

REVISTA *de* PEDAGOGIE



ANUL LX • NR. 3 • 2012



COLEGIUL DIRECTOR:

dr. Eugen NOVEANU
dr. Mihai JIGĂU
prof. univ. dr. Viorel NICOLESCU

**REVISTA
DE
PEDAGOGIE****COLEGIUL DE REDACȚIE:**

acad. Alexandru BOBOC, acad. Alexandru SURDU,
prof. univ. dr. Gabriel ALBU, prof. univ. dr. Carmen CREȚU,
prof. univ. dr. Jagdish GUNDARA, prof. univ. dr. Ioan NEACȘU,
prof. univ. dr. Rodica NICULESCU, prof. univ. dr. Dan POTOLEA,
prof. univ. dr. Emil STAN, prof. univ. dr. Pavel ZGAGA,
cercet. șt. dr. Otilia APOSTU, cercet. șt. dr. Laura CĂPIȚĂ,
cercet. șt. dr. Speranța FARCA, cercet. șt. Atwell GRAHAM
cercet. șt. dr. Irina HORGA, cercet. șt. dr. Simona VELEA

RESPONSABIL DE NUMĂR:

cercet. șt. Adrian MIRCEA

TEHNOREDACTARE COMPUTERIZATĂ:

Vlad PASCU

MULTIPLICARE ȘI BROȘARE:

Constantin CHIȚU

ISSN 0034-8678

Responsabilitatea asupra conținutului acestor articole revine autorilor lor. Această publicație reflectă numai opiniile autorilor.

ADRESA REDACȚIEI:

Str. Știrbei Vodă Nr. 37,
sector 1, București 010102
Tel.: 021-314.27.83/127 Fax: 021-312.14.47
e-mail: revped@ise.ro

**Anul LX
Nr. 3 • 2012**

REVISTA DE PEDAGOGIE
ANUL LX • 2012 • NR. 3

C U P R I N S

ABORDĂRI TEORETICE

Speranța Farca – Educația, templele și slujitorii săi	7
Kees Both – Spațiul școlar. Pedagogia reformei și spațiul	19
Adrian Costache – Rolul metaforei și al raționamentului analogic în predarea economiei	27
Cristina Sîrbu – Cenzura și literatura în Emile sau despre educație	35
Adriana Fari-Palko – Lifelong Learning and Social Cohesion in The Eu Policy Discourse	43
Eugen Noveanu – În memoriam Anton Velini – Pedagogul înaintemergător	57

CERCETĂRI, MODELE DE INTERVENȚIE, BUNE PRACTICI

Iliana Dumitrescu – Proiectul – metodă modernă de abordare integrată a curriculumului	67
Monica Cuciureanu, Luminița Cătan – Alternative educaționale – aspecte de actualitate	83
Oana Gheorghe – Emoțiile profesorului generate de percepția societății	93
László Brassai, Mirela Rotundu-Cojocaru – Maturitatea deciziei vocaționale: componente cheie a dezvoltării personalității în adolescență	103

RECENZII

Cristina Opri – Chelcea, S. Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative	119
Andreea-Diana Scoda – Vasile, M. Stiluri de viață în România postcomunistă. Ce modele comportamentale adoptăm și de ce?	122
Carmen Florescu - Jonnaert, P., Ettayebi, M., Defise, R. (editori) Curriculum și competențe: un cadru operațional	125

CONTENTS

THEORETICAL APPROACHES

Speran a Farca – Education, its temples and its servants	7
Kees Both – School Environment. Reform Pedagogy and Environment	19
Adrian Costache – The Role of Metaphor and of Analogical Reasoning in the Teaching of Economics	27
Cristina S r cu – Censorship and Literature in Emile or on Education	35
Adriana Fari-Palko – Educa ia permanent i coeziunea social în politica discursului în cadrul UE	43
Eugen Noveanu – In the Memory of Anton Velini – The Forerunner Teacher	57

STUDIES, INTERVENTION MODELS, GOOD PRACTICES

Iliana Dumitrescu – The Project - A Modern Teaching Method of Integrated Approach to Curriculum	67
Monica Cuciureanu, Lumini a C tan – Alternative Pedagogies - Current Issues	83
Oana Gheorghe – Teacher's Emotions Generated by Social Perceptions	93
László Brassai, Mirela Rotundu-Cojocar – The Maturity of the Vocational Decision: Key Component of Personality Development in Adolescence	103

BOOK REVIEWS

Cristina Opri – Chelcea, S. Sociological Research Methodology. Quantitative and Qualitative Methods	119
Andreea-Diana Scoda – Vasile, M. Post-Communist Romanian Lifestyles. What behaviour patterns do we adopt and why?	122
Carmen Florescu – Jonnaert, P., Ettayebi, M., Defise, R. (editori) <i>Curriculum and Competences. An Operational Framework</i>	125

ABORD RITEORETICE

EDUCAȚIA, TEMPLELE ȘI SLUJITORII ȘI

CS. dr. **Speranța Farca***

Rezumat

Așa cum Platon aduce un omagiu zeului Eros în Banchetul, am încercat o analiză -ofrandă pentru zeița Educație ca să ne dăm seama cum am putea-o sluji mai bine ca preoți în templele ei. Că Educația este zeiță o arată chiar scopul său nobil de a orienta dezvoltarea copilului spre libertatea vizată ca independență, responsabilitate, personalitate, spiritualitate și creativitate. Calea Educației este una de echilibru mobil, o îmbinare adaptivă a omului la mediu cu adaptarea mediului la sine. Mijloacele Educației nu pot fi decât pe măsura scopului său. După această descriere, vom putea mai ușor să vedem cum noi, „preoți” slujitori ai ei în colile-temple, îi urmăm sau nu principiile.

Cuvinte cheie: educație, libertate, responsabilitate, sublimare, școală.

Abstract

As Plato pays homage to the god Eros in the Symposium, we attempted an analysis-oblation to the goddess of education wanting to comprehend how to better serve as priests in her temples. That Education is evidenced goddess even its noble purpose to guide the development of the child to freedom seen as independence, responsibility, personality, spirituality and creativity. Education is one way mobile balance, the joint human adaptation to the environment by adapting the environment itself. Education resources can only be the extent of its purpose. After this description, we can more easily see how new “priests” her servants schools or temples we follow the principles.

Key words: education, freedom, responsibility, sublimation, school.

Oare ce să fie educația? Oare orice intenție de învățare pusă în act în relația cu copiii se poate numi educație? Oare ceea ce se întâmplă în școală este educație? Oare orice proces de învățare proiectat intelectual pe care îl aplicăm tuturor se numește educație? Oare noi, ca părinți, bunici, cadre didactice și membri ai comunității trimitem fiii noștri la școală?

* Institutul de Științe ale Educației, București, România
<http://speranta.farca.ro>

Se pare că educația este ceva tare simplu și la-ndemâna oricui, din moment ce nu am auzit nici un părinte sau profesor să spun: „nu prea ții să fii educator!”, „caren ele din educație ale copilului mi se datorează mie!”, în schimb am auzit adesea cadre didactice ce dau vina pe părinți, părinți ce-i învinovătesc pe educatori, psihologi ce învinovătesc genetica, adulți care găsesc apoi ispășitori precum: societatea decadentă, televizorul, calculatorul și câte și mai câte...

Educația pare o zeitate importantă pe care cu toții dorim să o slujim, dar pe care lesne o ofensăm din comoditate, ne ții sau autosuficienți. În colile ridicate ca temple în slujba ei găsim „preoți și preotese” care se închină mai degrabă altor zei precum: Dresajul, Manipularea, Dominația, mâniind-o cumplit. Pedepsa ei grea este chiar lipsa de educație a copiilor noștri, ale cărei roade ne vor dura mai târziu, când nu vom mai avea ce face.

Ca să beneficiem de binefacerile Educației ar trebui să o slujim cum se cuvine, iar pentru aceasta ar fi bine să cunoaștem mai-nainte scopul ei.

1. Idealul educației este libertatea omului

Oare Educația vrea cunoaștere, în elepciune, dreptate, putere sau avere. O, nu, nimic din toate acestea! Educația vrea doar **libertate** pentru oameni. Vrea acea libertate deplină ce afirmă *omul ca persoană spirituală, întreagă și distinctă, independentă, responsabilă și capabilă de creație*.

Un om liber este sănătos și echilibrat, capabil să se bucure de viață. Omul liber este netemtor, asigurat prin spiritualitate, creativitate și sublimare împotriva fricii de singurătate, de necunoscut, de moarte și de pierdere a funcționalității și sănătății sale.

Cu astfel de aspirații, Educația nu poate fi decât o zeitate mai importantă decât Eros, Atena, Hefaistos, Hermes, Helios și chiar Zeus însuși, căci fără libertate și echilibru cum ne-am putea bucura de iubire, de înțelepciune, de realizări și creații, cum am putea avea strălucire și putere? Libertatea deplină este Ideea ce dă zeilor ei consistență, dar care pentru noi, oamenii, nu poate fi decât o aspirație de neatinț în forma ei pură. Chiar dacă nu putem atinge Ideea, cu siguranță ne putem apropia manifestările ei sub forma darurilor pe care ni le face zeii: independența, responsabilitatea, personalitatea, creativitatea.

1.1. Educația ne oferă independență

Independența înseamnă *mobilitate și echilibru psihic*, este capacitatea

omului de a se adapta la situații variate în timp real.

Rolul educației, aici, este acela de sprijinire a procesului de independentizare și de asigurare împotriva angoasei de separare (angoasă cu atât mai puternică, cu cât suntem mai dependenți).

Educația are rolul de a întări stima de sine a copilului, mândria de a se manifesta independent, de a fi de ajutor, de a obține rezultate prin forța proprie. De aici putem vedea cât de important este că, în educație, copilul să fie cel care cere învățur, care pune întrebări, care este valorizat pentru ceea ce face, poate să realizeze. Educația stimulează mândria de sine, dorința de a învăța și nevoia de a se implica.

Acolo unde se cultivă orice dependență de adult prin dorința copilului de a-i face pe plac, de a învăța de dragul lui sau al aprecierilor, evident nu poate fi vorba despre educație. *Deci nu slujim Educația în demersurile care au ca efect dependența copilului de aprecierea adultului, de evaluările, cerințele și indicațiile lui.*

1.2. Educația nedăruirea responsabilității

Responsabilitatea înseamnă capacitatea psihică de anticipare și asumare a consecințelor actelor proprii – este capacitatea omului de a selecta variantele de acțiune cu cele mai bune implicații pe termen lung.

În asumarea rolului său de responsabilizare, educația exersează capacitatea copilului de a anticipa consecințele actelor sale, de a le evalua și de a selecta acele acte ale căror consecințe pot fi asumate. Bineînțeles că este o capacitate complexă la care nu se poate ajunge pe dată în afară de un educator care el însuși este pe deplin responsabil. Copilul are nevoie de autoasumare de sine în condiții de deplină siguranță, de fermitate în suportarea consecințelor și de un educator asigurator, dar capabil de a oferi libertate de experimentare copilului, tolerant, dar hotărât.

Responsabilitatea ca și capacitate de asumare de sine și de anticipare a consecințelor actelor proprii asigură copilul tot împotriva dependenței, a angoasei de separare.

Acolo unde se folosesc pedeapsa, recompensa, condiționarea, amenințarea, impunerea se cultivă dependența copilului de adultul puternic. Aici îndrumătorii nu pot fi preoți în jurul altarului Educației, ei sunt doar dresori în arenă, taxați dur pentru orice clipă de neatenție.

Educa ia propune experimentarea în condi ii de siguran , iar educatorul este cel care creeaz mediul asigurator cu limite ferme, dar impune cu toleran , explicate i nepreferen iale. Aceste reguli între care evolueaz copilul nu sunt f cute spre a-l supune, ci pentru a-l asigura, nu izvor sc din subiectivitatea adultului, ci din consecin ele reale ale naturii sau societ ii, nu se adreseaz doar copilului, ci sunt asumate în primul rând de c tre educator.

1.3. Educa ia d ruie te omului personalitate irepetabil

Educa ia permite individua rea (C. G. Jung), ca proces prin care omul devine o persoan distinct , unic , pre ioas prin sine însu i, prin actele i realiz rile sale. Individua ia presupune afirmarea psihic a unui eu cu caracteristici proprii, viu i irepetabil.

Educa ia sprijin individua ia omului, ajutându-l s se cunoasc , îi ofer experien e multiple i variate, îl îndrum în selectarea lor i în metabolizarea proprie.

Educa ia încurajeaz manifest rile diverse ale copilului, produc iile sale. Are rolul de a nu-l gr bi s ia decizii finale, de a-i asigura reveniri i reconsider ri. În acest fel, omul se poate cunoa te în integralitatea personalit ii sale, asigurându-se împotriva temerii de pierdere a integrit ii corporale, a s n t ii sau func ionalit ii sale... Omul este mai mult decât corp, este mai mult decât experien a unei vârste.

De aici putem vedea cât de important este ca, în educa ie, copilul s fie cel care conduce procesul educativ, care solicit i opre te experien e de înv are. Copilul are dreptul de a- i tr i copil ria, de a selecta el însu i experien ele de înv are, de a reveni i redirec iona oricând orice parcurs stabilit, de a fi inconsecvent în alegerile lui, de a se juca cât mai divers.

Acolo unde copilul este profesionalizat prea devreme, unde este confruntat cu etichete pozitive sau negative în leg tur cu talente, haruri, aptitudini sau cum vrem s le spunem, nu este slujit Educa ia. Unde copilul nu- i tr ie te copil ria pentru c are talent la pian, unde înv tura copilului se limiteaz doar la domeniul pentru care are aptitudini ca s ajung olimpic, s ia premii i medalii, s câ tige concursuri, unde copilul este schilodit fizic pentru a deveni balerin sau gimnast... acolo nu, nu se sluje te.

Educa ia, ea este prima sacrificat împreun cu copilul i copil ria lui pe altarul Orgoliului, al Mândriei.

Educația nu sacrifică niciodată copilul pentru performanțe, educația nu nesocotește copilul și nici nu propune profesionalizarea prea devreme, prea strâmt sau rigid.

1.4. Educația oferă darul spiritualității creative

Spiritualitatea creativă este cea mai înaltă treaptă a devenirii umane, deci un dar neprețuit oferit omului de către Educație. Manifestarea spiritual-creativă ține de capacitatea de sublimare, care este singura apărare psihică sănătoasă a eului nostru (S. Freud).

Sublimarea este mecanismul de transformare a negativului în pozitiv, găsim-o o utilitate în devenire astfel: „*Din buze, mușcăiuri și noroi/ Iscat-am frumuseți și sensuri noi*” (T. Arghezi). Sublimarea oferă omului posibilitatea de a-și transcende condiția și de a se asigura împotriva singurătății, necunoscutului, vremelniceii, lipsei și morții.

Educația, aici, are ca scop menținerea echilibrului psihic prin instituirea unei apărări sănătoase, ea arată omului calea culturală către în alegerea afectivă a problemelor cu care se confruntă. Educația oferă omului accesul la cultură, la tradiții, obiceiuri ale comunității, religie și artă. Ea asigură transmiterea valorilor culturale, spirituale și artistice ale umanității, permite participarea copilului la viața spirituală a strămoșilor și îi înlesnește manifestările creative.

Acolo unde educația este desacralizată, unde valorile sunt recitate, dar nu sunt interiorizate și practicate autentic, unde accentul este deplasat de la valoarea spirituală la rezultate, ne închinăm Pragmatismului și nu Educației. Educația nu este posibilă fără asumarea și practicarea consecventă a valorilor spirituale și sociale date de cultură, tradiție, creație. Doar în acest context, ea poate înzestra omul cu capacitatea de sublimare ca cea mai înaltă formă de menținere a echilibrului și sănătății psihice.

2. Calea educației

Educația nu cunoaște decât calea marelui, a bunului simț comun, a echilibrului pe care îl găsește omul în balansul său de a se adapta pe sine la lume și de a adapta lumea la sine.

Educația asigură devenirea înănd seama atât de natura internă a omului, cât și de contextul natural și social din jurul său.

2.1. Adaptarea mediului la sine

Supraviețuirea bebelușului în lumea aceasta nu este posibilă fără o adaptare a mediului la nevoile lui. De aceea, educația debutează matern cu modificări ale lumii, a călăuză încât ea să funcționeze după repere uterine. Spațiul afectiv creat în jurul copilului creează uniunea spirituală bazală pentru echilibrul său psihic. De aceea, și ca adult, omul își va structura creativ un spațiu simbolic de protecție prin cultură, religie, artă, tradiții și obiceiuri; își va crea spațiul social ca mediu care să-i se potrivească, va modifica mediul natural pentru a-i satisface trebuințele.

Educația în născut matern abilităză copilul pentru a adapta mediul la sine, dezvoltându-i capacitatea de a fi creativ, de a avea inserții culturale puternice, de a-și aduce aportul în social.

2.2. Adaptarea sinelui la mediu

Copilul mai mare învață să respecte ordinea lumii sale, a naturii și a societății. Educația îi propune copilului o cale paternă: a civilizației, a respectului, a legilor și regulilor care creează starea de siguranță necesară oricărui evoluțiu. Educația în născut patern abilităză copilul pentru a se adapta mediului său, dezvoltându-i capacitatea de învățare, de cunoaștere, de cercetare, de anticipare, de preluare a modelelor, de interiorizare a regulilor și normelor.

2.3. Echilibrul adaptativ

Echilibrul psihic uman este asigurat tocmai de îmbinarea celor două repere deja interiorizate: cel matern (de modificare creativă a mediului pentru a-i se potrivi nevoilor) și cel patern (de adaptare activă, vie și permanentă la cerințele mediului natural și social). Abia omul care și-a interiorizat cele două repere de tot echilibrante reușește să fie liber (independent, responsabil, cu personalitate și creativ).

Așa cum echilibrul mobil fizic depinde de funcționalitatea ambelor picioare, echilibrul psihic este dat de interiorizarea reperelor materne și paterne prin educație.

Educația, prin căile sale, propune un demers întru dezvoltarea echilibratului omului.

3. Mijloacele educației

Având în vedere că libertatea este idealul său, Educația nu poate admite mijloace care să îl pună în pericol, care să-l nesocotească. De aceea,

mijloacele utilizate de c tre to i „preo ii“ s i trebuie s in seama de în elegerea copilului ca persoan în integralitatea sa, care trebuie respectat i care are nevoie de modele pentru dezvoltare.

3.1. Spiritul integrativ

Educa ia se adreseaz copilului ca persoan întreag , cu tot ce reprezint ea, înând seama de toate dimensiunile sale (fizic , intelectual , afectiv , spiritual , social), de experien ele în timp (evenimente i condi ii de via din trecut, existen a prezent i aspira ii i a tept ri de viitor), de inser iile sale (familiale, culturale, spirituale). Doar un om cu o personalitate integral va putea fi liber.

Acolo unde ne adres m unor dimensiuni decupate din copil, unde vrem s dezvolt m doar anumite abilit i, f când abstrac ie de persoana în ansamblu, slujim zei precum Performan a, i nu mai suntem preo i ai Educa iei.

3.2. Respectul

Educa ia vizeaz valorizarea copilului, sporirea stimei de sine i a respectului pentru al ii i pentru mediu. Doar un copil respectat consecvent, se va putea adapta timpului i lumii sale, va avea curajul exprim rii creative, va putea respecta la rândul s u oamenii, via a, lumea i valorile sociale. Doar un om respectat va putea deveni respectabil.

Dac , în demersul nostru, doar cerem copilului respect, f r a-i oferi pe deplin, dac atitudini ale lui ne fac s avem manifest ri lipsite de considera ie, dac încerc m s -l atragem spre înv are prin condi ionare, pedepse, recompense, antaj afectiv sau manipulare, atunci slujim Dresajul i nu Educa ia.

3.3. Modelul educativ

Educa ia e o Idee ce nu poate fi obiectivat decât prin oamenii care i-au interiorizat preceptele, care cred în valorile ei i care sunt educa i ei în i i. Astfel, educa ia are nevoie de un educator care î i respect primul cerin ele impuse altora, care se supune regulilor i legilor, care este consecvent i ferm, dar în eleg tor i tolerant. Adultul educator este primul care înva , primul care respect regulile, valorile, lumea, copilul i pe sine; este primul care î i admite gre elile pentru a înv a din ele; este primul curios, dornic de a cerceta, de a descoperi, de a g si solu ii. Dacă educatorul este a a cum îi pretinde copilului, preten iile nu mai trebuie impuse, ele vor fi preluate în mod natural de c tre copil ca un mod de a fi. Deci educa ia este o rela ie

afectiv important și transformatoare pentru ambii participanți (bidirecțional).

4. colile ca temple ale Educației

Educația se află ca zeii importanți pentru oamenii care i-au ridicat multe temple. Avem colii pretutindeni în lume și preoți și pregeti pentru a o sluji, cu toate acestea Educația ne pedepsește, ne supune la dezastre valorice, la cutremure sociale, la relații tensionate cu copiii noștri, la lupte și la nepăsare. Să fie Educația o zeă prea pretențioasă, prea orgolioasă, prea greu de slujit? Să fim noi niște preoți nedemni sau rău intenționați? Dar nici Educația nu pare prea pretențioasă și nici noi nu suntem rău-intenționați... Atunci poate că Educația ne atrage atenția că am uitat să o mai slujim pe Ea și că - și folosim numele și templele pentru a sluji alii zeii care s-au strecurat aici încet, pe nesimțite profitând de comoditatea noastră, de traumele și dezechilibrele noastre, de greșelile educative care s-au petrecut cu noi.

Pentru a scoate „duhurile rele” din coală nu trebuie să schimbăm ritualurile, ci trebuie să ne cercetăm credințele, nu trebuie să tratăm simptomele, ci trebuie să descoperim cauzele, nu trebuie să ne ascundem dezechilibrele, ci trebuie să ne consolidăm prin formări temeinice.

Pentru identificarea „duhurilor” strecurate în temple este necesară o analiză a colii, pornind de la darurile Educației și a felului în care sunt ele folosite. Dacă idealul educației este atingerea libertății umane, iar libertate înseamnă independență, responsabilitate, individualitate și manifestare spiritual-creativă, atunci toate acestea ar trebui cultivate în coală.

4.1. coala cultivă independența copilului?

Pentru a vedea în ce măsură coala participă la independentizarea copilului, ne punem următoarele întrebări: În coală copilul este implicat în procesul de educație, îl poate dirija el însuși prin întrebările și preocupările sale? Are copilul inițiativa formării sale, își poate impune propriul său ritm de învățare și formare? Coala este un mediu în care copilul să se simtă valorizat pentru ceea ce tie îi poate simți el că este important și de ajutor? Coala se opune cultivării dependenței copilului de cunoașterea adultului, de aprecierea lui, de „etichete” pe care acesta i-l-ar putea atribui subiectiv?

Răspunsul teoretic este fără îndoială un „da!” expert, dar nu este, oare, acesta răspunsul unui duh? Vom observa lesne disimularea dacă ne gândim că „elevul bun” al oricărui colii este cel obedient, cuminte, care nu pune decât întrebările așteptate de către profesor, care învață ceea ce i se predă,

care se achită de sarcinile date. Iar copilul independent care intervine în procesul de educație, dorind să-și dirijeze după curiozitățile și nevoile lui de învățare, care preia inițiativa și vrea să-și impună ritmul, care cere lămuriri, se implică, se autoasumă, este considerat „elev problemă”. De asemenea, interesul interior pentru cunoaștere și autoformare al copilului este înlocuit în școală cu dependența de aprecierea altora, de a obține note și calificative, de a se măsura și de a concura.

Prea adesea școala prezintă tabloul luptei generalizate dintre copii (ca și concurență pentru a intra în grațiile profesorilor sau a părinților, pentru a obține medalii, diplome și premii) și dintre profesori și copii (ca impunere cu forță a „binelui” copilului care se împotrivesc din toate puterile, de parcă și se face vreun vaccin și care, în cele din urmă, fie se rezolvă te, fie se supune mecanic).

După această privire, constatăm cu tristețe că multe relații din școală sunt mai degrabă traumatice decât educative: evident „duhuri necurate” precum Puterea, Performanța, Manipularea, Dresajul s-au strecurat aici și în cer exorcizarea.

4.2. școala permite formarea responsabilității copilului?

În ce măsură școala permite formarea oamenilor responsabili, putem vedea dacă ne întrebăm: Copilul găsește în școală un mediu sigur, cu limite clare, cu legi asumate de către toți participanții la educație (de la director până la femeia de serviciu; de la părinți până la cel mai tânăr copil)? Copilul dispune de condiții depline de siguranță pentru experimente diverse (ale cunoștințelor, ale relațiilor sociale, ale practicilor și cutumelor)? Este confruntat copilul cu consecințele (pozitive sau negative) ale actelor sale, consecințe pe care trebuie să le cunoască și asume? Este copilul deplin respectat pentru a deveni la rândul său respectabil?

În acest sens, spusul duhurilor este „da”. La o minimă analiză însă, putem observa că regulile școlii sunt prea puține înțelese de către copii și prea puțin respectate de către adulții educatori. Putem vedea cum consecințele nu sunt clare și nici aplicate consecvent și cum sunt înlocuite de pedepse, recompense, amenințări și avantaje aplicate subiectiv și care se negociază ocult. Vedem la tot pasul cum se încearcă manipularea copilului, cum mediul școlar este lipsit de respectul cuvenit la adresa lui. Prea adesea școala se transformă în teatru al punerii în scenă a manifestărilor de autoritate, a nedreptăților, a preferințelor, a abolirii regulii pentru puternici și privilegiați, a emiterii de diplome și titluri fără acoperire, a cultivării „formei fără fond” (T. Maiorescu).

Or, tocmai asta se formează: lipsa de responsabilitate a copilului. Copilul nu va învăța să anticipeze consecințele actelor proprii, ci va învăța să anticipeze reacțiile celor puternici după care se va ghida; nu va învăța că trebuie să-și asume consecințele actelor sale, ci cum să mintă, amenințe, antajaze, mituiască și manipuleze pentru a-și atrage privilegiile și a evita neplăceri, pentru a eluda legea... Nu ar trebui să ne mire cum copilul ieșit din coală și devenit adult pune în operă ceea ce a învățat și se va închina „duhurilor“ pe care chiar noi le-am cultivat.

4.3. coala susține procesul de individualizare al copilului?

Prin ce aspecte coală participă la procesul de individualizare al omului putem descoperi răspunzând la următoarele întrebări: Procesul de educație se adresează fiecărui copil în parte, se adaptează la nevoile lui specifice de învățare? În coală educația se opune uniformizării și urmărește distincțiile individuale ale copilului? Coală se opune etichetării și a profesionalizării prea devreme pentru a permite copilului să fluctueze în alegerile sale?

Sub acest aspect al educației, coală nici măcar nu disimulează, iar răspunsul este evident „Nu“, arătându-i „duhurile“ existente chiar în temelie. Coală a apărut din nevoia de educație pentru mase. Astfel, întreaga ei structură se bazează pe individul mediu aflat în stare de „colectiv“ și de aceea nu se ferește să fie un „pat al lui Procust“, să niveleze și să uniformizeze. Cum s-ar putea realiza centrarea pe copil, când sunt atât de mulți copii într-o clasă, când nu există practica unui curriculum flexibil, când profesorii sunt formați pentru a funcționa după repere stereotipe, de a impune tipare și standarde în dezvoltarea copilului? În contextul colii actuale, educația ca proces personalizat este cel puțin o utopie.

4.4. coală încurajează manifestarea spiritual-creativă a copilului?

Dacă dorim să vedem cum reușește coală să încurajeze manifestarea spiritual-creativă a copilului, ne punem întrebări precum: Susține coală tendința de sublimare a copilului? Încurajează coală domeniile de manifestare creativă a copilului? Coală practic valorile generale ale comunității din care face parte? Își asumă coală rolul de culturalizare, de transmitere a tradițiilor și obiceiurilor?

La acest capitol, se pare că coală stă cel mai bine. Prin introducerea copilului în lumea semnelor și a relațiilor matematice, prin formarea capacității de generalizare și abstractizare sprijină sublimarea copilului (transmutarea problemelor de viață în plan spiritual). În domeniile de manifestare spiritual-

creativ sunt acoperite prin curriculum colar (muzic , religie, literatur , arte vizuale, lucru manual), chiar dac ponderea lor este mic i tratarea este prea teoretic . De asemenea, coala î i asum i un rol de formator al unei culturi generale a copilului i de transmitere a tradi iilor.

Duhurile rele s-au strecurat îns i la acest nivel, c ci coala predic valori pe care nu le practic , sacrific prezentul pentru un viitor iluzoriu, nesocote te for a vital a copilului prin încorsetarea în stereotipii i tipare, în locul mediului viu, propune unul artificial, de laborator, în care copilul trebuie s se prefac a tr i, s se joace de-a via a. P rin ii sunt i ei antrena i s - i aprecieze copiii în func ie de semne scrise în catalog, de bucle de metal atâr nate tricolor de gât, de foile de hârtie d ruite festiv... Putem în elege ocul cultural al copilului colar care constat cu deziluzie cum nici un giumbu luc al s u nu a creat p rin ilor atâta emo ie ca aceea trezit de aceste artificii.

4.5. Concluzii

În urma acestei analize putem vedea cum, încet, încet coala s-a transformat într-un templu în care practicile sunt opuse celor propov duite de zeul pe care îl sluje te: Educa ia.

coala este o institu ie care s-a îndep rtat mult de scopul pentru care a fost creat i care a ajuns s aduc deservicii chiar copiilor care îi justific existen a. De altfel, copiii atrag aten ia prin manifest rile lor c „Împ ratul este gol“, dar noi, speciali tii în educa ie, încerc m printr-o frenezie a schimb rilor, s cosmetiz m aparen ele, s potrivim „hainele“, doar-doar nu s-o observa goliciunea. Aceasta pentru c ne este team c , spunând lucrurilor pe nume, ne-am ar ta „incompeten a i nepotrivirea cu postul ocupat“ (dup cum remarcă Andersen). i nu doar teama s-a strecurat în sufletele noastre, ci neputin a de a ie i din repeti ia traumei care ne-a afectat pe noi în ine. Trauma spiritual de a fi for a i s ne închin m unor zei r i i nedemni ne-a diminuat for a vital i capacitatea de a fi educatori. Acum repet m cu genera ia copiilor ceea ce nou ni s-a întâmplat, dar i cu noi în ine, men inându-ne în goana dup diplome, dup hârtii care s ne ateste, în timp ce credibilitatea i stima de sine ne sunt în sc dere. E un context în care, noi, preo i ai educa ie, cu greu ne mai putem p stra demnitatea i sensul împlinirii prin munca noastr .

Societatea contemporan sufer de lipsa educa ie i se ap r maniacal (prin hiperactivitate) contra depresiei. Oamenii nu mai au timp s creasc i s se maturizeze, s se descopere i s tr iasc - ei sunt prea preocupa i s alerge dup scopuri iluzorii care nu le apar în.

școala perpetuează și adâncește boala societății în loc să stopeze vicia și să redescopere sensurile devenirii umane. Școala actuală se lipsește de contactul cu lumea naturală și cu natura din copil și preia fidel ritmul paroxistic al societății din care face parte. În hora accelerată în care se învârtă școala oamenii își pierd limitele personale și fuzionează construind mase: elevii, studenții, cadrele didactice, părinții. Informația se prăvălește neîncetat peste copilul sau tânărul supus formării. Ritmul alert nu mai lasă loc reflecției, cugetării, tăcerii, experimentării, greșelii. Educația e înlocuită de acțiune, viteză, rezultat imediat.

Cu toate acestea, poate, vom avea revelația unor soluții mult mai bune la un moment dat, poate ne vom scutura de duhurile rele care ne-au traumatizat și vom reînvâța să slujim Educația, să-i dedicăm ei templele-coli, să ne recăptăm credința în posibilitatea libertății noastre.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Farca, S. *Școala între fabrică și mall*. Noiembrie 2010, articol în <http://speranta.farca.ro>

Farca, S. *Cum întâmpinăm copilul ca părinte, bunici, medici și educatori*. București: Editura Trei, 2010.

Platon, *Banchetul în Opere*. București: Editura științifică și Enciclopedică, 1989.

SPA IUL COLAR PEDAGOGIA REFORMEI I SPA IUL

Prof. Kees Both*

Rezumat

Pentru inovarea din învățământ „clasici” ai pedagogiei reformei, precum Montessori, Freinet, Steiner și Petersen, au acordat mult atenție condițiilor de spațiu. Acesta reprezintă o componentă importantă a „mediului pregătit”. Există unele similitudini, dar și diferențe interesante între ei. Pentru reprezentanții ai Planului Jena poate fi relevant să vadă în ce privințe se suprapun și unde diferă opiniile lui Petersen de cele ale celorlalți trei pedagogi numiți mai sus. Se reiterează astfel unele dezbateri, de mare actualitate până în zilele noastre.

Cuvinte-cheie: *Pedagogia reformei, spațiul colar.*

Abstract

In order to innovate education, „classical” representatives of the reform pedagogy, like Montessori, Freinet, Steiner and Petersen, have focused on school environment. It was an important part of the „prepared environment”. There are some similarities, but also some interesting differences between their views on this topic. It could be relevant for the representatives of the Jena Plan to see which aspects are alike and which are the differences between Petersen and the other three innovators. Thus older debates on this topic look to be still very actual.

Key-words: *reform pedagogy, school environment.*

Pentru inovarea din învățământ „clasici” ai pedagogiei reformei, precum Montessori, Freinet, Steiner și Petersen, au acordat mult atenție condițiilor de spațiu. Acesta reprezintă o componentă importantă a „mediului pregătit”. Există unele similitudini, dar și diferențe interesante între ei. Pentru reprezentanții ai Planului Jena poate fi relevant să vadă în ce privințe se suprapun și unde diferă opiniile lui Petersen de cele ale celorlalți trei pedagogi numiți mai sus. Se reiterează astfel unele dezbateri, de mare actualitate până în zilele noastre.

Montessori și Freinet

Pentru început ne vom opri asupra lui Montessori și Freinet.

* Olanda, both0207@planet.nl

La *Maria Montessori* amenajarea spațiului înseamnă de ceea ce ea numea „mediul pregătit” (Hutchison, 2004; Broersma, e.a. 2004): o aranjare a spațiului și materialelor gândită din punct de vedere psihologic, orientată anume pe stimularea concentrării copilului. Activitatea centrală o reprezintă, de altfel, lucrul liber al copilului: mângâierea obiectelor, a materialelor structurate cu grijă, care le conferă copiilor independență față de adult – „învațăm singuri”. Ideea care stă la baza acestui tip de activitate este că într-un mediu organizat, prin manevrarea organizat a materialelor organizate, copiii descoperă structuri fundamentale (ordinea) și dezvoltă autodisciplina, putând deveni ei înșiși organizați. În timp ce nu au voie să se afle lucruri care ar putea distra atenția copiilor. Culoarele folosite sunt atrăgătoare, vii, materialul este aranjat (aerisit și ordonat) pe rafturi, mobilierul este funcțional și potrivit pentru copii, este curat și ordonat. „Ordinea” este un concept pedagogic fundamental în spațiile interioare amenajate în spiritul Mariei Montessori pot prezenta uneori cadrelor didactice care aplică Planul Jena „obiective”, „plăcute”, „sterile”, datorită faptului că ele servesc doar *lucrului*. Totul este orientat pe copil, individualizat, deopotrivă mai des este vorba în colile Montessori despre forme de socializare precum conversația în cerc. Copiii din colile Montessori pot influența foarte puțin sau chiar deloc amenajarea spațiului lor. Pentru desfășurarea *educației cosmice* (*orientarea în mediul înconjurător* din Planul Jena), colile Montessori dispun adesea de o grădiniță, în care lucrează copiii.

Freinet a elaborat, asemenea Mariei Montessori, o pedagogie a muncii – învățarea prin lucru (Broersma, e.a., 2004). Munca liberă și creativă se desfășoară mai mult în spațiul interior și este pusă în slujba comunității de lucru, din care face parte copilul. Copiii sunt co-responsabili pentru învățare (lucru), pentru amenajarea și administrarea spațiului și a materialelor, pentru bunul mers al lucrurilor din grup/clasă și din întreaga școală. Consiliul clasei – adunarea cooperativă a clasei – este un instrument important pentru asta. În sala de clasă în afara acesteia se află diferite coluri de lucru (atelieri), în care copiii învață diferite „tehnici” și, mai ales, învață să facă față unor situații cât mai autentice, prin textul liber, corespondența scrisă, gazeta de perete și adunarea clasei. Freinet a elaborat pentru arhitecti un „model de plan” al unei coli cu o singură clasă. Spațiul de lucru se află în directă legătură cu viața din afara colii și cuprinde, în afară de sala de clasă (ca spațiu al comunității), ateliere aflate în afara clădirii (grădiniță, grajd pentru animale) și o serie de ateliere aflate în clădire, ca anexe ale sălii de clasă.

Steiner

Steiner și pedagogia *colii libere* (n.t. *Waldorf*), elaborată de el, pornesc de la ideea că atât clădirea colii, cât și terenul din jurul acesteia exercită la

nivel înconștient o influență asupra dezvoltării afective a copiilor (Hutchison, 2004). Aspectul estetic odată stabilit se regăsește la nivel conștient în numeroasele activități artistice derulate în *colile libere*. Tot ce se află în încercare trebuie selectat cu responsabilitate din punct de vedere estetic, de exemplu pe tablă fie o poezie „scris frumos”. Utilizarea materialelor din natură, precum lemnul, lăsa să se vadă culoarea și structura originală a acestora, îi influențează pe copii (inconștient) în atitudinea lor față de natură și le creează gustul pentru „frumos”. Iată în opoziție cu, să zicem, plasticul. În arhitectura unei clădiri colare, construit special pentru o *coală liberă*, se înlocuiesc adesea obiectele unghiuri drepte – care nu apar deloc sau apar doar rareori în natură – cu unghiuri mai mici ori mai mari de 90 de grade. Pereții par uneori înfipși în pământ, sugerând rădăcinile, iar structura (de rezistență) din pereți te duce adesea cu gândul la ramificațiile unui copac. Amenajarea salilor de clasă pentru diferitele grupuri de vârstă este diferită, în funcție de fazele de dezvoltare de la care pornesc *colile libere* și de planurile de învățământ corespunzătoare acestor faze. Săli pentru grădini sunt inspirate de natură și de lumea poveștilor, săli pentru copiii mai mari din coală sunt amenajate mai impersonal, având uneori chiar și mesele și scaunele îniruite, ca în sălile de clasă tradiționale. Indiferent de vârstă, copiii nu prea pot influența forma și conținutul spațiului interior.

În curte – căreia îi se atribuie un rol important – influența copiilor asupra spațiului este mult mai mare. În toate clasele este valabil principiul că ceea ce se petrece afară, în natură, trebuie să se regăsească și în interior, sub forma unei mese a anotimpurilor (vezi pentru curățiri grădini în *colile libere* i: Carlier, 2005).

Exercițiu reflexiv:

Ce anume din cele descrise mai sus cu privire la spațiu (în cele trei modele de inovare pedagogică) îți place... și ce nu?

Model pedagogic	Ce îmi place / mi se potrivește	Ce nu îmi place/ nu mi se potrivește
Montessori		
Freinet		
coală liberă (Waldorf)		

Petersen

În la *Peter Petersen* este vorba despre o *pedagogie a spațiului*. La el, ca și la Montessori, grija pentru spațiu se subsumează grijii pentru „mediul pregătitor”. Astfel se apropie de perspectivele asupra spațiului descrise mai sus. Spațiul are în viziunea sa o valoare formativă pentru dezvoltarea socio-emoțională și morală a copiilor, contribuind la ordinea interioară, solidaritatea, concentrarea și dezvoltarea caracterului copiilor. Spațiul constituia una dintre premisele pentru „organizarea” și realizarea „situațiilor pedagogice”: acele situații provocatoare, incitante, prin care se aprindea la copii scânteia curiozității, interesul pentru temele de pe ordinea de zi și prin care copiii ajungeau la învățarea personală. Ca și Rudolf Steiner, Petersen a pornit de la influența pe care în mod inconștient spațiul o exercită asupra copiilor. Estetica spațiului a fost importantă pentru ambii pedagogi. Este evident (Hutchison, 2004) că viziunea lui Steiner privind „grădinița de copii” era foarte apropiată de cea a lui Froebel (Both, 2005). Despre Steiner nu se poate ști dacă a fost sau nu influențat de Froebel, căci avea mereu o „viziune” proprie. Petersen s-a exprimat însă în mod explicit asupra faptului că Froebel a reprezentat pentru el o importantă sursă de inspirație. Era diferit la el față de Steiner și faptul că – cel puțin în parte – acorda importanță *conștientizării spațiului* și lucrurilor ce se aflau în el, cu aceea că *lucrurile ajutau la problematizarea*, ce se cereau cercetate mai aprofundat. De asemenea, tot diferit față de Steiner și Montessori este și faptul că Petersen îi implica pe copii în structurarea, amenajarea și stabilirea spațiului. El s-a concentrat mai ales asupra „sălii de clasă”, spațiul în care grupul de bază petrecea cel mai mult timp și pe care el îl numea „*încăperea colorată*”. Pentru el modelul pentru conviețuirea și conlucrarea dincolo îl oferea familia. În viziunea sa, dacă lucrurile mergeau bine, copiii trebuiau să se simtă acolo ca acasă și să poarte împreună responsabilitatea pentru spațiul lor. El afirma cu tărie: „*De aceea, este fundamental necesar să se creeze pentru grupul de elevi un spațiu de viață autentic; el nu trebuie mimat: trebuie să avem curajul să le încredințăm cu adevărat elevilor spațiul, să îl dăm lor, pentru a-l structura, amenaja, a locui în el etc.*”

Petersen numește mișcarea „*hrană pentru corpul în creștere al copilului*; împiedicarea acesteia reprezintă o lovitură dată sănătății lui”. Nu există locuri absolut fixe pentru copii. În afară de asta „*mișcarea liberă este posibilă în atare măsură, încât să nu se nască nicicând la copii sentimentul de constrângere. Își lasă mișcarea să lucreze liber în spațiu: ei ornamează spațiul, pun ghivece cu flori pe mese și pe pervazul ferestrelor, aduc ghivece cu flori, acvarii; lucrurile care le sunt dragi sunt valorizate, ele pot fi aduse acolo și*

utilizate: instrumente tehnice, jocuri i jocuri cu caracter educativ, animale, p p u i în c rucioare de p p u i, c r i pentru col ul de lectur , etc.” În opinia lui, libertatea este mai degrabă „o libertate aparent , întrucât utilizarea spa iului nu este l sat la voia întâmpl rii: această libertate este îngr dit de «regulile grupului», care stipuleaz c în sala de clas se poate petrece doar ce garanteaz convie uirea i conlucrarea în ordine, cur enie i bun rânduial în coal “.

Autocontrol i exersare

Sim ul de autocontrol, a a cum ap rea i la Freinet, se dovede te puternic aici i se reg se te i în *spa iul de lucru al comunit ii copiilor* de Kees Boeke, care a influen at în mare m sur Planul Jena din Olanda. Este important la Planul Jena i faptul c nu este vorba doar despre spa iul pentru „lucru“, ci i pentru celelalte activit i de baz : conversa ia, jocul i serbarea. Din acest punct de vedere exist similitudini cu colile libere, doar c amenajarea spa iului este diferit .

Hans Wolff, primul cadru didactic al unui grup de baz din coala experimental de pe lâng Universitatea din Jena a descris cum, înc de la început, purta discu ii am nunate cu copiii despre sala de clas , cum exersa comportamente specifice, de exemplu strângerea copiilor în cerc în lini te i cum era cel mai bine s - i aduc fiecare scaunul acolo, f r s - i deranjeze pe ceilal i. Era mereu vorba despre gestionarea unui spa iu relativ mic de c tre un grup mare de copii. Dar i despre cum pictau copiii un dulap, nu înainte de a fi dezbatut în am nunt despre culoarea aleas i nu înainte de a fi realizat Wolff o lec ie despre teoria culorilor i împ rirea acestora. Petersen a atras aten ia în publica ii ulterioare asupra efectelor culorilor „ip toare“. Totodat a subliniat i faptul c „*nu trebuie s fie haos i totul trebuie s aib un loc propriu, func ional*“. Sala trebuie strâns zilnic i l sat în bun rânduial . Activit ile g l gioase, în care se produceau multe de euri, nu se desf urau în sala grupului de baz , ci în ateliere.

Apare, deci, o influen reciproc între grup i spa iu: spa iul îi influen eaz pe copii, dar i invers, copiii î i pun amprenta asupra spa iului tot mai mult. S ile grupurilor de baz vor avea prin urmare un aspect propriu, individualizat i prin schimbarea treptat a componen ei grupului, „utilizatorii“ îl vor modifica pe parcursul timpului.

Cl direa i proximitatea direct a acesteia

Petersen afirma în „Micul Plan Jena“ despre cl diri, în general – „*f r coli de mas “: „ colile mari trebuie împ rite în unit i mai mici, cu cel mult 400 –*

500 de elevi. *Ci diera ar trebui să fie joasă, pe cât posibil de un singur nivel, să fie înconjurată de teren, care să ofere loc de joacă și o grădiniță colară, îngrijită de copii*”. Legătura dintre interior și exterior este deci esențială (vezi și Both, 1999) „*Ci diera trebuie să dispună de o sală de clasă aparte pentru fiecare grup de bază (fundamental, de altfel, spre deosebire de Planul Dalton, de exemplu*” (unde sălile sunt utilizate de grupuri de elevi, care se tot schimbă). Copiii trebuie să se simtă ca acasă în „*încă perea colară*”. În afară de asta, el menționează o sală pentru lucrul manual, una pentru „*activitatea în domeniul științelor naturii*”, o sală de gimnastică și o sală pentru muzică, serbări colare, teatru etc. Grădinița, „*integrată în mod organic în coală*”, are propriile ei cerințe în ceea ce privește spațiul.

Mobilierul

Mobilierul trebuie să fie solid și ușor, simplu de manevrat de către copii, transportabil chiar și în exterior, „*trebuie să poată fi transportat chiar și pe o distanță de un sfert de ora de drum, într-o drumeție, o ieșire educativă pe o pajiște, la un râu, la niște stânci, într-o grădiniță botanică, potrivit regulii că procesul educațional ar trebui să se desfășoare cât mai mult posibil direct în natură, în aer liber*”. Un astfel de îndemn – mai ales cel de a duce mobilierul în aer liber – nu ar mai fi pe placul multora dintre cititorii zilelor noastre. Petersen a comandat în Jena mobilier special, proiectat la Bauhaus. În fotografii mai vechi realizate în coală se văd încă băncuțele incomode, cu scaune rabatabile, iar în cele ulterioare se vede mobilierul modern, minunat, care ar putea sta foarte bine și în camera unui copil din zilele noastre (Both, 1992).

Concluzii

Să reținem din perspectivele asupra spațiului prezentate mai sus următoarele informații, importante pentru noi și actuale până în prezent:

1. Spațiul exercită în mod înconștient o influență asupra copiilor (și asupra adulților din coală) – structurarea acestuia implică o mare responsabilitate pedagogică.
2. Structurarea spațiului reprezintă o premisă a realizării „*situațiilor pedagogice*”.
3. Copiii participă la structurarea, amenajarea și utilizarea spațiului – și asta nu doar în faza de realizare, ci și în cea de proiectare a sa (autocontrol).
4. În mediul ambiental există un echilibru între structurare și provocarea de a explora. Apare deci și haosul, și „*forțata*”.
5. Spațiul colară – și în cadrul acestuia, sălile grupurilor de bază sau „*încă perile colare*” – reprezintă pentru copii un spațiu intim, ca acasă și

copiii pot să-l personalizeze. Această caracteristică a spațiului său grupului de bază aduce cu sine anumite granițe în ceea ce privește utilizarea acestuia de către alții, în afara orelor de program școlar.

6. Mi s-a părut că libertatea copiilor în spațiul școlar este importantă pentru starea lor de bine. Această libertate are însă propriile ei regulamente în cadrul regulilor de comportament stabilite în grupul de bază.
7. Nu există locuri absolut fixe ale copiilor, există flexibilitate în aranjarea spațiului, în funcție de diferitele tipuri de situații, care trebuie să apară.
8. A învățat despre spațiu – adică a conștientizat culorile, structurile și diferitele lucruri – este important în contextul punctelor 1 și 3.
9. Există o relație intrinsecă între „interior” (spațiul din clădirea colii) și „exterior” – grădina, curtea colii și mediul înconjurător mai îndepărtat. „Coala” cuprinde spațiul interior și pe cel exterior.
10. Este nevoie de spații „specializate”: săli tehnice/ de lucru manual, laboratoare pentru cercetarea științelor naturii, sală de gimnastică și dans, sală pentru muzică, teatru, serbări școlare etc.

Actualitate

Este bine că adepții Planului Jena să-și îndrepte din când în când atenția asupra originii acestui model pedagogic: practica și teoria Planului Jena, elaborat de Peter Petersen. Viziunea lui Petersen asupra spațiului școlar este în multe privințe încă de actualitate și incită la meditație. O confruntare a acesteia cu teorii contemporane, de exemplu din domeniul psihologiei mediului, poate fi foarte productivă. Așa ceva este descris și în textul „*Spațiul ca și calitate*”, unul dintre principalele lucrări „*Creșterea și înflorirea în Grădina de trandafiri*”, publicată de NJPV despre autoevaluarea în școlile organizate după Planul Jena.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Both, K. Alleen het beste is goed genoeg – Bauhaus-meubilair in Jena. În: *Mensenkinderen*, jaargang 8, nr. 1, septembrie 1992, pp.33–34.
- Both, K. Het schoolterrein als leerlandschap: Leren van „Learning through Landscapes” în: *Mensenkinderen*, jaargang 14, nr. 4, martie 1999, pp.35–41.
- Both, K. Kindergarten, tuin voor kinderen. În: *De Wereld van het Jonge Kind*, jaargang 32, nr. 5, ianuarie 2005, pp.142–145.
- Broersma, R., e.a. *Geef ze de ruimte*. Valthormond: Freinetbeweging, 2004.
- Carlier, H. *Tuinen aan de IJssel*. În: Caminada (red.), 2005.
- Hutchison, D. *A Natural History of Place in Education*. New York/ London: Teachers College Press, 2004.

Centrul de învățare online al Institutului de Științe ale Educației – CIO ISE

Încă din anul 2008, Institutul de Științe ale Educației oferă cursuri cu componente online pe platforma de învățare <http://training.ise.ro>. Până în prezent, platforma de învățare online a numărat peste 10.000 de utilizatori și a găzduit peste 100 de cursuri de formare adresate cadrelor didactice, experților, studenților sau altor actori colari.

Construit pe o metodologie de învățare online interactivă și prietenoasă, platforma oferă în cadrul fiecărui curs forumuri de discuție, ghiduri de învățare, teme de reflecție și numeroase resurse de învățare.


Urmeaza sa anuntam urile noastre postate pe platforma de invatamant si alege-ti un curs de interes pentru dumneavoastra. Va asteptam cu drag!

Institutul de Stiinte ale Educatiei - Centrul de Invatare Online

Acum principal

- [G8WAY Optional European Course](#)
- [Introducere în Comunitate "Prietenii Moodle"](#)
- [Competențe Cheie](#)

CIO - ISE



Bine ai venit la Centrul de Învățare Online ISE!

Institutul de Științe ale Educației inițiază seria unor cursuri online pe tema complementării celor din planul de cercetare, gândite pe platforma Moodle. Cursurile se adresează studenților, cadrelor didactice, directorilor de școală, experților, consilierilor școlari, precum și tuturor celor interesați de aspecte educaționale științifice.

Va mulțumi cu alături să participeți la acest eveniment și va dorim o călătorie de învățare cât mai plăcută!

Echipa Centrului de Învățare Online - Institutul de Științe ale Educației

Categoriile cursurilor

G8WAY Optional European Course	1
INTRODUCERE ÎN COMUNITATE	9
Instrumente TIC	2
Tinerii împotriva violenței	2
FORMARE LA ȘTIINȚA EDUCAȚIEI runda II iulie-septembrie 2011	
ALCO	9
DARWINICA	2
SHOOTER NARAHU	9
TELEORMAN	2
GRIGI	9
AȘCHI	2
șim	2
DOLJ	2
CARACULAYEN	2
TIMC	2
CIUJ	9

ROLUL METAFOREI ÎN ÎNCADRAREA ÎN ÎNȚELESUL ÎNȚELESULUI ANALOGIC ÎN PREDAREA ECONOMIEI

asist. univ. dr. **Adrian Costache***

Rezumat

Studiul de față arată că, deși funcția educativă a metaforei și a încadrării analogice a fost semnificativ minimalizată odată cu ceea ce s-ar putea numi „disciplinarizarea” educației (în sensul lui Howard Gardner), acestea fiind excluse aproape complet din școală în timpurile noastre, ele ar trebui totuși să ocupe un rol central în demersul de instruire și o poziție privilegiată în predarea unor discipline precum cele economice. Cum procesul metaforizării descrie îndeaproape principiul formării naturale a conceptelor de la care pornește orice știință și se suprapune perfect peste structura epistemică manifestă ca lanț pe care se constituie științele economice.

Cuvinte cheie: metaforă, analogie, istoria metaforei în școală, didactica economiei, structura epistemică a științelor economice.

Abstract

The present study argues that even though the educational function of metaphor and analogy has been drastically minimized once with what might be called the “disciplinarization” of education (in Howard Gardner’s sense), being almost completely excluded from school in our times, they ought to occupy a central place in the process of instruction and a privileged position in the teaching of certain disciplines such as the economic sciences. For the process of metaphORIZATION describes closely the principle of the natural formation of concepts from which every science begins and is perfectly identical to quadruple epistemical structure of the economic sciences.

Key words: metaphor, analogy, the history of metaphor in schooling, didactics of economic sciences, epistemic structure of the economic sciences.

Era o vreme când educat se putea considera doar cel capabil de a formula metafore, iar educația se reducea în totalitate la căutarea analogiilor existente între lucrurile din lumea aceasta și lumea ideilor. Acesta e, de pildă, cazul Academiei lui Platon unde tinerii veniți să se instruiască erau puși să se exerseze constant mintea în identificarea de raporturi între lucruri de genul „aripile sunt pentru păsări ceea ce sunt înotătoarele pentru pești” (Gadamer, 2001, p. 321).

* Universitatea „Babe-Bolyai” Cluj-Napoca, România
adrian.costache@ubbcluj.ro

Acum metafora abia dac - i mai g se te un loc la orele de Limba i literatura româna ca o figur printre altele de studiat în marginea vreunui poem. i aceasta doar dac elemente de teoria tropilor într printre subiectele obligatorii de la BAC. Iar la ra ionamentul analogic pe care metafora îl subîntinde se recurge doar dac i numai atunci când circumstan ele de la clas fac ca explica iile tipice, construite silogistic, ale profesorului s nu fie totu i suficient de limpezi pentru elevii preocupa i în primul rând de vremea de afar . Recursul la analogie e, deci, o chestiune ce ine de ultim instan . La întrebarea: „Ce a condus de la ubicuitatea metaforei în educa ie la marginalizarea ei?” r spunsul, credem, e disciplinarizarea învă mântului, faptul c nu se mai centreaz pe teme, sarcini de rezolvat sau probleme de solu ionat, ci pe discipline în sensul pe care Howard Gardner îl atribuie acestui termen.

Pentru Gardner o disciplin constituie „o manier particular de a gândi lumea” (Gardner, 2006, p. 27) pe baza clasific rilor, conceptelor i teoriilor formulate de diferi i oameni de tiin i a experimentelor realizate pentru a le testa (Gardner, 2006, p. 27-28). Altfel spus, o disciplin este stocul de cuno tin e i de practici de cunoa tere specifice unei tiin e structurate în termenii principiilor didactice în a a fel încât s poat fi cât mai u or asimilate. În m sura în care educa ia ajunge s graviteze în jurul disciplinelor constituite prin oglindirea diferitelor tiin e devine u or de în eles cum metafora ajunge s nu mai aib decât un rol marginal în coal . C ci începând cu Aristotel care critic gândirea platonician pentru caracterul ei prea metaforic i de care se leag efectiv apari ia diferitelor tiin e occidentale particulare, progresul cunoa terii tiin ifice urmeaz îndeaproape procesul de eliberare progresiv de metafore i renun are la analogii.

Analiza semiologic a locului cultural al celor trei tipuri de discurs specifice gândirii occidentale (literar, filosofic i tiin ific) pe care ne-o propune Aurel Codoban în *Filosofia ca gen literar* devine aici revelatoare. Dup cum ne arat acesta, vizibilitatea cultural i importan a relativ a fiec ruia dintre aceste discursuri pe parcursul istoriei descrie, într-un sistem de coordonate construit pe axele semiologice ale referen ialit ii i polisemiei, o traiectorie ce porne te de la completa autoreferen ialitate i se îndreapt f r nici un fel de abateri c tre deplina referen ialitate i monosemie (Codoban, 2005, pp. 13-86). Altfel spus, trecerea de la domina ia gândirii mitice i a discursului literar în fa a celui filosofic i tiin ific în Antichitate la domina ia celui filosofic asupra celui literar i tiin ific în epoca modern i a celui tiin ific fa de celelalte dou în timpurile noastre nu este altceva decât procesul de decantare progresiv a figurilor retorice înc rcate semantic din discurs pân

când acesta ajunge să se bazeze într-un grad din ce în ce mai ridicat pe concepte și nu iuni abstracte.

Odată cu a doua jumătate a secolului XX însă, a devenit din ce în ce mai clar că idealul clarității și distincției care a condus la această dominație a discursului științific în timpurile moderne și care a atras după sine izgonirea metaforei și a raționamentului analogic din coală este unul ce *principial* nu poate fi atins. Gânditori dintre cei mai diferi și precum Max Black – un filosof al științei de factură analitic – Jacques Derrida – pînă la rîntele deconstrucției – și Hans-Georg Gadamer, figura centrală a hermeneuticii filosofice în secolul XX și principalul inamic teoretic al lui Derrida – ne-au arătat că nici măcar discursul științific nu poate fi epurat de metafore, ba chiar că „metafora [...] este ea însăși o metaforă pentru metaforă” (Derrida, 1972, p. 302). Și aceasta din două motive.

În primul rând datorită faptului că limba ca atare se dovedește a fi metaforică de la un capăt la altul. Și în al doilea rând pentru că formarea naturală a conceptelor de la care pornește orice știință se bazează pe ceea ce Gadamer numește „metaforicitatea principială a limbii” (Gadamer, 2001, p. 320).

În ce fel se dovedește limba metaforică devine limpede dacă ne întoarcem privirile asupra procesului de constituire a cuvintelor sau a modului în care variile fenomene ajung să fie numite pentru prima dată. Căci datorită finitudinii gândirii noastre acest proces nu implică aproape niciodată vreun fel de creație *ex nihilo*, producția vreunui ir de sunete/litere pe care le legăm univoc de reprezentarea mentală a lucrului pe care vrem să-l desemnăm. Crearea unui cuvânt nou se leagă, dimpotrivă, de transferul unor semnificații dintr-o sferă semantică în alta în virtutea unor similarități structurale între ele. Vorbim de piciorul scaunului datorită similarităților sale cu picioarele pe care mergem. Iar în greacă numele prin care se desemnează conceptul geometric de unghi înseamnă literalmente și genunchi. Însă tocmai printr-un astfel de transfer dintr-o sferă semantică în alta se definește și metafora. În *Poetica* Aristotel ne spune: „Metafora e trecerea asupra unui obiect a numelui altui obiect, fie de la gen la speș, fie de la speș la speș, fie după analogie” (Aristotel, 1998, 1457b [5], p. 94).

Această definiție este urmată îndeaproape din Antichitate pînă în retorica și poetica contemporană, a căror contribuție originală în acest sens se rezumă la a fi explicat mai detaliat elementele între care se realizează transferul în termeni de „focus” și „frame” (Black, 1954–1955, p. 276) sau „tenor” și „vehicle” (Richards, 1965, pp. 96–97).

Acum, după ce am înțeles de ce este limba metaforică de la un capăt la altul devine mai ușor de înțeles în ce fel contribuie metafora la formarea naturală a conceptelor. Căci, după cum bine arată Gadamer, cel angajat într-un proces de formare conceptuală naturală nu se lasă aproape niciodată condus de logica genului proximal și a diferenței specifice, ci tocmai de acest principiu al transferului metaforic de semnificație. În *Adevăr și metodă* Gadamer notează: „Generalitatea genului și formarea conceptuală taxinomică sunt cât se poate de strâns conectate lingvistice. Chiar dacă facem abstracție de toate generalizările formale ce nu au de-a face cu conceptul generic, este valabil că în cazul în care cineva efectuează transformarea unei expresii de la un lucru asupra altuia el va avea în vedere un element comun, însă acesta nu trebuie să fie niciodată o generalitate generică. El urmează mai curând experiența sa care se amplifică și care surprinde similitudini ce înfăptuiesc manifestarea lucrurilor, fie de relevanță lor pentru noi. În această rezidențialitate conștientă lingvistică și anume în faptul că este capabil să exprime asemenea similitudini. Numim aceasta metaforică sa principală” (Gadamer, 2001, p. 320).

La câteva decenii după ce i-a fost recunoscut metaforei ubicuitatea în sfera gândirii, i-a fost recunoscut și rolul didactic și valoarea educativă. Un bun exemplu în acest sens ne oferă Rick Wormeli prin volumul *Metaphors and Analogies: Power Tools for Teaching Any Subject* care se deschide cu a nota că: „Puține lucruri au în sfera educației o atât de mare influență asupra succesului academic și personal al elevilor ca și metaforele și analogiile de care se folosesc profesorii pentru a face clare conceptele nefamiliare. Având în vedere importanța lor, metaforele și analogiile sunt printre primele lucruri de avut în vedere în planificarea lecțiilor” (traducerea noastră, Wormeli, 2009, pp. 2–3).

Iar lucrurile stau astfel deoarece: „A predă prin metafore și analogii nu vizează doar dezvoltarea unei cunoașteri personale de arie plan (background knowledge) pentru ca elevii să aibă un context pentru a înțelege noi concepte. După cum nu vizează nici a le oferi studenților formulare de completat de genul (___ este pentru ___ a a cum ___ este pentru ___) sau a le cere să compare și să opună două perioade istorice sau fragmente literare. A predă prin metafore este o decizie conștientă de a întemeia cunoașterea faptă când conexiuni semnificative între subiecte. Oferindu-le studenților diferite instrumente pentru a gândi critic, cum ar fi a face invizibilul vizibil prin comparații explicite sau a aplica cunoașterea de la o disciplină la alta îi ajută măcar dincolo de memorare spre o înțelegere profundă și stimulatoare” (traducerea noastră, Wormeli, 2009, p. 4).

Într-adevăr, după cum se recunoaște deja în *Retorica* lui Aristotel, transferul numelui unui obiect asupra altui obiect presupus de metaforă implică drept condiție necesară și, deci, devine posibil, abia în urma unei analize comparative a celor două obiecte și în temeiul similitudinilor structurale dintre ele (Aristotel, 1952, p. 657)¹. Doar cel care își dă silința să caute și reușește să găsească asemănări poate face și se dovedește capabil să înțeleagă metafore.

Îi tocmai în măsura în care presupune o atentă comparare prealabilă ea atrage după sine aplicarea cunoașterii de la o disciplină la alta. Căci demersul acesta al comparării transformă transferul metaforic într-un veritabil act predicativ, unul nu doar *uni*, ci chiar *bi-direcțional*. Pentru a lua exemplul deja clasic în discuție despre metaforă, de pildă, atunci când vorbim metaforic despre om ca lup spunem în primul rând ceva despre similitudinea și cruzimea omului (cum că ar fi insensibil la suferința semenilor săi, că se angajează în jocuri de dominație în raport cu această similitudine etc.). Dar în același timp și prin aceeași mișcare, printr-un astfel de transfer metaforic ajungem totodată să umanizăm lupul, prezentându-l ca pe o fiptură cu un fel de a fi nu complet disimilare de cel al nostru ca oameni (căci și el este un animal gregar, și el caută compania celorlalți etc.).

În virtutea acestui caracter predicativ bi-direcțional sau bi-predicativ prin care se constituie metafora, ea nu contribuie doar la sporirea cunoașterii explicitând un lucru mai puțin cunoscut în termenii altuia cunoscut mai bine, ci aduce cu sine, de fapt, chiar o restructurare a stocului de cunoștințe a celui cărui se adresează transferul metaforic. Altfel spus, metafora nu aduce doar o cunoștință în plus, ci și completă restructurare a stocului de cunoștințe al fiecăruia dintre noi. De aici un avantaj didactic considerabil în fața tuturor celorlalte procedee educative pe care le-am putea folosi. Anume faptul că ea asigură într-un mod facil trecerea cunoștințelor din memoria de scurtă durată în cea de lungă durată. Cercetările recente din neuroștiințele cognitive ne-au arătat că condiția efectivă a memorării de lungă durată este că lucrul de memorat să fie nu doar legat, ci efectiv integrat structurilor de amintiri pe care le avem deja (Souza, 2005, pp. 77–96).

Având în vedere toate aceste avantaje didactice ale metaforei și raționamentului analogic pe care îl implică, în cele ce urmează, am vrea să

¹ Traducerea românească a *Retoricii* nu este tot timpul fidelă textului grecesc. De pildă, în această variantă textul preluat de noi din ediția engleză datorată lui Ross sună în felul următor: „și comparația este o metaforă; deci diferă puțin.” (Cf. Aristotel, 2004, p. 311)

vedem mai concret în ce fel poate fi aplicată ea în predarea economiei. Că metafora are, trebuie să aibă un rol în acest sens este evident, având în vedere ubicuitatea sa. Aceasta face ca ea să aibă un rol în predarea oricărei discipline. Teza noastră este însă că în predarea economiei ea are totuși un rol mai special.

Pentru a ne persuadea de acest lucru este suficient să ne întoarcem privirea asupra specificității științelor economice în panorama disciplinelor socio-umane. Căci, din punct de vedere epistemic, acestea sunt, într-adevăr, unice. Spre deosebire de sociologie de care se vede legate până la un anumit punct de o istorie comună, dar și de științele politice, de psihologie, de istorie, de antropologie etc., toate disciplinele al căror câmp de cercetare este descris în jurul unui singur obiect de cunoscut, câmpul de cercetare al științelor economice se constituie progresiv în jurul a două obiecte de cunoscut sau, mai corect spus, în jurul tensiunii dintre ele. Și, totodată, în măsură în care dezvoltarea tuturor celorlalte științe socio-umane are loc într-o manieră liniară, dezvoltarea științelor economice descrie o structură catenară, prezentă în toate tratatele de economie.

Orice manual de economie am deschide (vezi, de ex., Gavrilă et al., 2006; Cavachi et al., f.a.; Lăcătuș, 2006) vom vedea replicat următoarea structură explicativă. De la nevoi și resurse la cerere și ofertă, de la cerere și ofertă la producător și consumator și de aici până în toate formele sale. Iar dacă vom deschide un manual bun de economie, acesta va fi suficient de atent să precizeze că economia nu se interesează efectiv de nici unul dintre acești termeni luați ca atare, ci de înclinarea lor sau de ceea ce rezultă din tensiunea dintre ei. Altfel spus, economia se interesează de cerere ca produs al tensiunii dintre nevoi și resurse și doar în măsură în care aceasta este pusă în legătură cu oferta și se interesează de consumator doar ca expresie a întâlnirii subsecvente a cererii cu oferta și în conexiune cu producătorul. a.m.d. Vezi Fig. 1.

Tocmai această structură catenară pe care se dezvoltă științele economice și tocmai în măsură în care ea se constituie, după cum vedem, din inele formate din câte patru elemente este ceea ce face ca metafora și raționamentul analogic să dobândească un rol privilegiat în predarea acestei discipline. Căci, în măsură în care sunt constituite în acest fel, inelele pe care le presupune dezvoltarea acestei grupe de discipline sunt perfect deschise transformării lor în structuri de genul: A este pentru B ceea ce X este pentru Y, pe baza cărora se construiesc orice analogii și, de aici, fiecare metaforă.

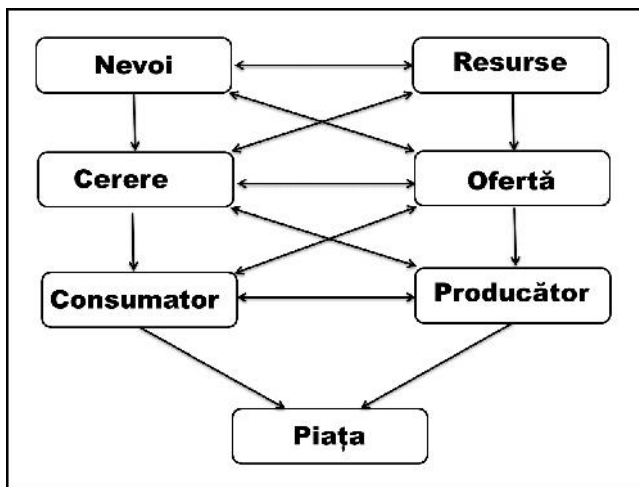


Fig. 1. Structura epistemică a noțiunilor economice

Câteva exemple ne arată acest lucru la modul cât se poate de concret. Un prim exemplu în acest sens, ancorat în primele două lecții prin programa de economie ar fi definirea resurselor ca „oglinda nevoilor”. Dacă elevii vor reflecta atent asupra acestei sintagme, în elegând că specificul actului de oglindire este inversarea, că oglindirea implică răsucirea perspectivei, atunci, fără nici o altă intervenție a profesorului, ei vor fi capabili să descopere singuri cele trei elemente fundamentale ale conceptului economic de resurse. Căci despre nevoi ni se spune că sunt acele trebuințe ale oamenilor de care depinde satisfacerea lor și că propria lor existență. Prin răsucire, resursele trebuie să fie acele lucruri prin care se satisfac nevoile oamenilor.

Apoi, cum nevoile sunt nelimitate, resursele trebuie să fie absolut limitate. Și dacă nevoile sunt prinse în logica proliferării infinite, resursele trebuie supuse principiului alocării calculate.

Un alt exemplu punctual se leagă de capitolul „Piața”, unde după ce au fost preluate primele două forme ale pieței - de monopol și de oligopol - profesorul va defini în oglindă piața de monopson și de oligopson prin metafora „monopolului, respectiv oligopolului cererii” iar apoi le va cere elevilor să reflecteze asupra acestor lucruri, răsucind lucrurile pe care le-au învățat despre ofertă. În acest fel, cu minim efort, elevii vor putea deduce cu precizie elementele definitorii și caracteristicile piețelor de monopson și oligopson și, în măsura în care acestea nu au fost pur și simplu preluate și învățate

mecanic, rezultând din eforturile de descoperire proprii ale elevilor, ele ar trebui să devină achiziții de lungă durată integrate organic bagajului lor de cunoștințe.

Desigur, vorbim aici în termeni de „ar trebui” în virtutea distanței destul de mari care separă teoria didactică de practica didactică și care face ca rezultatele pe care le obținem în teorie să nu fie neapărat egale în practică. Însă, demersul acesta de validare a teoriei, care presupune aplicarea ei efectivă la clasă, nu-i mai revine didacticianului ci profesorului de economie. Pe această cale profesorul este invitat să-și dea curs și să-și îmbogățească la rândul său descoperirile sale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Aristotel. *Poetica*. București: IRI, 1998.
- Aristotel. *Retorica*. București: IRI, 2004.
- Aristotel. *The Works of Aristotle*, Vol. 2. Chicago & London: Enciclopedia Britannica Inc., 1952.
- Black, M. Metaphor. În *Proceedings of the Aristotelian Society*, vol. 55, 1954-1955, pp. 273–294.
- Cavachi, I., Crețoiu, Gh., Iordache, S., Moraru, L. *Economie. Manual pentru învățământul liceal*. București: Antet, f.a.
- Codoban, A. *Filosofia ca gen literar*. Cluj-Napoca: Idea, 2005.
- Derrida, J. *Marges. De la philosophie*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1972.
- Gadamer, H.-G. *Adevăr și metodă*. București: Teora, 2001.
- Gardner, H. *Five Minds for the Future*. Harvard Business School Press, Boston (Massachusetts), 2006.
- Gavriliș, I., Nișescu, D., Ghiță, P. T., Popescu, C. *Economie. Manual pentru clasa a XI-a*. București: Editura Economică Preuniversitară, 2006.
- Leclercu, M. L. *Economie. Manual pentru clasa a XI-a*. București: Corint, 2006.
- Richards, I. A. *The Philosophy of Rhetoric*. London, Oxford & New York: Oxford University Press, 1965.
- Souza, D. *How the Brain Learns*. Thousand Oaks (Ca): Corwin, 2005.
- Wormeli, R. *Metaphors and Analogies. Power Tools for Teaching Any Subject*. Portland (Maine): Stenhouse Publishers, 2009.
-

CENZUR I LITERATUR ÎN EMIL SAU DESPRE EDUCA IE

lector univ. dr. **Cristina S r cu ***

Rezumat

*Inten ia articolului meu este de a analiza modelul recept rii unui text literar de c tre lectorul copil, model pe care îl contureaz J.J. Rousseau în romanul-tratat **Emil sau despre educa ie**. Schema lecturii la vârsta copil riei eviden iaz dou componente centrale: mecanismul înv rii cititului i al scrisului i, respectiv, mecanismul în elegerii unui text literar. Pe de o parte, pentru însu irea tehnicii citirii i a scrierii, Rousseau propune metoda „inactiv ” ce presupune nu atât procedee mnemotehnice, ci a az motiva ia în centrul efortului intelectual al copilului. De cealalt parte, comprehensiunea unui text literar la această vârst mizeaz pe verosimilitudine. În concluzie, teoriile despre educa ie din romanul-tratat al lui Rousseau delimiteaz o schem a lecturii textelor pentru copii în care motiva ia i receptarea empatic sunt definitorii.*

Cuvinte cheie: *literatur pentru copii, cenzur , fabul , receptare.*

Abstract

*In this article, my intention is to focus on the pattern of the literary text reception during childhood, as it is shaped in the Rousseau's novel, **Emil or on Education**. The pattern of the reading process during childhood shows two central elements: the mechanism of learning reading and writing skills and the mechanism of the literary text comprehension. On the one hand, for achieving the reading and writing technique, J.J. Rousseau supports the inactive method. This method consists not of mnemotechnics procedures, but of regarding motivation as the main part of the child's intellectual effort. On the other hand, during childhood literary text comprehension lies in verisimilitude. As a conclusion, the theories on education exposed in the Rousseau's novel reveal a pattern of reading children literary texts that highlights on motivation and emphatic reception.*

Key words: *children literature, censorship, fable, reception.*

Selec ia listelor bibliografice, adecvarea con inutului textelor literare la profilul psihologic al copiilor, particularit ile recept rii unui text literar la vârste mici

* Departamentul de didactica iin elor socio-umane,
Universitatea „Babe -Bolyai”, Cluj-Napoca, România
cristacia@yahoo.com

rămân teme de extremă actualitate în domeniul literaturii dedicate copiilor. Îmi propun în acest articol să analizez câteva dintre mecanismele de cenzură a textului literar prezentat spre lectură copiilor, mecanisme pe care le invocă Rousseau atunci când construiește principiile educației literare ale lui Emil, personajul central al romanului-tratat *Emil sau despre educație*.

Considerat un renumit roman pedagogic, dar și un important tratat despre creșterea și educația copiilor, *Emil sau despre educație* este un volum controversat încă de la apariția sa în 1762. La câteva zile după publicare, Parlamentul parizian interzice volumul, arde exemplarele de pe piață, forțându-l pe Rousseau să părăsească Franța. Tratatul discută problema locului și a rolului literaturii în traseul educativ ideal al unui copil și se structurează în cinci părți, fiecare surprinzând o perioadă a dezvoltării fizice și spirituale a copilului: cartea întâi (de la naștere până la 2 ani) intitulată *Hrănă*, cartea a doua *Vârsta naturii* (de la doi la 12 ani), cartea a treia *Vârsta forței* (de la 12 la 15 ani), cartea a patra *Pubertatea* (de la 15 la 20 de ani) și cartea a cincea *Vârsta adultului*.

Jean Jacques Rousseau abordează problema lecturii la vârsta copilăriei în cartea a doua, atunci când prezintă evoluția copilului de la doi la doisprezece ani, dar există câteva observații privind regimul lecturii și în cartea a treia. Contextul în care se invocă în cartea a doua oportunitatea cărților în educația tânărului face referire la facultatea memoriei și la modul în care ea se poate dezvolta. După Rousseau, la această vârstă copilul înregistrează tot ce îl înconjoară; de aceea, pentru a-i dezvolta memoria și, în acest fel, sistemul de cunoaștere, ar trebui să se prezinte doar obiecte și situații pe care le poate înțelege: „În alegerea obiectelor, în grija de a-i prezenta neîncetat pe cele pe care le poate cunoaște și a-i ascunde pe cele pe care trebuie să le ignoreze constă adevărata artă de a cultiva în el această facultate primară” (a memoriei, precizarea noastră)¹.

Problematizarea necesității lecturii la vârsta copilăriei completează teoria educării facultății memoriei, teorie ce repudiază memorarea automată a datelor din realitatea înconjurătoare pentru a susține memorarea bazată pe înțelegere. Exemplul la care recurge Rousseau se referă la memorizarea unei specii literare, fabula. Principala obiecție adusă de filozoful francez introducerii acestei specii literare în lista de lecturi ale unui copil și, implicit, memorizării, se construiește tot pe nivelul receptivității: complexitatea

¹ J.J. Rousseau, *Emil sau despre educație*, traducere, studiu introductiv, note și comentarii de Dimitrie Todoran, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1973, p.91.

construc ieii literare face din fabul o specie dificil de în eles de c tre copii, motiv pentru care nu ar trebui propus spre lectur /memorare. Pentru o analiz riguroas , Rousseau alege culegerea lui La Fontaine din care selecteaz textul **Corbul i vulpea**. Dificultatea recept rii acestei fabule de c tre un copil a c rui vârst nu dep e te doisprezece ani se datoreaz prezen ei a dou elemente de arhitectur textual . În prim instan , Rousseau identific problemele lingvistice – cuno tin ele lexicale pot îngreuna în elegerea fabulei: de pild , sensul cuvântului *corb*² i al cuvântului *jur mânt* (serment)³. Dificultatea de comprehensiune a acestei fabule este generat i de modul de folosire a cuvintelor. Ceea ce Rousseau incrimineaz aici este limbajul figurat i prezen a figurilor de stil: sensul figurat al cuvântului „jupân“ (maître)⁴, inversiunea „creang coco at“, („arbre perche“)⁵, folosirea personific rii (personificarea vulpii)⁶, repeti ia, metafora i aluzia mitologic ⁷.

Al doilea element ce influen eaz receptarea fabulelor implic exclusiv nivelele textuale. O fabul se redacteaz respectând un pattern ce prezint alegoric realitatea. Povestirea central este, astfel, urmat de o explica ie a ei, morala, în care se devoaleaz inten ia etic a autorului. Amendabil, din perspectiva lui Rousseau, într-o astfel de construc ie este tocmai recursul la dedublarea figural . Camuflând realitatea, alegoria nu face decât s ascund adev rul i s împiedice cititorul copil s accead la el: „Cum poate s fie cineva atât de orbit, încât s denumeasc fabulele drept moral a copiilor, f r a se gândi c epilogul, de i le face pl cere, îi în eal , c , sedu i de minciun , las s le scape adev rul i c mijlocul de a le face înv tura pl cut îi împiedic s profite de ea? Fabulele îi pot instrui pe oameni, dar copiilor trebuie s le spu adev rul gol; de îndat ce îl acoperi cu un v l, ei nu- i mai dau osteneala s -l ridice“⁸.

Alegoria (în limba greac *allegoria*, din *allas=altul* i *ogorein=a reprezenta*) este definit ca o formul stilistic prin care se reprezint indirect, cu ajutorul

² Idem, p.92.

³ Idem, p.94.

⁴ Idem, p.93.

⁵ Idem, p.92. Prelu m exemplele din traducerea româneasc citat mai sus.

⁶ Idem, p.93.

⁷ Ibidem.

⁸ Idem, p.91.

animatului sau al inanimatului, o idee abstractă. Unii cercetători, cum este profesorul Christian Vandendorpe, disting între două tipuri de alegorie: alegoria clasică și alegoria personificatoare. Alegoria clasică se regăsește mai ales în fabule și constă „în relaționarea a două izotopii mai mult sau mai puțin detaliate și a cîrei lectură nu implică fuziunea acestor două sensuri, ci recunoașterea unui sens secundar pe baza primului sens, susceptibil de o adecvare globală sau de o corespondență termen cu termen”⁹. Dacă în alegoria clasică există o corespondență între un element concret și unul abstract, cea de a doua specie de alegorie, alegoria personificatoare, realizează un transfer de sens de la abstract la abstract și „obligă cititorul să se plaseze direct la nivelul paradigmei celei mai generale”¹⁰. Într-una și cealaltă impun cititorului un efort de lectură care constă în a relaționa doi termeni pentru a construi un sens. Altfel spus, o construcție alegorică impune cititorului un efort de interpretare. Or, ceea ce incriminează Rousseau fabulei este tocmai acest efort hermeneutic pe care îl presupune receptarea ei. Autorul iluminist neagă copilului a căruia vîrstă nu depășește doisprezece ani capacitatea de a trece de la lectura sensului literal la lectura sensului figurat, ceea ce înseamnă evident neînțelegerea textului: „Toți copiii învață fabulele lui La Fontaine și nu este nici unul care să le înțeleagă”. Dacă le-ar înțelege ar fi și mai rău; căci morala e atît de amestecată și de nepotrivită vîrstei lor, încât îi duce mai mult la viciu decît la virtute. Îmi veți spune că aici sunt paradoxuri. Fie, dar să vedem dacă sunt adevărate. Spun că un copil nu înțelege deloc fabulele pe care le învață, pentru că oricît ne-am sili să le simplificăm, învîtură pe care vrem să-o extragem din ele ne obligă să introducem idei pe care el nu le poate sesiza, iar construcția poetică care le face mai ușor de reținut le îngreuiază înțelegerea în adevăratul ei, încât câștigăm plătire în dauna clarității. Fără a cita vreo mulțime de fabule care n-au nimic inteligibil, nici folositor pentru copii și care le sunt predate cu celelalte în mod nediferențiat pentru că sunt amestecate cu ele, să ne mîrginim la acelea pe care autorul pare să le fi scris anume pentru ei”¹¹.

⁹ « L'allégorie peut donc être définie comme la mise en relation, sur le mode analogique, de deux isotopies plus ou moins détaillées. Sa lecture n'impose pas la fusion de deux sens, mais la reconnaissance après coup d'un sens second sous un sens premier, susceptible d'une adéquation globale ou, dans le meilleur des cas, d'une correspondance terme à terme. » Christian Vandendorpe, *Allégorie et interprétation*, în *Poétique*, nr.117/1999, p. 4.

¹⁰ « À la différence de l'allégorie classique, qui fait passer du récit concret à une morale abstraite, la personnification littéraire va de l'abstrait à l'abstrait et oblige le lecteur à se placer directement au niveau du paradigme le plus général. va de l'abstrait à l'abstrait et oblige le lecteur à se placer directement au niveau du paradigme le plus général », Idem, p. 5.

¹¹ *Emil sau despre educație*, op. cit., p. 92.

Consecin a acestei incapacit i de a sesiza dimensiunea figural a fabulei este *lectura în r sp r*, mai exact, asimilarea unui set de valori morale contrare celor pe care autorul le-a avut în vedere atunci când a scris textul. Astfel, în **Corbul i vulpea**, copiii „râd de corb, dar to i au simpatie pentru vulpe”¹²; **Greieretele i furnica** este o lec ie despre amorul propriu¹³; în fabulele despre leu copilul *nu uit s se fac leu*¹⁴; în **Lupul slab i câinele gras** este vorba despre o lec ie despre lipsa de „neînfricare”¹⁵. Culegerea de fabule a lui La Fontaine devine, în opinia lui Rousseau, mai degrab un manual de vicii decât o pledoarie pentru virtu ile etice: „A adar, morala primei fabule citate (**Corbul i vulpea**, precizarea noastră) este pentru copil o lec ie a celei mai josnice lingu iri, a celei de a doua, o lec ie de lips de omenie, a celei de a treia, o lec ie de nedreptate, a celei de a patra, o lec ie de satir , a celei de a cincea, o lec ie de independen ”¹⁶.

Critica acerb pe care o aduce Rousseau fabulelor scrise de La Fontaine nu r mâne un simplu exerci iu retoric. Observa iile filosofului francez din cartea a doua i cartea a treia contureaz în fapt limitele unei scheme a lecturii infantile. În esen , sunt dou componente ale acestei scheme: receptarea textului literar la vârsta infantil i înv area mecanismului citirii i al scrierii.

În ceea ce prive te receptarea, modelul lecturii, a a cum îl propune Rousseau, sesizeaz , poate pentru prima dat în istoria literaturii pentru copii, o particularitate esen ial a acesteia – *lectura empatic* a textului literar. Personajului imaginar din romanul lui Rousseau i se interzic c r ile pân la vârsta de doisprezece ani pentru c nu le poate în elege adev ratul mesaj disimulat: „Citirea este flagelul copil rie i aproape singura ocupa ie pe care tim s le-o d m. Abia la doisprezece ani va ti Emil ce este o carte”.¹⁷ În acela i timp îns , chiar dac nu se sus ine întotdeauna partea personajului pozitiv, atunci când face alegeri între personaje Emil le face identificându-se

¹² Idem, p.95.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Ibidem

¹⁵ Ibidem

¹⁶ Ibidem

¹⁷ Idem, p.96.

cu ele. Într-un articol dedicat teoriilor pedagogice ale lui Rousseau din *Emil sau despre educație*, Janie Vanpée identifică câteva modele ce structurează educația lui Emil, oprindu-se în special asupra educației sale literare. În opinia cercetătoarei de la Smith College modelul de lectură pe care îl urmează personajul lui Rousseau este unul mimetic, felul în care citește un copil este influențat de felul în care interacționează cu lumea – copilul imită fără nuanțe ceea ce se întâmplă în jurul său și răsună în elegerile a diferențierea ceea ce imită¹⁸. Mimetismul modelului de lectură explică interdicția fabulelor într-o virtual listă a lecturilor infantile, cititorul aflându-se, din perspectiva lui Rousseau, într-o situație similară celei în care se află personajul lui Cervantes, Don Quijote, atunci când în repetate rânduri confundă ficțiunea romanelor pe care le citește cu realitățile pe care le întâlnește în aventurile sale, aventurile însele generate de lectura romanelor cavaleresti.

Al doilea element esențial al modelului lecturii din perspectiva lui Rousseau este *utilitatea*; lecturile lui Rousseau trebuie să fie exclusiv utile, de aceea Emil trebuie „să citească atunci când citirea îi este folositoare; până atunci ea nu-i servește decât să-l plictisească”¹⁹. O confesiune din cartea a treia dezaprobat deschis criticile care ne învășă vorbim despre lucruri pe care nu le ținem: „Ursc criticile; ele nu te învășă decât să vorbești despre ceea ce nu ții”²⁰. Din lipsa de utilitate derivă un alt motiv pentru care ar trebui repudiate – faptul că ele oferă o cunoaștere mediată a lumii, lectura nu învață copilul să judece (prin urmare nu este util în mod direct, evident), ci îi facilitează doar accesul la modul de a judeca al altuia: „Cum tot ce intră în gândirea omului vine prin simțuri, primăraia omului este o raie senzitivă; ea este cea care servește de temelie raiei intelectuale: primii noștri dascăli de filosofie sunt picioarele noastre, mâinile noastre, ochii noștri. A pune critică în locul a toate acestea nu înseamnă să învășăm a raia, ci să învășăm să ne servim de raia altuia, înseamnă să ne învășăm să credem mult și nu ținem niciodată nimic”²¹. Fragmentul însuși dezvăluie o fisură în logica lui

¹⁸ «The first model that structures both Emile's education and his reading is a mimetic one. This model recognizes two contradictory impulses in the young child-the indiscriminate capacity to repeat and imitate everything he sees and hears around him and the concomitant inability to judge and understand what he so easily mimics. », Janie Vanpée, *Rousseau's Emile ou de l'éducation: A Resistance to Reading*, în *Yale French Studies*, nr. 77/ 1990, pp.164-165.

¹⁹ *Emil sau despre educație*, op.cit., p.96.

²⁰ Idem, p.165

²¹ Idem.p.105.

Rousseau care nu mai recunoaște aici calitatea cărților de a genera un comportament mimetic după lectură, acest comportament fiind tocmai elementul pe care îl incriminează în cazul analizei fabulelor lui La Fontaine. Prima carte de pe lista lecturilor lui Emil este Robinson Crusoe, pentru că întrunește acest criteriu al utilității – prin ea se poate transmite o educație naturală: „Pentru că avem nevoie absolut de cărți, este una care, după părerea mea, ne oferă cel mai reu și tratat de educație naturală”²². Dar când propune acest roman de aventuri, Rousseau are în vedere tot posibilitatea unei lecturi empatice prin care Emil să se identifice cu Robinson: „Să creadă că e însuși Robinson; să se vadă imbrăcat cu piei, purtând o căciulă mare în cap, cu o sabie mare, cu toată înfrumusețarea grotescă, chiar cu umbrela de care nu avea nevoie”²³.

Cât privește al doilea element al schemei lecturii infantile – învățarea mecanismului efectiv al citirii și al scrierii, Rousseau pune în centrul activității didactice motivația. *Metoda inactivă* – cum singur o numește – mizează nu pe procedee mnemotehnice de învățare a alfabetului, chiar dacă ele sunt disimulate în jocurile de joc, ci pe activarea unui resort psihic prin care să se trezească interesul pentru citit. Pentru a învăța alfabetul, Emil nu trebuie să se joace cu cuburi, așa cum indică metoda lui John Locke; mai util este să primească bilele cu diferite mesaje conținând invitații „la masă, la plimbare, la o excursie, la o serbare publică”, bilele ale căror mesaje îl descifrează sau îi este descifrat. Metoda răspunde „interesului prezent” al copilului, îi cultivă „dorința de a învăța”, deși este *inactivă*, cum singur o definește Rousseau²⁴.

Concluzii

Observațiile pe care le face Rousseau în cartea a doua și a treia a volumului *Emil sau despre educație* conturează un (probabil primul) model al coabitării copilului cu lumea cărților în care regăsim câteva linii de forță. Astfel, filosoful iluminist chestionează utilitatea lecturii în raport cu vârsta lectorială, mecanismul comprehensiunii textuale și, nu în ultimul rând, chiar resortul psihic care determină copilul să-și însușească tehnica cititului prin însușirea unui cod arbitrar, cum este acela al corespondenței dintre sunete și litere.

În esență, modelul lecturii infantile la Rousseau a rămas în centru comportamentul mimetic al copilului, comportament care influențează și felul în care acesta

²² Idem, p.165

²³ Idem, p.166

²⁴ Idem, p.97.

în elege lumea cărților pe care le citește. În fapt, interdicția de a recomanda spre lectură unui copil a cărui vârstă se situează între doi și doisprezece ani o specie literară precum fabula revelează un Rousseau care chestionează relația dintre literatură și verosimil cu mult înaintea lui Tzvetan Todorov. Una dintre definițiile pe care Todorov le dă verosimilului în literatură în volumul *La notion de littérature et autres essais* este gradul în care opera literară ne convinge că se conformează cu realitatea sau se identifică cu ea. Fabula, din această perspectivă, a raportului dintre universul fictiv și universul real la care face referință, este o specie literară care scurtcircuitează legea verosimilității. Dificultatea de receptare a fabulelor la vârsta aceasta se explică, în termenii lui Rousseau, tocmai prin această dificultate de a în elege un univers imaginar neverosimil.

Raționamentul lui Rousseau însă reduce literatura la o funcție utilitară pătăguboașă. Rousseau vede într-un text literar doar o posibilitate de a reproduce fidel și corect realitatea, de a transmite un set de adevăruri morale. Cu certitudine însă, una dintre contribuțiile majore ale romanului-tratat al lui Rousseau rămâne această preocupare de a susține și explica criteriile de cenzură a textelor literare propuse spre lectură copiilor și, în subsidiar, de a propune regula verosimilității ca pe un criteriu al acestei selecții.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Rousseau, J.J. *Emil sau despre educație*. Traducere, studiu introductiv, note și comentarii de Dimitrie Todoran. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1973.
- Vanderdorpe, Ch. *Allégorie et interprétation*. În *Poétique*, nr.117/1999, p.75–94.
- Vanpée, J. *Rousseau's Emile ou de l'éducation: A Resistance to Reading*. În *Yale French Studies*, nr. 77/1990, pp.156–176.
- Todorov, T. *La notion de littérature et autres essais*. Paris: Seuil, 1987.
-

LIFELONG LEARNING AND SOCIAL COHESION IN THE EU POLICY DISCOURSE

student MA Lifelong Learning, **Adriana Fari-Palko***

Abstract

Lifelong learning and social cohesion are two buzz words nowadays, meaning different things for different authors or institutions. From a wide and diverse pool of meanings, the present article focuses and addresses the concepts of lifelong learning and social cohesion at the European Union (EU) policy level, bringing into discussion the relation between the two. The main argument of the article shows that in the EU's official policy documents on lifelong learning, released in the period 1993-2008, the link between lifelong learning and social cohesion is mostly created on economic basis. The argument is supported through policy document analysis.

Key words: *lifelong learning, social cohesion, EU policy, value.*

Rezumat

Învărea pe parcursul întregii vieți și coeziunea socială reprezintă două cuvinte supralicite în zilele noastre, în alesele lor fiind diferit de la un autor la altul (persoană sau instituție). Din varietatea de semnificații, acest articol abordează conceptele de învărea pe parcursul întregii vieți și coeziunea socială la nivel de politici ale Uniunii Europene (UE), aducând în discuție relația dintre cele două. În acest articol se argumentează că în documentele de politici ale UE publicate între 1993 și 2008, legătura dintre învărea pe parcursul întregii vieți și coeziunea socială se construiește pe dimensiunea economică. Argumentul este susținut prin analiză de conținut a documentelor de politici UE.

Cuvinte cheie: *Lifelong learning, coeziune socială, politicile UE, valori.*

1. Lifelong learning and social cohesion as concepts

In 1970's, when UNESCO introduced lifelong learning (hereafter LLL) in its educational initiatives, Bogdan Suchodolski observed that LLL was not a new concept and its roots were found in the cultures of ancient China, India, Greece or early Christian culture, in humanism or neo-humanism (*apud* Jarvis, 2009). The origins of LLL can be traced back long time before it had

* *Policy and Management*, The Danish School of Education, Copenhagen, Danemarca
adrianafaripalko@gmail.com

been included into the policy documents. Moreover, the relationship between LLL and social cohesion had already had a long history when these two concepts were taken over by the EU and adapted to the policy level.

The aim of this section is to illustrate the diversity of meanings and explore the depth of the two concepts through literature review. Thus, the findings of this section will represent a reference point for approaching, in the next section, the meaning that the concepts are given at the EU policy level. LLL lends itself to many interpretations and often it is defined to best serve the field where the concept was created. Peter Jarvis, expert in LLL, adult and continuing education, defines LLL at the individual level: "The combination of processes throughout a lifetime whereby the whole person – body (genetic, physical and biological) and mind (knowledge, skills, attitude, values, emotions, beliefs and senses) – experiences social situations, the perceived content of which is then transformed cognitively, emotively or practically (and through any combination) and integrated into the individual person's biography resulting in a continually changing (or more experienced) person" (Jarvis, 2007).

Thus, LLL is described as an individual act, taking place throughout the entire lifespan where the whole person, body and mind, participates in developing his/her human potential. Moreover, according to the author's definition, human potential is addressed in three major dimensions: cognitive (knowledge), emotional (emotions, senses, beliefs, values) and practical (skills). Approaching the person as a whole, learning outcomes refers equally to learning for knowing – knowledge, learning for doing – skills, learning for being – emotions, senses or learning for living together – attitude, values, and beliefs. According to Jarvis, learning springs up when the individual experiences social situations, so learning can arise in a formal education system, informal (organizations and groupings in civil society) or non-formal environment (family, social movements, in everyday life). In addition, LLL is an aim in itself, not an instrument – as Jarvis underlines in *Lifelong Learning: A social ambiguity* LLL as a human act is „neither incidental to living, nor instrumental in itself – it is an intrinsic part of the living" (Jarvis, 2009).

In Jarvis's definition, the person is the core of the learning process because it is him/her who experiences social situations and who transforms continually into a more experienced person. From this particular point of view, Norman Longworth, Advisory Professor of Lifelong Learning shares a similar perspective: the learner holds the ownership of his/her learning.

In *Lifelong learning in action*, Longworth suggests to start the understanding of LLL concept from the words themselves because “lifelong learning is what it says it is” (Longworth, 2003): it is lifelong and also learning. By “lifelong” the author understands that it addresses the individual from “cradle to grave”: “it is not simply relevant to the adult part of our lives, and not only related to continuous professional development of the acquisition of skills and competencies for the workplace” (Longworth, 2003) Longworth sees “learning” as a concept covering the following features: first, it focus on the demands and the needs of the learner which means he/she has to be given the learning tools and equipments and then each individual will adapt them to his/her learning styles and needs; second, it is beyond education, training or teaching because learning has a wider scope – “It has a social, economic, political, personal, cultural and, of course, educational meaning in its widest sense” (Longworth, 2003) Third, the ownership of learning is in the learner’s hands which entails that teaching is moved from “the concept of sage on the stage to the idea of guide at the side” and “it means using the tools and techniques which hopefully switch people back into the learning habit” Moreover, LLL is for all and on the long run should exclude no one.

Although both definitions approach LLL as an individual act that takes place throughout the entire life and has different outcomes (professional, personal, social development etc), the main difference between the definitions is that Jarvis refers to learning from every day life, therefore he includes informal learning into the concept of LLL while Longworth talks about formal and non-formal learning only (by referring to the teacher’s role, learning tools and equipments for example).

For Hans G. Schuetze, whose areas of expertise are legal and economic issues in education, LLL includes only formal and non-formal learning, just as in Longworth’s perspective. But for Schuetze, the distinction between the two types of learning activities is relevant because it indicates who are the funders of learning, what are the financial instruments for supporting learning. For example, if it is workplace based education and training then the funder is the employer and/or other parafiscal funds.

Beyond the funding interest of his definition, his perspective on LLL shares some similarities with Jarvis’s definition, but it does not mention anything about the human dimensions that are addressed or the outcome of learning. In his view, lifelong learning has three main features: first, people are encouraged to continue learning throughout their lives, not just in formal

ways; second, learning happens in a variety of forms and in many different settings, many of them outside the formal education system; third, the lack of a prescribed curricula or programs that apply to all the individuals within a specific age group and the responsibility of the individual of taking the initiative in choosing from a variety of options (Jarvis, 2009). In conclusion, the first two characteristics are common with Jarvis's definition as for the third, it points to the direction of the individual responsibility in choosing the purpose and in finding ways in financing his/her learning.

If for LLL, there are some specific elements shared by the definitions mentioned above, for social cohesion, apparently, there is less likely to find a nucleus, a common interpretation that crosses the definitions.

The sociologist D. Lockwood considers social cohesion as one of the two levels of social integration. The first level has been termed as civic integration: "increases in indices of civic corruption (follows from indicators as bribery, corruption, fraud in elections and public administration, in contractual, police and judiciary etc) which threaten the integrity of the core institutional order at the macro-societal level" (Gough & Olofsson, 1999) The second level of social integration refers to: "Decreases in social cohesion, at the 'communal' level, which would be evidenced on the one hand by a weakening of kinship and other primary networks, a decline in local voluntary associations and mutual aid, and on the other, by the increase in various kinds of deviant behavior, ranging from general public incivility and urban riots" (Gough & Olofsson, 1999).

In this case, civic integration addresses the macro-societal level, the institutional level, while social cohesion corresponds to integration at the local, communal level. Social cohesion in Lockwood's point of view refers to the absence of a civic community and the presence of un-civic community where conflicts under the heading of "urban riots", traditional crimes (theft, burglary, violence against person), disorder, the fall of voluntary association membership are the main indicators of the social dissolution. However, as the author underlines, social cohesion may as well go beyond these indicators and consider also: the strength or weakness of primary social relationships (kin, friends and neighbours) and a general altruism that is "the trust in and willingness to help, those beyond these primary networks". Briefly, social cohesion in Lockwood's theory rather refers to a state of harmony where social relationships function, at the primary level and beyond.

As opposed to Lockwood's definition, for Judith Maxwell, social cohesion is

explicitly grounded on a system of values: “social cohesion involves building shared values and communities of interpretation, reducing disparities in wealth and income and generally enabling people to have a sense that they are engaged in a common enterprise, facing shared challenges and that they are members of the same community” (apud. Green, Preston, Janmaat, 2006).

For J. Jensen, social cohesion does not involve the existence of a system of values as in the above definition, but it relies on civic participation and the common desire to live together within the community. “The term social cohesion is used to describe a process more than a condition or end state, while it is seen as involving a sense of commitment, and a desire or capacity to live together in harmony” (Jensen, 1998) .

Despite the diversity of meanings, social cohesion, as it follows the discussed definitions, is created around a principle, a value shared by all the members of the community: it may be the desire to live in a network of relationships (Lockwood), shared values for the engagement in a common enterprise (Maxwell), civic participation or the desire to live together (Jensen). Whatever the core value is, it should be relevant and common for the entire community, in order to have the strength to keep together all its members.

Therefore, on the basis of the discussed definitions, what LLL and social cohesion have in common is a cultural content, referring to a system of values: learning takes place in social situations and values are one of the outcomes of the individual learning process, as Jarvis’s definition reflects; these values that the individual assimilates through learning are the nucleus, the “social glue” for social cohesion. So, both concepts embed in their meaning a cultural dimension.

In conclusion, although the definitions for LLL and social cohesion may be diverse, the relationship between them articulates on their common content: the cultural dimension. LLL is an important pillar for creating social cohesion as it disseminates the values system required by the existence of a harmonious community. The findings of this section will further serve as a broader perspective, as a “meanings map” for approaching the two concepts at EU policy level.

Nevertheless, as it will be argued in the next section of this article, in the EU’s official policy documents on LLL, released in the period 1993–2008,

the link between LLL and social cohesion is defined largely in economic terms. The literature review of this first section briefly shows, by using some examples, the diversity of meanings of the two concepts. Next, the article will analyze and discuss the meaning that the concepts were given at the EU policy level and then the relation between them.

2. Lifelong learning and social cohesion in the EU policy

This section refers to some of the EU key documents that define European policy in LLL in the interval 1993–2008, starting with the *White paper on Growth, Competitiveness and Employment* (1993) and ending up with *New skills for new jobs* (2008). The aim of this document based inquiry is to show that the link between social cohesion and LLL is built on economic basis. This argument implies that: first, at the EU policy level, the meaning of the two includes a more economic oriented content; second, the link between the two concepts is grounded on the economic content.

In December 1993, in the European Commission's *White paper on Growth, Competitiveness and Employment*, education and training are seen as a pillar of the national employment system that must be mobilized to improve the functioning of the labour market.

First, in the EU policy discourse, LLL is a strategic tool in the service of EU's competitiveness, employment and social inclusion. So, the concept is approached from an institutional perspective. The document mentions that education and training is essentially related to individual development. However, this task has to take a back seat nowadays due to "the present difficulties and profound changes which are currently undergoing EU" (European Commission, 1993). The document suggests the existence of a crisis situation when LLL is called to give up for the moment to its basic task, individual development, and focus on "immediate problems". In certain limits and in combination with measures in other areas, education and training are expected "to solve the problems of the competitiveness of business, the employment crisis and the tragedy of social exclusion and marginality – in other words, they are expected to help society to overcome its present difficulties" (European Commission, 1993).

Second, learning has an aim in the EU policy level. It is not about achieving the highest human potential within society, but is the only way the individual can respond to the new labour market demands: increase individual productivity, increase individual employability, and keep the pace with the

new technology. So, in the EU discourse, LLL is not an aim in itself but an instrument subordinated to economic objectives.

Third, LLL addresses only the individual dimensions that are relevant for his/her employability and consequently for a competitive labour market: knowledge (linguistic, scientific, practical knowledge), skills (technological and social nature). Moreover, the inclusion of the “know-how” term in the document reflects the highly practical orientation of learning. In this official document, learning does not refer to any dimension (attitude, values, emotions, beliefs, senses) that could be related to individual development purposes or for supporting the individual to integrate in the community.

Based on these three points, LL concept in *Growth, Competitiveness and Employment* has an overwhelming economic content. Education and training system becomes the meeting point between individual and labour market requirements: the place where the individual assimilates or updates his/her relevant knowledge, skills and know how to successfully perform his/her job, increase productivity and consequently support the business sector's competitiveness.

Social inclusion is not explicitly defined in this document. However, social exclusion refers to the economic gap between the rich and the poor:

“The Community now faces the danger of not only a dual labour market but also a dual society. In order to address this threat to social cohesion, Member States are asked firstly, to have regard to the reintegration potential of the proposals outlined earlier, in terms of the job creation potential of changes in labour costs, flexibility, taxation and incentives” (European Commission, 1993).

In conclusion, social exclusion is reflected by the creation of a dual labour market and a dual society whereas the EU's aim is to bridge these dualities through paid jobs, flexibility and incentives. This is a discourse about “paid work” integration where the EU is obviously talking about cohesion built on economic basis. The early school leavers who fail in the education system are not prepared for working life and they are more exposed to unemployment. Thus, employment is the point where social cohesion and LLL meet in this white paper. In the EU's discourse, education and training carry the responsibility to prepare the individuals for employment and employment consolidates social cohesion.

Teaching and learning. Towards the learning society (1995), apparently goes beyond economic objectives regarding LLL and social cohesion and starts to bring into the debate social and cultural principles. The discourse maintains the institutional perspective. However, in the *Introduction*, education and training are described as the main vehicles for self-awareness, belonging, advancement and self-fulfillment. By including this aim in its perspective, EU extends the meaning of LLL from a pure economic sense, to a wider sense that embeds also individual development. Moreover, the document approaches the “broad knowledge based” that refers to the specific knowledge that helps the individual to get a sense of identity, empowers him/her with critical sense and discernment, guides the individual in personal and social development. In conclusion, it seems that the institutional perspective becomes broader by incorporating knowledge and skills non-work related.

Despite all these changes that sprigged in this document after the pure economic perspective from *Growth, Competitiveness and Employment*, there are no significant changes in the way the two concepts are linked together. The indicators showing that the economic dimension and relation between the analyzed concepts were kept nearly the same are the following: first, “broad knowledge based” is not further discussed anywhere else in the document, except the *Introduction* and the section dedicated to “Focusing on a broad knowledge base” (European Commission, 1995); second, non-work related knowledge is rarely mentioned anywhere in the action plan – is missing from the “Directions for future” and from the four general objectives entailing that further actions about it is not a priority for the moment; the document still refers only to knowledge and skills when it talks about lifelong learning which are both related to the working-field.

Moreover, the EU keeps its focus and plans validation systems only for the knowledge that is strictly related to employability (mathematics, informatics, languages, accountancy etc). Another objective, “Proficiency in three community languages” is defined to support “individual ability to adapt to working and living environments characterized by different cultures” (European Commission, 1995). More specifically, languages are meant to support international employability. Last but not least, the “Combat exclusion objective” defines socially excluded groups in reference to reducing economic gaps. Social excluded groups are defined as the ones who do not participate in the labour market: young people without qualifications, older workers, long-term unemployed, women re-entering the job market. In conclusion,

EU brought individual development into the LLL discussion, which it is a major step in the EU policy, but, for the moment, EU has little intention to do anything about it as the action plan and the four objectives show. After *Teaching and learning* the economic dimension of both concepts remains striking.

Based on the experience gained at the European and national levels, the Commission published in November 2000 *A Memorandum on Lifelong Learning* that defines LLL as “all purposeful learning activity undertaken on an ongoing basis with the aim of improving knowledge, skills and competences.” (Commission of the European Communities, 2000) According to this definition, LLL is only addressing purposeful learning activities. Thus, the formation of attitudes, beliefs and values are mostly excluded because these are not part of a purposeful learning, most of the time; these are not even the result of a conscious learning. So, again, the human individual is not targeted in his/her completeness. Again, the focus is kept on the learning dimensions relevant for employment. According to the EU perspective, key competences are oriented towards personal fulfillment, social inclusion, active citizenship and employment. Among the eight key competences, only two of them address the cultural dimension of the individual: interpersonal, intercultural and social competences, and civic competence on one hand and cultural expression on the other.

Social cohesion is among the objectives that must be met through education, under the broader objective of “dynamic economic growth.” The document announces that a shift has produced in LLL strategy, a shift toward more integrated policies that combine social and cultural objectives with the economic rationale for LLL. “Employability is obviously a key outcome of successful learning, but social cohesion rests on more than having paid work. Learning opens the door to building a satisfying and productive life, quite apart from a person’s employment status and prospects.” This is a new EU perspective over the relation between the two analyzed concepts, a perspective that is opened and closed in the same paragraph. There is no other attempt to reopen the subject somewhere else in the document or in other policy documents. In conclusion, another perspective beyond employability, beyond paid work is foreseen but it has not been implemented yet at EU policy level, there are no concrete actions on the agenda to support this new perspective.

In *Making a European area of lifelong learning a reality* (2001), due to the

criticism of the dominant economic orientation of the concept in *Memorandum*, the definition was extended to: "all learning activity undertaken throughout life, with the aim of improving knowledge, skills and competences with a personal, civic, social and/or employment-related perspective." (European Commission, 2001) As Holford & all, state "Despite introducing this new definition, however, *Making a European Area of Lifelong Learning a reality* continued to prioritized the relationship between lifelong learning and employability." There was the occasional reference to wider LLL needs: for instance, "more resources are called for in respect of non-formal learning, especially for adult and community learning provision, but the main focus was clear." (Holford, Riddell, Weedon, Litjens, Hannan, 2008)

After the Lisbon European Council, the EU strategic goal is to make the EU "the most competitive and dynamic knowledge-based economy (and society) in the world, capable of sustainable economic growth with more and better jobs and greater social cohesion." Education and training are considered crucial in achieving these objectives. After the Lisbon council, the economic dimension of the concepts becomes stronger, this fact being indicated by the documents *Investing efficiently in education and training: an imperative for Europe* and *New skills for new jobs*.

In *Investing efficiently* (2003) LLL has totally lost its cultural dimension as all the objectives that have been assigned to it are economic related: growth (in terms of individual and social productivity), competitiveness and dynamism (attract and keep talents in Europe in order face United States competition, develop entrepreneurship, creating awareness of self-employment), knowledge-based economy and society (foster the advancement and dissemination of science and technology, research quality), regional policies (reduce disparities between more and less developed regions) and social inclusion and active citizenship. In this document, it is the knowledge that can create social cohesion because knowledge is the solution to bridge the rift between high skilled individuals and low-skilled individuals. However, social cohesion remains linked to economical prosperity which can be achieved by acquiring new skills through LLL.

New skills for new jobs (2008) has a straight economical aim for LLL, just as the title suggests: LLL must predict the labour market trends and deliver high skilled individuals accordingly. The document makes only one referral to social cohesion which follows the same meaning as in *Investing efficiently*: "low-skilled are more vulnerable in the labour market to prevent them for

lagging behind, they need to have access in lifelong learning activities.” (Commission of the European Communities, 2008) So, LLL remains an instrument in creating social cohesion through employability.

3. Conclusions

In the literature review, LLL and social cohesion have wide and deep meanings. Lifelong learning is an individual process that addresses the person as a whole, in all his/her dimensions: cognitive, emotional and practical. Consequently, all the learning outcomes, from emotions, senses, beliefs, values to skills and knowledge are equally relevant as they build up a complete person.

However, in the EU policy discourse, LLL is an instrument for a set of objectives standing outside learning. In the analyzed documents, LLL is called to meet the following objectives: economic objectives – LLL as a generator of the human capital responsible for providing the labour market with the qualified labour force it needs; social – LLL as a generator of social capital that builds up social cohesion and citizenship; personal - as an instrument for individual fulfillment. The personal fulfillment function is totally missing in the policy document from 1993; it started to be brought into discussion in 1995 in *Teaching and learning* continues to be present in 2000 in the *Memorandum* but it slowly disappears from the official documents after the Lisbon Council in the favor of LLL as a generator of social and human capital. Anyway, personal fulfillment has the feeblest role discussed within the analyzed documents.

Second, the EU discourse does not approach the person as a whole but it is focusing on the specific individual dimensions that sustaining EU's competitiveness and growth: knowledge and practical dimensions. Third, the relevant learning in EU discourse is the one that supports employability: knowledge, skills, and attitudes.

From a document to another, the meaning of LLL in the EU policy is just slightly changed, but without significant differences. Regardless these changes, the concept of social cohesion maintains unchanged its meaning and the relation with LLL. For example, its meaning is the same in *Growth, Competitiveness and Employment* where LLL is a purely economic tool as it is in the *Memorandum* where LLL is addressing also the cultural side of learning through competences. So, the concept does not evolve in any way in the analyzed documents from 1993 to 2008. It is true that sometimes

social cohesion is about reducing the *economic* disparities between people or regions and after 2003, it starts to be about reducing the *knowledge* gap between high-skilled and low-skilled, but the two approaches converge to the same point: economical disparities that need to be reduced through paid work.

As it was indicated in the literature review, social cohesion refers to the network of relationship, the lack of conflicts, shared values, reducing disparities in wealth and income, the existence of a common enterprise or about the sense of commitment and the desire to live together in harmony, at the EU policy level, the focus of social cohesion is narrowed down to an economic content: reducing disparities in income through employment. In the EU's LLL policy, under the discussed considerations, EU does not propose any value that could play the role of "social glue to fix the cracks in society" (Green, Preston, Janmaat, 2006) The *Memorandum* is the only attempt to affirm that social cohesion is more than just paid work, but it does not go further in proposing a principle, a value that could build up the European cohesion.

In conclusion, in the literature review, LLL and social cohesion have diverse and deep meanings whereas at the EU policy level the concepts are narrow, referring to a practical, economic content meant to serve "the most competitive and dynamic knowledge-based economy (and society) in the world". Therefore, in the analyzed discourse, both concepts have a strong economic rationality.

And this rationality is the one that creates the linkage between the two concepts. There is no other possible link between them because social cohesion at the EU policy level has no cultural dimension, no system of values, has no other content than economic – disparities between people.

The relationship between the two concepts is defined largely in economical terms, more specifically, related to employability: LLL supports social cohesion by offering individuals the possibility to create or update their skills and thus, to get better paid jobs. So, better paid jobs become the solution in addressing social exclusion.

BIBLIOGRAPHY

Jarvis, P. *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society. Sociological Perspectives*. London: Routledge, 2007.

-
- Jarvis, P. *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. London: Routledge, 2009.
- Gough, I. & Olofsson, G. *Capitalism and Social Cohesion*. London: Macmillian Press LTD, 1999.
- Green, A. Preston, J. & Janmaat G.J. *Education, Equality and Social Cohesion. A Comparative Analysis*. London: Palgrave Macmillan, 2006.
- Holford, J., Riddell, S., Weedon, E., Litjens, J. & Hannan, G. *Patterns of Lifelong Learning*. Berlin: Transaction Publisher, 2008.
- Longworth, N. *Lifelong Learning in Action*. London: Kogan Page Limited, 2003.
- European Commission of the European Communities. *White paper on Growth, Competitiveness and Employment*. Brussels, 1993.
http://aei.pitt.edu/1139/01/growth_wp_COM_93_700_Parts_A_B.pdf, 30th November, 2010, h 17.00
- European Commission of the European Communities. *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*. Brussels, 1995.
- European Commission of the European Communities. *A Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels, 2000.
- European Commission of the European Communities. *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*. Brussels, 2001.
- European Commission of the European Communities. *Investing Efficiently in Education and Training: an Imperative for Europe*. Brussels, 2003.
http://www.esib.org/documents/external_documents/0301_EC_investing-efficiently.pdf, 11th December, h 12.01
- European Commission of the European Communities. *New Skills for New Jobs. Anticipating and Matching Labour Market and Skills Needs*. Brussels, 2008.
http://highereducationmanagement.eu/attachments/154_1_EN_ACT_part1_v7.pdf, 2nd December, 2010, h 14.00
-

IN MEMORIAM ANTON VELINI - PEDAGOGUL ÎNAINTEMERG TOR

CAs. dr. **Eugen Noveanu***

Se împlinesc două sute de ani de la nașterea lui Antoniu, fiul lui Gheorghe Velini, italian din Neapole, profesor particular în familiile Costache tilor și Sturze tilor, boieri moldoveni de seamă. În perioada 1826-1831 studiază la Colegiul Sf. Sava din București¹ și la Gimnaziul Vasilian din Iași, apoi – cu numele de familie schimbat în Gheorghiu – absolvă în 1832 cursul pedagogic pentru pregătirea profesorilor de la viitoarele școli noi, organizat la același Gimnaziu de Gh. Asachi².



În numit cu titlu de profesor provizoriu la școala nouă din Botoșani, revine la numele Velini, și se afirmă prin rezultatele elevilor săi. În 1834 Gh. Asachi îl include în grupul celor șase bursieri ai *Epitropiei învățăturilor publice* pentru studii superioare la Viena, Velini având ca domeniu de studiu *filozofia, legile (dreptul) și economia politică*. În aprilie 1839 Velini își susține teza de doctorat în filozofie la Universitatea din Viena. Citim din prima parte a Diplomei (în latină): „Noi Rectorul și președintele și președinta Universității Venețiene. Salutare cetățenilor. Este un obiect de deosebită demnitate de laudă al strămoșilor noștri că acei care s-au dedicat studiilor și artelor frumoase s-au dobândit, într-un chip legitim, o măreție a minții și a erudiției lor. De aceea,

¹ Ghibnescu Gheorghe și Vasile Todicescu referindu-se la acest moment în studiul „Anton Velini” (în: *Școala Normală*, Iași, 1916, nr. 3, p. 134). menționează: „Se vede că prin el și Anton Velini, Gheorghe și Suzana Velini au trecut pe lângă persoana Mitropolitului Veniamin Costache, care a înlesnit lui Anton puțin adevăratul cursurile gimnaziale la Colegiul Sf. Sava din București, timp de 4 ani de zile”.

² Pentru cele mai detaliate date/ referințe se vede lucrarea exemplară pentru istoriografia gândirii și practicii educaționale românești: N. C. Enescu. *Gheorghe Șușculescu, Dimitrie Pop, Anton Velini*. București: E.D.P., 1970, p. 137- 200.

* Institutul de Științe ale Educației, București, România
enoveanu@gmail.com

fiindc *prea distinsul* i *învățătorul* b *rbat* Anton Velini, moldovean din Iași, s-a dovedit, în încercările rigide de filozofie universală, pe care le-a abordat, cu cea mai mare conștiințiozitate, după o distinsă normă a studiilor, demn de cea mai înaltă cinste a filozofiei, îi acordăm, cu plăcere, aceasta....³

Din toamna aceluiași an, revenit în țară, funcționează ca profesor la Seminarul din Socola (integrat în Academia Mihăilean), predând *fizica* și *chimia*, apoi *filozofia* (*logica, psihologia, istoria filozofiei*), *istoria pragmatică*, *morala creștină*, *arheologia biblică*. Concomitent, traduce trei tratate: de *fizică*, de *filozofie morală* și de *istoria filozofiei*. Ca urmare a rodniciei activității, Epitropia scoalelor îi acordă rangul de *șertar* și apoi de *comis* (1844).

În 1854 demisionează, iar în decembrie 1855 este numit director al nou înființatei *scoale preparandale* de la Mănăstirea Trei-Ierarhi, unde va funcționa nouă ani, îndeplinind și funcția de profesor de *pedagogie*, *agronomie* și *istorie naturală*. După cum subliniază N.C. Enescu (Op. cit., p. 141) „...Anton Velini a izbutit ca în vara lui 1857, să dea prima serie de învățători să te țină, vreo 15, cu care s-au organizat primele coli să te țină din părțile de sud-est ale Moldovei de atunci, cu cadre calificate.”

Pe lângă activitatea de la *scoala preparandală*, Velini este angrenat și în alte activități care relevau o pregătire pedagogică deosebită: încă din 1851⁴ Departamentul Cultului îl delegase să asiste la examenele de sfârșit de an la colile inutile și la unele pensioane, în anii 1853-1859 a predat *matematica*, *istoria naturală* și *limba germană* la Gimnaziul real din Iași, dar tot în această perioadă a reușit să realizeze „*Manualul de metodă în Pedagogie*”, apărut în volum în 1860⁵. În 1859, Consiliul școlar îi desemnează pe Velini și tefan Micle să studieze statutele și programul facultății de medicină din Iași; raportul lor va fi discutat în Consiliu în februarie 1960.⁶

³ După facsimilul Diplomei, anexat în V. Tocilescu, Op. Cit., între pag. 135-136. Semnează: Rector Iacobus Rutenstock, Franciscus Cassianus Hallaschka, Franciscus Hav. Eques de Heintl, Andress Baugartnen.

⁴ În 1851 ia ființă și intră în vigoare „*Aezământul pentru reorganizarea învățăturilor publice din Principatul Moldovei*” prin care pentru prima dată se legitima gratuitatea învățământului, limba română ca singurul organ al instrucției în colile și structura treptelor de învățământ (primar, secundar și „înalte ține”)

⁵ Lucrarea, tipărită *pe scoale*, o împărtășește preparanzilor în 1859.

⁶ Apud: M. Bordeianu, P. Vladcovschi. *Învățământul românesc în date*. Iași: Junimea, 1979, p. 181, 163.

Pentru o mai bună pregătire pedagogică a preparanzilor, Velini hotărâse că aceștia, pe lângă asistența la lecțiile de la școala primară de la mănăstirea Trei-lerarhi și în lecții (în fiecare clasă la toate obiectele).⁷ Răspunzând Ministerului Instrucțiunii publice, în darea de seamă asupra școlii primare și preparandale, Velini face și o serie de propuneri, printre care: la clasa I să fie doi profesori pe secțiuni; la clasele II-IV să fie profesori pentru fiecare obiect de învățământ; durata cursurilor la școala preparandală 2 ani și adugarea unor noi discipline – istoria și geografia. Lipsa fondurilor bugetare a întârziat punerea în aplicare a acestor propuneri. În anii următori, Velini obține ca preparanzii să fie folosiți ca pedagogi (cu uniforme) la școala primară de la mănăstirea Trei-lerarhi (304 în anul școlar 1860/1861); totodată introduce în planul de învățământ al școlii preparandale muzica vocală și cântările bisericești; apoi, desenul (1862/1863).

„Activitatea lui Anton Velini la conducerea celor trei instituții școlare de la mănăstirea Trei-lerarhi izbutise să ridice prestigiul acestor instituții, încât erau socotite ca școli principale ale ărilor și ale ărilor, școli cu tradiție de muncă și de ordine, la care părinții își trimiteau copiii spre instrucție și educație cu toată încrederea”⁸.

În 1863 Velini este numit director la Gimnaziul Central din Iași (făcându-se un schimb de posturi cu Titu Maiorescu⁹), unde va funcționa un an. În 1864, după aplicarea noii Legi a învățământului, Velini este numit *inspector regional* pentru Covurlui; peste un an și jumătate, în martie 1866 se pensionează. Moare la 14 august 1873. Înmormântat la Iași (Biserica Bărboi), dar în 1892, după decesul celei de a doua soții (Maria D. Gusti), osemintele i-au fost mutate la cimitirul Eternitate.

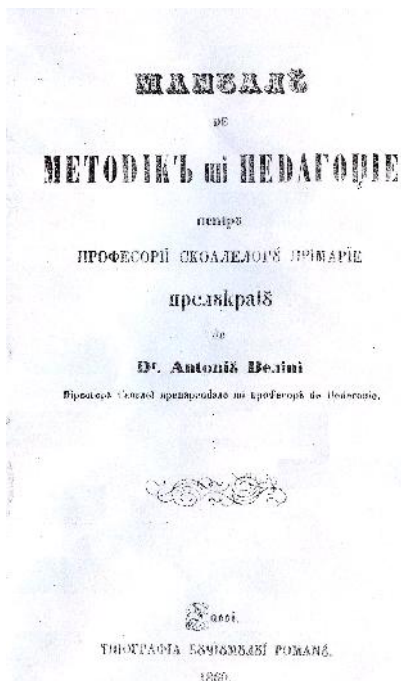
II. Printr-o înțelegere a ideilor iluministe vizionare privind rezolvarea problemelor sociale, economice și politice prin cultură, asigurarea educației pentru întregul popor (școli atât la orașe cât și în sate) cu revigorarea

⁷ Apare astfel pentru prima dată **ideea școlii primare de aplicare**. În Europa Apuseană această instituție luase naștere abia în Prusia pe lângă școala Normală din Berlin, ca operă a pedagogului Adolf Deisterweg. Lansată de Anton Velini, **ideea școlii de aplicare** va înflori sub conducerea lui Titu Maiorescu și se va generaliza în toate școlile normale nou înființate.

⁸ Enescu, N.C. Op. cit. p. 161.

⁹ Sub conducerea acestuia școala i-a schimbat numele din școală Preparandală în școală Normală „V. Lupu”.

lor după mi carea revolu ionar de la 1848, a stimulat demersurile inovatoare în pregătirea învătorilor pentru colile s te ti i elaborarea manualelor pentru aceste coli¹⁰. Velini a considerat că este necesar o lucrare de *metodică i pedagogie*, a elaborat-o i Ministerul a dat-o la tipar în 1859. Prefa a lucrării pune în lumin gândirea autorului:



„Nici o artă nu e mai necesară decât arta de a crește copii, i nici o știință nu e mai necesară decât știința de a-i învăța; pentru că fără de acestea, ei nu se pot face nici oameni deplin, nici membri folositori societății sau națiunii care i-au născut. Pe aceste arte i științe cei vechi le numeau **Pedagogie**; i dacă au fost atât de apreciate de către cele mai multe popoare ale antichității, cu atât mai necesar s-au făcut în zilele noastre, fiindcă astăzi de câte ori când se simte mai mult necesitatea de a lua parte din cultură din prosperitate toate clasele națiunii, iar nu numai acele, precum se obișnuia în vechime i chiar i astăzi pe alocure. Apoi fiindcă cu cât mai mult înaintează civilizația secolului nostru în știință i arte, cu atât ea e mai neapărat a o baza pe temelii ei cel adevărat, adică pe moralitate i religie, fără de care toată civilizația secolului nostru ar fi numai o degradare a unei materialiste. De aceea toate

interesele cele mai prețioase omului i cetății: morale, religioase, științifice, economice i naționale cer neapărat ca omul să se pregătească din copilărie prin educație, care trebuie să fie în raport strâns cu legile sociale, cu simțământul național, cu amorul de patrie i cu ideea universală a umanității, pentru că în urmă când va intra în societate să poată duce o viață în tot conform cu destinul ei, care este plăcut atât lui Dumnezeu cât i omului, i a se face folositor atât contemporanilor cât i posterității.

În staturile civilizate s-au lucrat foarte multe cărți de educație; în țările noastre naționale însă era cu totul necunoscut o carte de Pedagogie, i lipsa

¹⁰ Manualele pentru colile orfenești – de patru ani – nu puteau fi utilizate i în colile s te ti – de trei ani.

ei se f cea din ce în ce mai sim it , mai cu sam acum când înv tura începe a se r spândi asupra madei poporului i a str bate pân i în mijlocul familielor s tene, acolo unde nesciin a înc tu eaz i inima i sufletul bietului muncitoriu de p mânt, c ci el nu cunoa te nici adev rata demnitate a omului, nici adev rata adorare de Dumnezeu.

Aceste scopuri m re e au avut în vedere Guvernul rei noastre, când au înfiin at clasa de Pedagogie în coalele publice, pentru preg tirea înv torilor coalelor de gradul I. Cu aceast sciin fiind subscrisul îns rcinat, am prelucrat aceste carte, pentru ca pe de o parte s -i serveasc de manual la înv turele i sf tuirile pedagogice ce d ascult torilor s i, iar pe de alta s fie de ajutoriu i tuturor amicilor educa iunei i ai coalelor, parte pentru a li se aminti datorin ele ce au ca educatori, parte dându-le ocaziune ca s poat compara cunoscîn ele pedagogice cu cele cuprinse în manualul acesta; ca a a s poat conduce educa iunea dupre principiile cele mai probate spre scopul dorit de toat Na iunea, care e i dorin a cea mai fierbinte a subscrisului. Iar contribuind acest manual cât de pu in spre acest scop glorios, aceasta va fi cea mai mare i cea mai pl cut retribu iune a sa.”¹¹

În *Manualul de Metodic i Pedagogie* (MMP) a recurs la ideile pedagogice cele mai înaintate, promovate de pedagogii europeni J. H. Pestalozzi i J. Fr. Herbart: *sprijinirea înv mântului sistematic, metodic, pe psihologia copilului, pe dispozi iile, capacit ile i puterile lui*. Atât în MMP, cât i în activitatea practic , Velini acorda o importan deosebit *metodei* (în *în mântului sistematic*); de aici decurge i necesitatea de a cunoa te prin experien natura copilului, de a trage regulile pentru înv tur . Pentru c ile de însu ire a unor metode bune, Velini recomand citirea scrierilor despre metode, leg tura cu educatori cu experien , vizitarea institu iilor de înv mânt.

O aten ie deosebit este acordat de autor *scopului formal* (=formativ¹²). În Partea Înt i. *Despre înv tur sau cultura intelectual* (p. 7-264) în Sec iunea I-a (*Spre metoad în general.*) în primul paragraf (p.7) se define te acest concept: „*Scopul înv turei este din copii a face b rba i care s poat întrebui a bine în alegerea lor, s cugete i s lucreze moralice te, ca,*

¹¹ *Manual de Metodic i Pedagogie pentru profesorii coalelor primare*, prelucrat de Dr. Antiniu Velini. Directoru coalei preparandale i profesor de Pedagogie. Iassi. Tipografia Buciumului Român, 1860.

¹² Termenul „..... formativ” va fi introdus mai târziu de G.G. Antonescu (... coala formativ-organicism).

astfel, în misiunea la care ar fi ei destinați, să fie capabili și folositori. De aceea nu de mic interes este a se ști în ce chip trebuie să fie comunicat învățătura și de către cine; și aici metodele greșite nu numai că împiedică progresul în orice-care știință, dar și poate aduce și pagube însemnate toare“.

Velini continuă subliniind relația de dependență: „Învățătura cea mai răspunzătoare scopului atâră, în urmărire nu numai de la alegerea obiectelor și de la orânduirea lor, ci încă și de la metodele, adică de la modul în care ea se comunică“. În continuare, autorul descrie principiile după care „învățătura“ trebuie să fie comunicată în general, precum și în special pentru obiectele/disciplinele predate în școlile normale.

Partea a II-a (265-281) se ocupă cu „cultura morală a tinerimii“, punând în lumină „modul după care se poate da puterilor psihice o direcțiune numai morală“. Se recomandă cunoașterea copiilor și colarilor ca jalon orientativ pentru tratarea lor atât după particularitățile de vârstă, cât și după cele individuale.

În Partea a III-a (p. 283-304) se arată „modul după care se poate învâșta o disciplină potrivit“: „cerințele disciplinei școlare“ și „mijloacele înlesnitoare disciplinei școlare“, subliniind necesitatea autorității, dar și blândeții învățătorului, a unor principii în folosirea recompenselor și a pedepselor, învâștând seama de merite și de muncă.

Partea a IV-a (p. 305-311) tratează „educațiunea fizică“ și „hotărâtele la ce lucruri mai în particular trebuie a se întinde atențiunea învățătorului în această privință“. Problematika restrânsă sub deviza „Să nu tatească elevului este o condiție importantă pentru a dezvolta puterile sufletești și înlesnește procesul educațional“.

Partea a V-a (p. 312-320) învâștă „datoriile ele ce trebuie să aibă învățătorul către coala pe care se încredințează“. Velini trece în revistă condițiile pe care trebuie să le îndeplinească sala de clasă (mobiliar, material didactic), datoriile învățătorului față de coală și colari, organizarea momentelor de deschidere și încheiere a cursurilor.

Ultima Parte, a VI-a (p. 322-342) cuprinde înșușirile personale ale învățătorului în privința corpului, a înțelegerii și a voinței lui: să nu tatească, pronunțare, să pănălească cunoștințelor predate, voință, blândețe, modestie.

Abordând, în plan istoric, problematica personalității educatorului în concepția pedagogilor români din trecut, Ion Stanciu¹³ relevă că în pregătirea învățătorilor numai „după 1860 începe să se acorde atenție mai ales *înșuirilor personale* și profesionale ale celor care deveneau educatori”. Primul exemplu¹⁴ din pleiada pedagogilor români care au gândit asupra problemei și a implicațiilor în politica și practica educațională este Anton Velini.

Referindu-se la cele trei categorii de însușiri necesare educatorului, menționate în Manualul de metodice și pedagogie, I. Stanciu continuă (p.95): „*Printre însușirile care priveau în alegerea, Velini includea aptitudinea de a cunoaște caracterelor colarilor și de a găsi metoda de instruire cea mai potrivită; printre calitățile de **voină** enumera iubirea față de colari și de profesie, răbdarea și blândețea. Deși în concepția sa cu privire la învățător, Velini pune pe primul plan atribuțiile cu caracter instructiv ale acestuia, atunci când se referă la însușirile unui bun dascăl, el le enumeră mai ales pe acelea cu caracter moral: conștiință, iubire, răbdare blândă, modestie; aceste calități îl ajută să instruiască bine și să fie pentru elevii săi un exemplu*”.

Din întregul Manual, căutând din întreaga activitate a lui Anton Velini, rezultă ideea învățământului desfășurat sistematic de educatori pregătiți în viziunea unor scopuri clare și metode adecvate. Manualul acoperă aria unei pedagogii **colare**, adresându-se absolvenților celor patru clase ale școlii primare; ei nu erau încă pregătiți să li se ofere o pedagogie **generală**. Prin concretețea materialului său, Manualul oferea căi, îndrumări pentru rezolvarea problemelor cu care aveau de luptat zi de zi.

Înainte de a încheia această prezentare a pedagogului Anton Velini se impune să acordăm câteva rânduri din activitatea lui ca profesor de filosofie într-o perioadă îndelungată la Seminarul din Socola (1839-1854) și la Academie (1863). Într-un bine documentat studiu, Ioan Oprea¹⁵ constată că „lucrările de până acum de istorie a filosofiei românești nu menționează numele său printre învățății care au contribuit la formarea spiritului public modern și a terminologiei

¹³ Stanciu, Ion. *Personalitatea în concepția pedagogilor români din trecut*. În: „Revista de pedagogie”, XVII, 1968, nr. 9, p. 94-99.

¹⁴ Pedagogii analizați: A. Velini, S. Brănuțiu, I.P. Eliade, I. Popescu, V.Gr. Borgovan, P. Pipoi, P. Span, C. Dimitrescu-Iași, I. Găvrulescu, Ana ContaKernbach, G. Aslan, C. Nărlă, G.G. Antonescu.

¹⁵ Oprea, Ioan. *Contribuția lui Anton Velini la învățământul filosofic din secolul trecut*. În: *Revista de filosofie*, XXXV, 1988, nr. 5, p. 460-464.

filosofice moderne în ara noastră, în prima jumătate a secolului trecut (p. 461). În continuare, autorul enumeră titluri de lucrări/traduceri/manuscrise menționate, dar considerate pierdute: *Filosofia morală* și *Istoria filosofiei* (traduse de A. Velini), *Metafizica* (Cursul de la Seminarul Socola al d-lui Dr. Velini); dintre lucrările existente în biblioteci: *Logica* (predat de Velini în anul școlar 1844-1845; *Metafizica teologică* (curs predat la Seminarul de la Socola) ș.a.

Autorul subliniază că *terminologia filosofică* folosită de Velini „se înscrie în orientarea latinistă a epocii, caracterizându-se prin oscilații în ceea ce privește forma neologismelor” și că Velini „adaugă noi elemente terminologice referitoare la sisteme și doctrine filosofice, domeniu care se îmbogățește mult în vremea sa”. În încheierea studiului său, autorul conchide: „Dacă (Velini) nu s-a putut desprinde de tiparele epocii sale, el s-a înscris merituos în activitatea de emancipare culturală care se desfășura atunci. Sub aspect ideatic, lucrările sale dovedesc aceeași aderență la nou, principiile raționaliste de tip iluminist fiindu-i îndrumar în opiniunile sale, în modul de prelucrare și prezentare a faptelor și în felul în care a acționat la catedră sau ca organizator al colii românești”.

Considerăm că rândurile de mai sus pun în lumină profesionalismul, calitatea și intensitatea activității desfășurate de Anton Velini pe tot cuprinsul vieții sale pentru a pregăti oamenii care să poată contribui la orientarea societății spre noi orizonturi. Aceasta ne permite ca să-l adăugăm grupului restrâns de „educatori-înaintemergători”.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Adamescu, Gh. *Istoricul Seminarului Veniamin din mănăstirea Socola*. București, 1904.
- Avdani, M. *Condițiile în care a fost înființată școala preparandială de la Iași acum 100 de ani*. În: *Comunicări prezentate la Sesiunea științifică a Institutului de Științe Pedagogice*. București: E.S.D.P., 1956.
- Enescu, N.C. *Un manuscris de metodă de pedagogie la începutul secolului al XIX-lea în Moldova*. În: „*Revista de pedagogie*”, 1962, nr. 2, p. 41-51.
- Enescu, N. C. Gheorghe Sulescu, Dimitrie Pop, Anton Velini. București: E.D.P., 1970.
- Ghibnescu, Gh., Todicescu, V. *Dr. Anton Velini*. În: „*Școala Normală*”/Iași, I, 1916, nr. 3, p.136-137.
- Oprea, I. *Contribuția lui Anton Velini la învățământul filosofic din secolul trecut*. În: „*Revista de filosofie*”, XXXV, 1988, nr. 5, p. 460-464.

Petrovanu, V. *Istoricul coalei normale „V. Lupu“*. În: *Anuarul coalei normale „V. Lupu“*. Iași, 1926-1927.

Roman, I. *Manualul de metodici și pedagogie al lui Anton Velini*. În: „*Comunicări prezentate la Sesiunea științifică a Institutului de Științe Pedagogice*“. București: E.S.D.P., 1956.

Urechia, V.A. *coalele școlare în România. Istoricul lor de la 1830-1867*. București, 1868.

Urechia, V.A. *Istoria coalelor*. Vol. I-IV. București, 1892-1901.

Institutul de Științe ale Educației – o nouă prezentare pe www.ise.ro

Începând cu luna august 2012, Institutul de Științe ale Educației a lansat noua sa pagină de internet pe **www.ise.ro**. Cu un design simplu și accesibil, noua înfișură a site-ului oferă tuturor celor interesați posibilitatea de a cunoaște mai bine activitatea noastră de cercetare, atât prin rapoartele de cercetare realizate în perioada 2000-2012, cât și prin oferta generoasă de formare a cadrelor didactice.

La rubrica *Despre noi*, puteți face cunoștință cu fiecare dintre cercetătorii Institutului de Științe ale Educației și aveți posibilitatea să treceți în revistă activitatea noastră din ultimii ani. De asemenea, ne bucurăm să avem alături de noi la rubrica *Alumni* cercetători dragi care au trecut prin Institutul de Științe ale Educației și care au avut generozitatea de a ne transmite câteva mesaje de suflet.

Informații despre Revista de Pedagogie, dar și despre alte publicații ISE puteți găsi la rubrica Publicații. Pentru a fi la curent la evenimentele și informațiile proaspete despre proiectele noastre, nu ezitați să vizitați rubrica Evenimente și Informații.

A teptăm propunerile și întrebările dumneavoastră pe care ni le puteți transmite printr-un mesaj simplu la rubrica *Contact*.


INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

[Prima pagină](#)
[Despre noi](#)
[Teme de cercetare](#)
[Publicații](#)
[Parteneriate](#)
[Formare](#)
[Evenimente și informații](#)
[Contact](#)

Institutul de Științe ale Educației



CENTRUL DE ÎNVĂȚARE ONLINE

PROGRAME ȘCOLARE

CIVICA ONLINE

EUROGUIDANCE

ISE pe Facebook

✓  You, Mihai Răduț and 269 others like this.



Noutăți

- Conferința EUROGUIDANCE – EUROPASS 2012
- Resurse utile pentru realizarea unor activități de învățare și psi în anulului școlar de educație culturală, puse la dispoziție prin intermediul proiectului *Colectările muzeale rurale între tradiție și cunoaștere*
- Raport național privind măsurile întreprinse pentru punerea în aplicare a Convenției și Recomandărilor asupra luptei împotriva discriminării în domeniul educației (1990)
- Copiii mei încep școala – Ghid pentru părinții copiilor de la clasa pregătitoare
- Eveniment de învățare la Institutul de Științe ale Educației
- MULȚICUL – Coleră muzeală virtuală a minorităților etnice din România
- Despre prețioșii patrimoniului, promovarea valorilor locale, utilizarea resurselor educației prin proiectul „Colectările muzeale rurale între tradiție și cunoaștere – II”
- Documentare științifică didactică – un filmuleț animat
- Plan mulțianus de cercetare 2009-2012

CERCETĂRI, MODELE DE INTERVENȚII, BUNE PRACTICI

PROIECTUL – METODĂ MODERNĂ DE ABORDARE INTEGRATĂ A CURRICULUMULUI ÎMPREUN PENTRU O ȘCOALĂ MAI BUNĂ ZIUA ȘCOALA ALTFEL

CS. drd. Iliana Dumitrescu*

Rezumat

Profesorul trebuie să fie permanent preocupat de găsit cele mai adecvate modalități prin care să contribuie la formarea și dezvoltarea acelor competențe necesare copilului de vârstă școlară, pentru a face față cu succes unor situații de viață variate. **Problema** aleasă spre cercetare este desprinsă din realitatea educațională de ieri, de azi și chiar de mâine: **Ce putem face pentru a transforma școala într-un mediu cât mai prietenos pentru elevi?** Răspunsul la această întrebare este la îndemâna noastră, a profesorilor. El poate îmbrăca o varietate de forme, particularizate de amprenta creativității fiecărui profesor. O posibilă soluție la această problemă este **învățarea bazată pe proiect**.

Cuvinte cheie: elevi, competențe, rezolvare de probleme, învățarea bazată pe proiect, o școală mai bună.

Abstract

The teacher must always be concerned about the most appropriate ways to contribute to the formation and development of those skills necessary for school age children, to successfully cope with various life situations. The problem chosen for investigation is drawn from educational reality of yesterday, today and even tomorrow: **What can we do to turn the school in an friendly environment for students?** The answer to this question is within our reach, teachers. It can take a variety of forms, custom print each teacher creativity. A possible solution to this problem is project-based learning.

Key words: student, skills, problem solving, project-based learning, a better school.

* director adjunct la Institutul de Științe ale Educației, București, România
iliana_dumitrescu@yahoo.com

*Cunoașterea începe cu probleme și sfârșește (în măsura în care
ea se sfârșește vreodată) cu probleme.*

K.R. Popper

Introducere

Problema care a stat la baza realizării acestui proiect este desprinsă din realitatea educațională de ieri, de azi și chiar de mâine: Ce putem face pentru a transforma școala într-un mediu cât mai prietenos pentru elevi? Răspunsul la această întrebare este la îndemâna noastră, a profesorilor. El poate îmbrăca o varietate de forme, particularizate de amprenta creativității fiecărui profesor. O posibilă soluție la această problemă este învățarea bazată pe proiect. Atragerea elevilor către școală prin altfel de activități decât cele obișnuite, cuprinse în programul zilnic, necesitatea adaptării rapide la situațiile noi care apar în viața de zi cu zi, formarea și dezvoltarea încrederii în forțele proprii, stimularea dorinței de aplicare a cunoștințelor dobândite în contexte practice, aplicative, valorificarea condițiilor meteorologice favorabile asociate cu evenimentele cuprinse în calendarul ecologic, implicarea părinților în proiectele copiilor, realizarea de parteneriate educaționale, acestea sunt doar câteva argumente care susțin importanța proiectului în practica școlii contemporane.

Indiferent de vârstă, viața ne pune zilnic în situația de a ne confrunța cu diferite obstacole. Copilul începe să cunoască lumea odată cu problemele de adaptare la care este supus încă de la naștere. Încet, dar sigur, încearcă să reușească să descopere lumea explorând mediul apropiat. Începe să pună întrebări celor din imediata sa apropiere, apoi îi adresează singur întrebări, la care caută răspunsuri prin încercare și eroare. Astfel ajunge să creeze propriile sale probleme, pe care, desigur, va încerca să le rezolve întâi singur, apoi cerând ajutorul celor mai mari de lângă el. Toate aceste experiențe ale copilului constituie, în esență, pregătirea copilului pentru viață, concretizându-se în comportamente observabile, precum acțiuni, greșeli, ezitări, clasificări, alegeri, evaluări, cuceriri, exprimarea și susținerea unei opinii, justificarea unei alegeri. Ajuns la școală, copilul trebuie pus în situații de învățare în care poate utiliza cu succes bagajul experiențial de care dispune.

În abordarea acestei teme, am pornit de la convingerea că profesorul trebuie să fie permanent preocupat de găsirea celor mai adecvate modalități prin care să contribuie la formarea și dezvoltarea acelor competențe necesare copilului de vârstă școlară, pentru a face față cu succes unor situații de

via variate. Am dorit să demonstrez că proiectul, în multitudinea formelor sale de abordare, poate constitui o modalitate optimă de rezolvare a unei probleme în care important este ca profesorul să îndrume elevii nu în a rezolva cât mai multe probleme, ci în a învăța cât mai mult din rezolvarea unei probleme.

De ce acest proiect?

Ideea acestui proiect s-a născut în urma realizării Raportului final asupra programului Școala Altfel. Inspirat de această sursă pe mână deosebită, ale cărei ecouri s-au resimțit după vacanța de Paște, prin amintirile încă vii ale masei în memoria elevilor, am considerat oportună includerea la capitolul *Recomandări, sugestii* a propunerii de realizare a acestui program sub forma **Ziua Școala Altfel**, cel puțin o zi pe lună.

Astfel, pentru luna aprilie, am ales ca Ziua Școala Altfel să fie destinat proiectului intitulat „**Împreună pentru o școală mai bună**”, în care activitățile de învățare s-au împletit într-o abordare integrată, croită pentru a se potrivi tendințelor Școlii Altfel, dar și temei Campaniei Globale pentru Educație, desfășurată în săptămânile 23–27 aprilie, care anul acesta a fost **imaginea**, fiind încurajată participarea activă a copiilor, dar și a adulților, în activități care să contribuie la ilustrarea aspirațiilor copiilor – copii fericiți și sănătoși, care cresc într-un mediu sigur.

Pentru aceasta, am ales **abordarea integrată de nivel transdisciplinar**, având drept **strategie didactică** de ansamblu **învățarea bazată pe proiect**, în cadrul căreia focalizarea se face pe propunerea de soluții, rezolvarea de probleme inspirate din lumea reală, cu impact social, pe dezvoltarea competențelor pentru viață. Utilizarea metodei proiectului este adecvată tematicii propuse, întrucât combină diferite alte metode sau tehnici precum investigația, observarea, problematizarea, predicția, modelarea, facilitând astfel transferul de cunoștințe și formarea competențelor transversale.

Cui se adresează proiectul?

Implicați în implementarea acestui proiect au fost 20 de **elevi de clasa a III-a**. De asemenea, tema proiectului fiind generoasă, am implicat în activitatea școlară și **parinții elevilor**, precum și **membri ai comunității locale**. Elevii nu creează probleme deosebite în timpul programului școlar, sunt comunicativi și sociabili. Sursa cea mai importantă a motivației pentru învățare o constituie felul în care sunt proiectate activitățile de învățare: cât

mai interesante și atractive, susținute de materiale și mijloace didactice deosebite și bazate pe folosirea metodelor moderne, activ-participative și de cooperare. Atmosfera clasei se caracterizează prin cooperare, muncă în echipă, exprimarea liberă a părerilor fiecărui copil, încurajarea dezvoltării armonioase a personalității fiecăruia. Pentru aceasta, important este comunicarea, la toate nivelurile: elev–elev, elev–profesor, elev–părinți, profesor–părinți. Sunt foarte energici și dornici să evadeze din cotidian, bucurându-se ori de câte ori le sunt propuse activități extrașcolare, la care participă întotdeauna și părinții care pot.

Una dintre aceste activități comune este și proiectul ***Împreună pentru ocoal mai bună***, prin care am dorit să îndrum elevii în a-și dezvolta cunoștințele pornind de la **explorarea și investigarea lumii înconjurătoare**, a mediului natural și social apropiat.

Ce vizează proiectul?

Scopul vizat este investigarea mersului în care utilizarea proiectului, la elevii de clasă a III-a, ca metodă modernă activ-participativă, stimulează dezvoltarea capacităților investigativ-explorative ale acestora și interesul pentru rezolvarea de probleme.

Când spunem rezolvare de probleme, ne gândim, în primul rând, la matematică. Dar nu doar la matematică întâlnim probleme. Probleme întâlnim și la celelalte discipline școlare, dar și în viața de zi cu zi. În realizarea acestui proiect, am plecat de la o temă integratoare, ***Împreună pentru ocoal mai bună***. **Competențele** urmărite a fi dezvoltate prin acest proiect se referă la comunicare, la relaționarea în mediul natural și social, ele incluzând **atitudini** precum grija față de mediul natural, interesul pentru aprecierea și argumentarea logică, curiozitatea și preocuparea față de fenomenele din mediu, dar și creativitatea.

Activitățile proiectate urmăresc testarea impactului metodologiei inovative asupra achizițiilor elevilor, fiind focalizate pe:

- dezvoltarea competenței de comunicare în contexte educaționale variate;
- dezvoltarea competențelor matematice privind rezolvarea de probleme cu caracter practic-aplicativ;
- formarea și dezvoltarea competențelor sociale și civice.

Sunt vizate obiective cadru și de referință ale programelor școlare pentru

clasa a III-a de matematică, educație civică, educație plastică, educație tehnologică. Pe baza acestora am redactat o listă de competențe specifice focalizate în procesul învățării elevilor, prin urmare, în procesul evaluării achizițiilor acestora:

- manifestarea de inițiativă în a transpune diferite situații în context matematic prin propunerea unor modalități diverse de abordare a unei probleme;
- manifestarea unui comportament de colaborare în relațiile cu colegii din grupul de lucru, în cadrul activităților practice de rezolvare de probleme;
- utilizarea instrumentelor și a unităților de măsură standard pentru lungimi;
- colectarea datelor, sortarea și clasificarea lor, organizarea datelor în tabele;
- depistarea blocajelor în rezolvarea de probleme, căutând prin încercare-eroare noi căi de rezolvare;
- exprimarea clară și concisă a semnificațiilor matematice și calculelor efectuate în rezolvarea problemei;
- realizarea unor experimente simple pe baza unui plan de lucru;
- realizarea unei comunicări reușite cu colegii din grupul de lucru, cu părinții, cu persoane necunoscute, membri ai comunității locale, prin respectarea în desfășurarea activităților de grup a regulilor de comunicare și de comportament negociate.

Criterii de evaluare

Această parte a proiectului răspunde la întrebarea *În ce măsură au fost dobândite de către elevi achizițiile propuse?*

Raportându-mă la măsura achizițiilor elevilor în termeni de niveluri de performanță în formarea competențelor specifice, am stabilit următoarele **criterii de evaluare**:

- cooperarea în cadrul grupului de lucru;
- interesul pentru îndeplinirea sarcinii de învățare;
- originalitatea soluțiilor blocajelor apărute în rezolvarea sarcinii primite;
- gradul de finalizare a sarcinii primite în cadrul grupului de lucru;
- comunicarea interpersonală.

Planul de acțiune

Prin abordarea acestei teme, am urmărit **raportarea copilului la mediul în care trăiește – mediul natural și social**. Pentru aceasta, am structurat câteva probleme aflate în studiu în această perioadă, pornind de la o temă integratoare mai apropiată de capacitatea de înțelegere a elevilor și utilizând

materiale din mediul familiar acestora.

Locul desf ur rii: sala de clas i curtea colii

Durata: 4 ore

Discipline vizate:

- Matematic
- Educa ie tehnologic
- tiin e ale naturii
- Educa ie civic

Materiale i mijloace didactice:

- instrumente pentru m surarea lungimilor: panglici de croitorie, metru de tâmpl rie, rulete, metru confec ionat din hârtie sau sfoar ;
- dou mese lungi i patru b nci;
- caiete i instrumente de scris i desenat; foi din caietul de matematic ;
- cret alb pentru marcarea umbrei;
- cartoane A4, fi e de lucru, carioca i foarfece.

Activit i propuse:

1. coala altfel – Ce? Unde? Când? Cum?

Locul desf ur rii: sala de clas

Forma de organizare: activitate frontal

Durata: 30 de minute

Con inut:

- brainstorming: *O coal mai bun* ;
- prezentarea programului zilei;
- organizarea pe grupe de lucru de câte trei elevi, dup a ezarea în banc : tragerea la sor i de c tre un reprezentant al fiec rei grupe pentru repartizarea m sur torilor;
- distribuirea fi elor cu sarcinile de lucru i explicarea acestora;
- efectuarea m sur torilor pe dou din laturile fiec rei cl diri/zone atribuite: doi m soar , al treilea noteaz ;
- revenirea la locul stabilit, dup efectuarea m sur torilor.



2. Puzzle – Planul curții colii

Locul desfășurării: curtea colii și sala de clasă

Forma de organizare: activitate pe grupe

Durată: 90 de minute

Conținut:



- identificarea locului desfășurării activității, folosind indicii date;
- delimitarea și amenajarea suprafeței de lucru:
 - elevii montează singuri mesele și băncile;
 - se stabilește spațiul de deplasare, pentru a proteja zona verde a grădinii;
- măsurarea a două din cele patru laturi ale curții colii,

să lii de sport și grădinilor/spațiilor verzi;

- înregistrarea rezultatelor în fișele de lucru;
- găsirea de soluții alternative pentru diverse situații neprevăzute:
 - efectuarea unor măsurători care nu permit strădunerea în zona respectivă (exemplu: măsurarea laturilor corespunzătoare vecinătăților acelor zone);
 - continuarea măsurătorilor, atunci când instrumentul de măsură s-a deteriorat (exemplu: ruleta stricată poate fi înlocuită cu panglica confecționată de elevi).
- Puzzle: Curtea colii – utilizarea contextului geometric oferit de liniatura caietului de matematică și realizarea planului curții colii, la scara 1:200, astfel încât unui metru să îi corespundă latura unui pătrat din foaia de matematică :
 - înregistrarea datelor într-un tabel centralizator;
 - realizarea la tablă a schișei planului curții colii;





- efectuarea unor calcule privind ob inerea lungimii unor laturi prin însumarea lungimilor componente i compararea rezultatelor cu m sur torile efectuate;
- efectuarea m sur torilor suplimentare, necesare amplas rii corecte pe suprafa a-suport a pieselor ob inute: spa iul betonat dintre gr dini, terenul de sport, intr rile în curtea

- colii (o intrare pentru profesori i dou pentru elevi);
- corectarea datelor potrivit m sur torilor comune;
 - g sirea de solu ii pentru ob inerea unei suprafe e-suport mai mare decât cea oferit de foaia de matematic , corespunz toare dimensiunilor cur ii colii reduse la scara 1:00 (calculare, ad ugare, lipire);
 - realizarea planului cur ii colii la scara 1:200;
 - expunerea lucr rilor i
- Turul galeriei;**
- trasarea, colorarea i de-cuparea dreptunghiului corespunz tor cl dirii/ zonei m surate;
 - asamblarea pieselor i ob inerea puzzle-ului.



3. Experimentul – Lumin i umbr , desf urat în paralel cu efectuarea celorlalte m sur tori, a avut urm torul **con inut**:

- conturarea umbrei unui elev, la intervale de 30 de minute;
- înregistrarea pe fi a experperimentului a lungimii umbrei la orele la care s-a f cut m surarea;
- înregistrarea observa iilor referitoare la evolu ia lungimii umbrei i la deplasarea acesteia; deducerea leg turii dintre aceste modific ri i pozi ia Soarelui;

- centralizarea datelor înregistrate într-un tabel, apoi redarea lor într-un grafic cu coloane.

4. Împreună pentru o coală mai bună

Locul desfășurării: sala de clasă, grădina școlii, trotuarul din fața școlii

Forma de organizare: activitate comună copii-părinți

Durată: 45 de minute

Conținut:

- Primirea invitațiilor: părinții și copiii confecționate împreună.



- Scopul întâlnirii este ascuns într-o arăd scris pe tablă, a cărei dezlegare este chiar denumirea activității care dă numele proiectului.
- Jocuri de comunicare:

4.1. Culoarea preferată

O coală mai bună înseamnă o lume mai bună, iar o lume mai bună înseamnă o lume în care ne înțelegem mai bine. Pentru aceasta, ar trebui să începem cu cei care sunt mai aproape de noi, iar la finalul activității, vom încerca să comunicăm și cu persoane necunoscute.

Regulile jocului: Fiecare trebuie să se gândească la culoarea preferată, iar la semnal, să strige cu toții cât mai tare. Apoi, când va participa și sunt întrebați dacă pot preciza culoarea preferată de vreunul dintre colegii/vecinii lor. Foarte probabil că nu vor reuși să o facă. Vor fi întrebați de ce nu pot preciza. Acest joc îl murește foarte bine participanții, pentru o bună comunicare, este nevoie nu doar să vorbești, ci și să asculți.

4.2. Ascult i execut ! (Una vorbim i alta în alegem)

Materiale necesare: coli de hârtie alb A4, pentru fiecare participant.

Regulile jocului: Fiecare prime te o coal de hârtie. În continuare, to i participan ii vor închide ochii pân la semnalul moderatorului. Acesta comand : *Îndoi i hârtia, apoi rupe i o bucat mic din col ul din dreapta, jos. Mai îndoi i o dat , apoi rupe i o bucat mic din col ul din stânga jos.* După ce toat lumea confirm executarea comenzii, se d semnalul pentru deschiderea ochilor. To i î i desp turesc coala i o compar cu cele



ale vecinilor. Se constată c formele colilor difer mult între ele. De i to i au lucrat corect, se ob in rezultate diferite chiar dac indica iile sunt foarte simple.

Analizându-se desf urarea jocului i exprimarea comenzilor, se va accentua asupra necesit ii unei comunic ri cât mai bune între membrii echipei, pornind de la întreb rile: Cum a fost dat indica ia? De ce? Ce a fost bun i ce a fost r u?

Concluzie: trebuie s fim foarte aten i la ce transmitem i cum transmitem.

4.3. Joc - Copacul dorin elor

To i participan ii vor juca rolul de p rin i. Copiii sunt p rin ii p pu ilor.

Materiale necesare: cartoane colorate A4, pentru fiecare participant, carioca.

Regulile jocului: Fiecare prime te un carton colorat, pe care desenează i decupează câte o palm , apoi î i scrie numele i vârsta în podul palmei, iar pe fiecare deget câte un gând pentru coala viitorului / ce î i dore te



pentru viitorul copilului său. Se realizează un copac din palmele obținute, concomitent cu prezentarea dorințelor și justificarea alegerii locului de amplasare a palmei prin asociere cu rolul fiecărei părți a copacului.

4.4. Activitate în perechi: Copil-părinte

Mesajul: *Vom încerca să devenim mai buni decât ieri și să facem ceva în o persoană necunoscută să zâmbească și să vorbească frumos cu noi și despre noi.*

Echipament: îmbrăcăminte care corespunde toare lucrului în grădina (tricou, halat, mănuși de plastic).

Activități:



- plantarea răsadurilor în pahare de plastic;
- realizarea ecusoanelor pentru fiecare: *Împreună pentru o lume mai bună*;



- înălțarea elevilor pe trotuarul din fața colii pentru a da ruie trecătorilor florile plantate, spunându-le cine, cum și de ce le-au realizat;
- realizarea de fotografii pentru a surprinde reacția oamenilor;
- încheierea activității: aprecieri generale și individuale.

Lista rezultatelor obținute în cadrul proiectului

- Exersarea competențelor vizate de proiect
- Planul curții colii la scară 1:200
- Puzzle Curtea colii
- Copacul dorințelor

- Plantare de flori i d ruirea lor persoanelor necunoscute din mediul social apropiat colii
- Fotografii
- Comunicare interpersonal cu persoane cunoscute i necunoscute - reu it



Concluzii

Folosirea metodelor activ-participative i de cooperare în cadrul acestui proiect a avut un impact benefic asupra elevilor, în sensul c a contribuit la dezvoltarea abilit ilor de comunicare i de lucru în echip .

Organizarea proiectului ca înv are activ mi-a permis s pot urm ri la elevi o serie de **comportamente observabile**.

În urma derul rii acestui proiect, am constatat c metodele de înv are activ fac înv area mai interesant , ajut elevii s realizeze judec i de substan i fundamentale, sprijin elevii în în elegerea con inuturilor pe care apoi trebuie s fie capabili s le aplice i în via a real .

De asemenea, am observat c metodele de înv are prin cooperare activeaz înv area. Elevii care lucreaz unii cu al ii i dezvolt abilit i de colaborare i ajutor reciproc. Aceste metode pot avea un impact extraordinar asupra elevilor datorit denumirii, caracterului ludic i faptului c ofer alternative de înv are captivante pentru copii. Titlurile alese pentru diferitele activit i cuprinse în proiect au captat aten ia elevilor înc de la început, iar felul în care a fost organizat con inutul acestora le-a men inut aten ia în cea mai mare parte a derul rii lor.

Specific metodelor interactive de grup este interac iunea dintre min ile participan ilor, dintre personalit ile acestora, ceea ce conduce la o înv are activ i cu rezultate evidente. Este adev rat c exist i pericolul plierii comportamentale dup exemple negative. Elevii care de obicei sunt mai pu în disciplina i, obi nui i s atrag aten ia celorlal i nu prin reu ite colare, ci prin cuvinte sau gesturi surprinz toare, pot deveni centru de atrac ie într-un grup de lucru în aer liber. De aceea, grupurile de lucru au fost constituite astfel încât fiecare membru s aib o sarcin clar de îndeplinit.

Comportamente care denot participarea	<p>Elevii au fost activi, au participat la toate activitățile prevăzute în proiect.</p> <p>Elevii s-au implicat în rezolvarea sarcinii de grup, manifestând interes pentru reușita îndeplinirii sarcinii primite.</p>
Gândirea creativ	<p>Elevii au avut propriile lor sugestii, propunând noi interpretări, soluții.</p> <p>Când două dintre grupe au ajuns în impas datorită deteriorării ruletei cu care efectuau măsurătorile, s-au mobilizat și au găsit rezolvarea: au folosit panglica ruletei sau panglica de 1 m confecționată de ei.</p> <p>Pentru măsurarea lungimilor vecine cu o lungime deja măsurată, au folosit calea mai rapidă și mai ușoară, aceea de a măsura doar diferența/diferențele.</p> <p>Puși în situația de a gândi că prin înălțimea copiilor-puși, elevii și-au exprimat în scris dorințele legate de viitor, pornind de la ideea de <i>coală mai bună, pentru o lume mai bună</i>.</p>
Învățarea aplicat	<p>Elevii au dovedit că sunt capabili să aplice o strategie de învățare într-o anumită situație de învățare. Pentru realizarea puzzle-ului, au folosit foi din caietul de matematică, urmându-și munca în trasarea formei dreptunghiulare a cîrurilor sau zonelor măsurate. Contextul geometric oferit de liniatura caietului de matematică a fost considerat un sprijin în îndeplinirea sarcinii, constatarea făcută și în alte situații de învățare.</p>
Construirea cunoștințelor	<p>În loc să fie pasivi, elevii au îndeplinit sarcini care i-au condus la o mai bună înțelegere a unor concepte geometrice precum metrul, multiplii și submultiplii metrului.</p> <p>Desfășurarea activității în afara sălii de clasă, în spațiul exterior școlii, le-a oferit elevilor ocazia de a observa direct fenomene naturale precum formarea umbrei influențată de prezența și poziția Soarelui, ca sursă de lumină, evaporarea apei, permeabilitatea solului comparativ cu impermeabilitatea asfaltului.</p> <p>Fără a vorbi despre arie, activitatea de realizare a unui puzzle pentru curtea școlii a pus baze solide pentru înțelegerea acestei noțiuni, prin punerea elevilor în situația de a organiza o suprafață folosind rezultatele măsurătorilor efectuate în contextul geometric favorabil al liniaturii caietului de matematică.</p> <p>Deosebit de constructivă a fost și activitatea de plantare a răsadurilor (îngrijite tot de ei, în cadrul unui alt proiect la țară) și, mai ales, de dăruire a acestora unor persoane necunoscute, de la care au primit numai gânduri frumoase, comunicate verbal sau nonverbal și surprinse în fotografii.</p>

Un alt aspect deosebit de interesant al acestui proiect îl constituie posibilitatea de mi care în aer liber. Nu trebuie uitat faptul c mi carea este baz a dezvolt rii copilului înc din primii ani de via . S n tatea i dezvoltarea fizic a elevilor sunt aspecte deloc de neglijat în activitatea colar . Ele sunt adeseori abordate în context teoretic, dar, din p cate, destul de rar sunt oferite elevilor situa ii de înv are în mediul natural.

Implicarea p rinilor în desf urarea acestui proiect este un câ tig atât pentru copii, cât i pentru p rin i. Ace tia au avut ocazia s petreac mai mult timp împreun , s îi vad pe copii în ipostaza de elevi i colegi, s tr iasc împreun momente frumoase de lucru, de comunicare i de mul umire pentru reu ita activit ii.

Au existat i aspecte nefavorabile unei desf ur ri în condi ii optime a activit ii: zgomotul str zii aflat în imediata apropiere a colii, zgomotul antierului din vecin tatea colii, prezen a muncitorilor în curtea colii, prezen a altor elevi pe terenul de sport. Toate acestea au fost factori perturbatori pentru elevi, motiv pentru care unele activit i proiectate ini ial a fi desf urate tot afar , au fost realizate în sala de clas : realizarea pieselor pentru puzzle, jocurile de comunicare realizate împreun cu p rin ii.

Sintetizând rezultatele ob inute în urma derul rii acestui proiect, se poate spune c elevii au înregistrat progrese vizibile în ceea ce prive te competen ele de comunicare în contexte educa ionale variate, competen ele matematice privind rezolvarea de probleme cu caracter practic-aplicativ i competen ele sociale i civice. Produsele acestui proiect demonstreaz c a existat **cooperare** în cadrul grupului de lucru i **interes** pentru îndeplinirea sarcinii de înv are. Blocajele ap rute în rezolvarea sarcinilor de înv are, datorate lipsei de experien în folosirea instrumentelor de m surare a lungimii, au fost dep ite prin **propunerea, argumentarea i acceptarea unor solu ii originale** în cadrul grupului de lucru. Referitor la gradul de finalizare a sarcinii primite în cadrul grupului de lucru, sunt valabile mai multe aprecieri. Astfel, ase dintre cele apte grupe de lucru organizate la matematic i-au îndeplinit în totalitate sarcina primit , iar o grup a finalizat cu ajutorul altor colegi, greutatea întâmpinat de aceasta fiind legat de forma geometric deosebit a zonei de m surat – poligon cu opt laturi, rezultat din suprapunerea dreptunghiului colii peste dreptunghiul unei gr dini i dreptunghiurile celor dou într ri ale elevilor.

Consecin ele proiectului. Posibilit i de continuare

Organizarea activit ii didactice sub forma unui proiect derulat pe parcursul unei zile de coal a fost înregistrat de c tre elevi i p rin i la capitolul **A a da!**, atât elevii, cât i p rin ii manifestându- i dorin a de a continua proiectul **Ziua coala Altfel**.

Datele culese au fost valorificate i în cadrul altor lec ii de matematic , tiin e, educa ie civic i educa ie tehnologic . Astfel, la matematic , datele referitoare la dimensiunile zonelor m surate, precum i cele referitoare la lungimea umbrei au fost înregistrate în tabele. Pentru varia ia lungimii umbrei, s-au realizat i grafice sub forma liniei poligonale, în coloane sau cu bare. La educa ie civic am reluat tema la lec ia *Grupuri din care facem parte*, accentuând asupra imaginii, locului i rolului fiec ruia dintre noi în cadrul comunit ii locale. Nu în ultimul rând, la educa ie tehnologic am confec ionat puzzle-ul *Curtea colii* din polistiren, folosind atât tabelele cu datele înregistrate, cât i formele decupate din hârtie cu liniatura caietului de matematic . Dup decupare, formele au fost pictate în culori cât mai aproape de original, pentru a constitui detalii ajut toare în realizarea puzzle-ului.



Atât planul cur ii colii, cât i puzzle-ul au fost folosite la unitatea de înv are *Elemente de geometrie*, când elevii au realizat corpuri geometrice pentru cl dirile din curtea colii, folosind iar i contextul geometric oferit de liniatura caietului de matematic .

Produsele ob inute în cadrul proiectului pot fi valorificate în paginile revistei clasei.

Proiectul poate continua i în urm torul an colar, cu o zi de coal Altfel în fiecare lun , creând astfel contexte educa ionale apreciate i valorificate de to i actorii implica i, cu impact major asupra form rii competen elor transversale.

În loc de încheiere...

Învățarea bazată pe proiect s-a dovedit a fi o modalitate eficientă de punere a elevilor în situația de a rezolva probleme desprinse din viața reală, folosind creativ și selectiv achizițiile dobândite până acum, la școală, ca mediu educațional formal, dar și în alte contexte, nonformale și/sau informale. Elevii au nevoie să își dezvolte **încrederea în sine** și să fie valorizați pentru *cum* și *ce* realizează în activitatea lor școlară. Important este să oferim elevilor, cât mai des posibil, situații de învățare în care să probeze utilitatea celor învățate și să demonstreze progresul în formarea competențelor transversale.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

Petty, G., *Profesorul azi. Metode moderne de predare*. București: Editura Atelier Didactic, 2007.
<http://educate.intel.com/ro/ProjectDesign/Design/PlanningProjects/>

ALTERNATIVE EDUCAȚIONALE ASPECTE DE ACTUALITATE

CS. Luminița Catana *

CS. dr. Monica Cuciureanu

Rezumat

Articolul îl pune pe cititor la curent cu informații de actualitate referitoare la situația alternativelor educaționale din țara noastră: bază materială și formarea cadrelor didactice, motivația alegerii unei alternative educaționale, dificultățile întâmpinate de elevi la transferul dinspre alternativa educațională către învățământul tradițional și invers, modalitățile prin care aceste dificultăți pot fi depășite.

Cuvinte cheie: *modele pedagogice alternative, dificultăți de transfer.*

Abstract

With this article the knowledge of the reader on the development of alternative pedagogies in our country is updated: materials, teacher training, motivation of the parents to choose an alternative school for their children, difficulties of pupils switching from alternative education to the traditional one and the other way around, ways to overcome those difficulties.

Key words: *alternative pedagogies, difficulties in transfer.*

1. Cum aleg părinții școala pentru copilul lor?

Studiile recente, realizate în Institutul de Științe ale Educației (Cuciureanu, 2010), relevă importanța acordată de părinți ofertei educaționale a colii, calității serviciilor de educație, comunicării dintre personalul didactic și familie. Aceste aspecte tind să aibă importanță mai mare comparativ cu alte criterii care determinau altădată alegerea unei unități școlare sau a unei clase anume: distanța de domiciliu sau programul unității de învățământ. Tot mai mulți părinți din țara noastră se arată dornici, atunci când au posibilitatea unei opțiuni, să facă uz de ea. În mediul urban, unde oferta educațională este mai bogată, apar situații în care părinții se arată dispuși să facă un efort suplimentar (financiar, de timp sau de implicare efectivă) care să susțină activitatea colii, să consolideze comunitatea educativă și crească ansele de reușită școlară ale copiilor.

* Institutul de Științe ale Educației, București, România
luminita.catana@ise.ro; monica@ise.ro

În România, după anii '90, apariția și evoluția rapidă a alternativelor educaționale a fost un exemplu de *reformă de jos în sus*, inițiată dinspre cadrele didactice înspre autoritățile sistemului de educație, propunând o coală diferită, care să răspundă nevoilor actuale ale unora dintre copiii și ale comunităților educaționale respective. Ce este drept, acestea au fost încurajate de o schimbare de mentalitate a părinților referitoare la drepturile lor privind educația copiilor. Pluralismul educațional existent în sistemul de învățământ dă sens libertății de alegere a părinților oferind diferite opțiuni: învățământ particular versus învățământ de stat, învățământ tradițional versus o alternativă educațională, învățământ confesional versus cel laic.

Modelele pedagogice care stau la baza unor alternative educaționale determină profiluri particularizate de coală. Deși minoritare în raport cu învățământul tradițional, alternativele educaționale au oferit modele de bune practici și soluții viabile pentru diferite probleme apărute în sistemul de învățământ, astfel încât numărul instituțiilor care au adoptat principii ale alternativelor a crescut continuu în ultimele două decenii. În anul școlar 2010–2011, în țară funcționau un număr de 311 unități pentru cele cinci tipuri de învățământ alternativ: 8 pentru alternativa *Freinet*, 12 pentru alternativa educațională *Montessori*, 28 pentru alternativa *Planul Jena*, 221 pentru alternativa *Step by Step* (luând în calcul doar învățământul primar), 38 pentru alternativa *Waldorf* și 4 pentru *Pedagogia curativă*.

Învățământul alternativ răspunde unor opțiuni individuale pentru parcurgerea unui anumit *tip de educație*: nu se poate vorbi doar despre opțiunea pentru un *alt tip de educație*, ci despre opțiunea pentru o *educație cu un specific aparte*. Părinții aleg în mod conștient un anumit model pedagogic, căutând ca valorile/ normele/ principiile educaționale propuse de modelul pedagogic alternativ să coincidă cu cele ale familiei. Urmarea firească a convergenței dintre partenerii educaționali este implicarea/ susținerea mai puternică a colii de către familie.

Oferta sistemului de învățământ se concretizează în cele cinci alternative educaționale pe care le-am amintit, însă numai două dintre acestea acoperă întreaga perioadă de colarizare din învățământul preuniversitar – *Waldorf* și *Pedagogia curativă* – oferind ansa unei continuități în aceeași alternativă. Interesul părinților pentru alternativele educaționale se concretizează în numărul tot mai mare de elevi înscriși în acest tip de învățământ.

Există anumite limitări privind alternativele și anume:

- cele mai multe alternative se adresează preponderent copiilor din învățământul preșcolar și din cel primar;
- răspândirea teritorială a alternativelor educaționale nu este uniformă în teritoriu și nu garantează, de regulă, continuitatea parcursului educativ în alternativă, ceea ce reprezintă, în opinia părinților, un impediment important în alegerea acestora pentru parcursul școlar al copilului; există un procent mai redus de unități de învățământ alternativ în mediul rural, decât în mediul urban.

Multe dintre alternativele educaționale sunt unități independente, altele se regăsesc ca grupe de copii sau clase de elevi găzduite de unități de învățământ tradițional.

Dată fiind situația actuală în care alternativele nu au acoperire pe tot parcursul școlar, se justifică atât interesul pentru studiul reprezentanților părinților și a cadrelor didactice implicate privind alternativele educaționale, cât și pentru informațiile despre dificultățile pe care elevii le-ar întâmpina la transferul dinspre alternativă către învățământul tradițional sau invers. Studiul *Puneri de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ* (Cuciureanu, 2012) a avut ca scop evaluarea impactului situațiilor de transfer (dinspre învățământul alternativ) asupra copiilor.

Cercetarea a vizat mai multe categorii de persoane:

- reprezentanți ai alternativelor educaționale;
- părinți ai copiilor;
- cadre didactice care predau în învățământul alternativ;
- directori de unități școlare în care funcționează alternative;
- inspectori responsabili cu organizarea și monitorizarea învățământului alternativ și/sau cu învățământul preșcolar și primar la nivel de județ.

Informațiile colectate au condus la concluzii relevante vizând următoarele aspecte:

- baza materială a unităților și modul în care este utilizată aceasta;
- numărul de cadre didactice și formarea acestora;
- motivele părinților pentru alegerea unei alternative educaționale, din perspectiva cadrelor didactice;
- motivele alegerii unei alternative educaționale, din perspectiva părinților;
- adaptarea copiilor în situațiile de transfer.

2. Condiții de lucru în baza materială alternativelor educaționale

Baza materială în unități unde funcționează alternative educaționale, este de obicei, una bună sau foarte bună. Astfel, conform datelor oferite de directorii de școală și de cadrele didactice, cea mai mare parte a unităților investigate dispun de spații de învățământ, de spații de joacă și/sau pentru activități sportive adecvate vârstei copiilor. Mobilierul și instalațiile sanitare sunt și ele adaptate vârstei copiilor. Bibliotecile de specialitate destinate informării și perfecționării personalului didactic au, în general, un fond de carte de bună calitate și care a fost actualizat sistematic. Programele derulate în ultimii ani pentru învățământul rural au condus către o dotare bună cu material didactic.

În multe unități există o dotare bună cu mijloace multimedia și în majoritatea celor investigate se utilizează computerul în activitatea didactică.

Grupele sunt constituite preponderent din copii înscriși de la început în alternativa educațională respectiv. În majoritatea unităților sunt respectate recomandările prevăzute de legislația în vigoare privind numărul de elevi la clasă sau la grup. Supraaglomerarea efectivelor de copii apare în grupele de grădiniță, unde diagnoza sistemului de învățământ a semnalat deja un număr insuficient de locuri față de nevoile reale ale populației de preșcolari. Particularitățile fiecărei alternative educaționale impun adesea gruparea specifică copiilor. În grădinițe sunt predominante grupele eterogene de vârstă, în timp ce în învățământul primar situația se inversează și clasele omogene devin majoritare.

3. Cine lucrează în învățământul alternativ?

În alegerea privind școala urmată de copil, de cele mai multe ori părinții iau în considerare, alături de baza materială de care dispune o unitate școlară sau o clasă/grup, calitatea resursei umane. Numărul cadrelor didactice de la clasă/grup în învățământul alternativ este mai mare, comparativ cu învățământul tradițional. În alternativele educaționale sunt puține cele care funcționează cu un singur cadru didactic, majoritatea au două sau chiar mai multe cadre didactice la clasă.

Calificarea dascălilor este foarte bună, majoritatea având studii superioare, gradul didactic I sau II și fiind titulari ai unităților. Cele mai multe cadre didactice au experiență didactică de peste 10 ani și o vechime de peste 5 ani în învățământul alternativ. Participarea lor în ultimii ani la stagiile de formare continuă/perfecționare pentru alternative educaționale este foarte bună.

4. Care sunt principalele câ tiguri ale copiilor din învățământul alternativ, în opinia cadrelor didactice?

În general, cadrele didactice cunosc foarte bine așteptările părinților și elementele apreciate cel mai mult de copii și de părinții acestora la alternativa educațională reprezentată de ele. Majoritatea dascălilor consideră că prin activitatea desfășurată respectând atât particularitățile alternativei educaționale pe care o practică, cât și normele curriculare prevăzute pentru sistemul național de învățământ. Există alternative educaționale care au elaborat un curriculum propriu (Waldorf, Montessori și Pedagogia curativă) și altele (Step by Step, Planul Jena, Freinet), care urmează curriculum național, aducând modificări mai mult în metodele și tehnicile de lucru, decât în obiectivele și în conținuturile propuse. Majoritatea cadrelor didactice investigate reușesc, potrivit propriilor opinii, să realizeze obiectivele educaționale ale sistemului național de învățământ.

Evaluarea are adesea un rol diferit față de cea din învățământul tradițional: ea urmărește sprijinirea copilului în depășirea propriilor limite și obstacole, având mare importanță în autocunoaștere, autoformare și dezvoltarea personală.

În opinia dascălilor, principalele câ tiguri ale copiilor înscriși într-o alternativă educațională sunt: modul în care fiecare copil este valorizat și responsabilizat, dezvoltarea autonomiei copiilor prin acordarea libertății de exprimare a opiniilor, libertatea de mișcare, încurajarea unor inițiative personale prin participarea activă a dascălilor, de exemplu la alegerea temelor de discuție sau la organizarea activității; modul de organizare a activităților; metodele și tehnicile de lucru utilizate; nivelul cunoștințelor și competențelor dobândite.

5. Care sunt principalele câ tiguri ale copiilor din învățământul alternativ, în opinia părinților?

Între avantajele alternativelor educaționale semnalate de părinți se numără gradul mai mare de individualizare în procesul educațional pe care acestea îl oferă în comparație cu învățământul tradițional și programul de lucru, prelungit adesea la 8–10 ore. Alte câ tiguri aduse de alternativele educaționale sunt date de calitatea unor elemente de mediu educațional (ethosul școlar, calitatea cadrelor didactice, colegii, relația școală-familie); modul de organizare a activităților, precum și diversitatea activităților oferite în alternativele educaționale; modul specific în care se realizează evaluarea. Adesea, oferta educațională este bogată și cuprinde cursurile de limbi străine sau activități opionale adaptate nevoilor copiilor.

Părinții sunt de părere că eficacitatea sistemului alternativ transpare din rezultatele efective ale copiilor și din procesul complex de formare de care ei beneficiază: copiii își formează competențe de viață pentru studiu (motivația de învățare, stimularea creativității etc.). Alternativele educaționale oferă oportunitatea ca elevii să beneficieze de un mediu în care este stimulat cooperarea, rezultatele școlare nu duc la ierarhizarea copiilor, promovându-se astfel dezvoltarea unor personalități echilibrate și armonioase.

6. Transferurile din învățământul tradițional în învățământul alternativ

Datorită procesului de descentralizare a învățământului, procedurile de transfer între învățământul alternativ și cel tradițional se realizează printr-o procedură mult simplificată, prin acordul unităților școlare implicate. De aici mai apar dificultăți de ordin administrativ, în general transferurile sunt soluționate pozitiv, în interesul beneficiarilor.

Principalele motive ale transferului în învățământul alternativ au fost legate de factori subiectivi, ce țin de reprezentarea părinților asupra calității procesului educativ din grupa/ clasa/ unitatea de învățământ în care este transferat copilul: oferta educațională, renumele unității sau al cadrului didactic și modul de organizare a activității. Factorii obiectivi apar pentru părinți – cel puțin la nivel declarativ – mai puțin relevanți în situațiile de transfer: schimbarea domiciliului copilului și proximitatea față de domiciliu, programul și baza materială de care dispune unitatea. Un grad de satisfacție ridicat cu privire la calitatea actului educativ poate motiva părinții să depășească unele inconveniente, precum distanța unității de învățământ față de domiciliu sau programul de lucru al acesteia.

Pentru situațiile de transfer din învățământul tradițional în cel alternativ, cadrele didactice recunosc și ele importanța ofertei educaționale, a calității procesului de învățământ și a modului de organizare și desfășurare a activităților. Totuși opiniile cadrelor didactice nu converg în totalitate cu percepția părinților. Există diferențe de accent între opiniile părinților (motivați în situația transferurilor mai degrabă de factori subiectivi, ce țin de calitatea procesului educativ și a resursei umane din unitatea de învățământ) (vezi Figura nr. 1) și cele semnalate de cadrele didactice, care leagă situația transferurilor – mai mult decât părinții – de factori obiectivi, precum tipul de program oferit, schimbările de domiciliu ale copiilor (vezi Figura nr. 2).

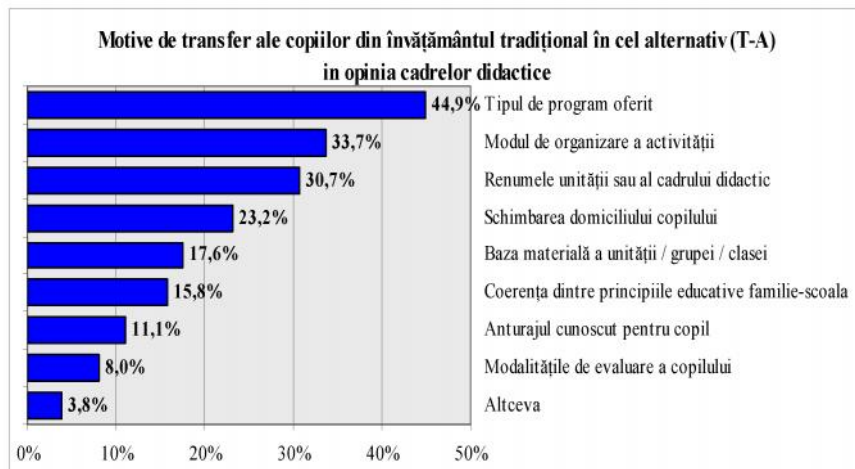


Figura nr. 1. Motive de transfer ale copiilor în opinia cadrelor didactice

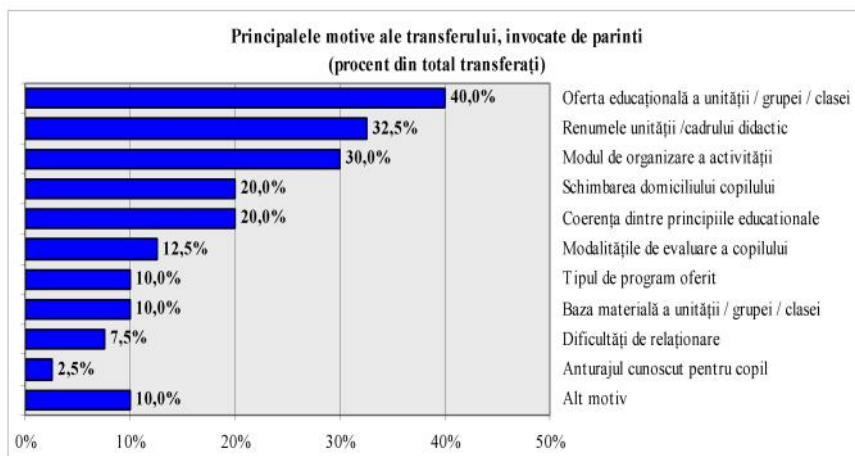


Figura nr. 2. Motive de transfer ale copiilor în opinia părinților

Potrivit opiniei cadrelor didactice, aproape un sfert dintre copii au p r sosit sistemul alternativelor educa ionale datorit lipsei lor de continuitate în urm toarele cicluri de înv mânt. Aceast motiva ie apare la toate alternativele educa ionale, chiar i la cele care organizeaz toate ciclurile de înv mânt: ele nu pot asigura aceea i r spândire geografic pentru toate nivelurile de colaritate (pre colar,

primar, gimnazial și liceal), iar acest lucru îi descurajează pe unii părinți, determinându-i să renunțe la învățământul alternativ.

Inițiativa transferurilor vine, de cele mai multe ori, din partea familiei. Această situație se datorează, în mare parte, vârstei copiilor transferați, în majoritate fiind vorba despre copii din ciclurile de învățământ preșcolar și primar, care sunt încă la o vârstă prea fragedă pentru a lua asemenea decizii singuri. Numai unul din trei copii a avut dificultăți de adaptare la trecerea în învățământul alternativ, potrivit afirmațiilor părinților.

Cele mai frecvente dificultăți semnalate de părinții care și-au transferat copiii în învățământul alternativ în de raportarea copilului față de colegii și, de libertatea de exprimare a opiniilor, de modul de organizare a activităților, independența și responsabilitatea în îndeplinirea sarcinilor de lucru. Acestea sunt particularități ale alternativelor educaționale, care adesea îi determină pe părinți să opteze pentru un anumit model pedagogic, dar care pot ridica probleme, din cauza lipsei de obișnuință a celor mici în a gestiona aceste aspecte. Mai puțin problematice pentru copii sunt: nivelul de cunoștințe și competențe acumulate, diferitele modalități de evaluare și modul de raportare la cadrele didactice.

În opinia cadrelor didactice, în situația transferurilor din învățământul tradițional în cel alternativ apar următoarele aspecte problematice: independența și responsabilizarea copiilor în propria formare; modul în care sunt organizate activitățile și libertatea de exprimare a opiniilor. Aceste aspecte – care conduc la dificultăți de adaptare a copiilor – constituie, în același timp, motivele principale ale părinților pentru care aleg învățământul alternativ.

În situația **transferurilor din învățământul alternativ în cel tradițional**, cele mai mari dificultăți le ridică limitarea libertății de mișcare, limitarea exprimării opiniilor și modul diferit, mai strict, în care sunt organizate activitățile în învățământul tradițional. Alte dificultăți sunt datorate modului de raportare la cadrele didactice și modului diferit în care este realizată evaluarea.

Cadrele didactice estimează **perioada medie de adaptare** de care au nevoie copiii transferați la cel mult o lună; trecerea dintr-o alternativă educațională într-alta se realizează mai rapid, decât din învățământul tradițional în cel alternativ, existând unele principii comune, care stau la baza celor două modele pedagogice alternative din țara noastră; trecerea din învățământul

tradițional în cel alternativ necesită o perioadă de adaptare ceva mai îndelungată.

7. Concluzii

Majoritatea alternativelor educaționale accentuează colaborarea și descurajează competiția dintre copii, ceea ce contribuie la un climat școlar sănătos și ajută la integrarea ulterioară a copilului.

Nivelul de cunoștințe nu constituie o dificultate majoră în situația de transfer al elevilor de la o alternativă educațională în învățământul tradițional. Acest fapt vine să spulbere o idee preconcepțivă care circulă adesea: aceea că strictețea modului de lucru influențează pozitiv nivelul cunoștințelor și competențele acumulate de copil. Un climat de lucru pozitiv, relaxat, în care domină colaborarea, nu poate fi dăunător pentru achizițiile celui mic.

Strategiile utilizate pentru adaptarea copiilor în situația unui transfer sunt comune alternativelor educaționale și sunt utilizate uneori și în învățământul tradițional: lucrul individualizat cu copilul, implicarea copiilor din grup pentru integrarea noului venit, programe de colaborare cu părinții, stagii de intercunoaștere înaintea transferului.

Este relevant că unele dintre elemente aduse de alternativele educaționale și-au demonstrat deja valoarea și au făcut ca, prin extinderea lor, să amelioreze activitatea din sistemul de învățământ, în special la nivelul învățământului preșcolar. Alte elemente, precum individualizarea mai mare în procesul educațional prin creșterea numărului de cadre didactice la grup / clasă, tratarea inter- și transdisciplinară a conținuturilor, implicarea copilului în propriul demers educativ și respectarea ritmului de lucru individual sunt încă elemente care așteaptă să se pună în mai mare măsură în coala românească.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

- Cristea, S. *Dicționar de pedagogie*. Chișinău: Editura Litera Internațional, 2005.
- Cuciureanu, M. Colaborarea constantă și coerentă dintre familie și grădiniță. În: *Revista de Pedagogie*, nr.10-12/2009, pp. 137–144.
- Cuciureanu, M. (coord.). *Educație timpurie. Integrarea copiilor în grădiniță*. București/ Iași: ISE, PIM, 2010.
- Cuciureanu, M. Prevenirea dificultăților de integrare a copiilor nou-veniți în grădiniță. În: *Revista Învățământul Preșcolar*, nr. 3–4/2010. Editura Arlequin, pp. 27–34.

Cuciureanu, M. (coord.). *Punți de trecere între învățământul tradițional și cel bazat pe modele pedagogice alternative în sistemul românesc de învățământ*. București: ISE, 2011.

Herseni, I. (coord.). *Modele educaționale alternative*. Vol. I, II, III. București: ISE, 1992.

Schaub, H. *Dictionar de pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 1997.

Zenke, K. G., Schaub, H. *Dictionar de pedagogie*. Iași: Editura Polirom, 2001.

EMOȚIILE PROFESORULUI GENERATE DE PERCEPȚIA SOCIETĂȚII

CS. drd. Oana Gheorghe*

Rezumat

Emoțiile au un important rol în viața fiecăruia dintre noi, putând fi înțelese atât ca „o formă de comunicare”, cât și ca „o forță de muncă”. Una dintre profesiile în care emoțiile nu pot fi ignorate este cea de cadru didactic, deoarece acestea pot influența activitatea didactică, implicit elevii.

Articolul prezintă rezultatele preliminare ale unei micro-cercetări prin care am investigat măsura în care percepțiile societății despre profesia de cadru didactic provoacă o scădere a stimei acestora față de propria lor meserie. Această cercetare reprezintă doar o parte dintr-o cercetare mai amplă și prezintă doar perspectiva cadrelor didactice, fiind omise opiniile celorlalți actori din mediul școlar (copii, părinți, comunitate).

Cuvinte cheie: emoție, statut social, percepții sociale, profesia de cadru didactic.

Abstract

Emotions have an important role in our lives, they can be understood both as “a form of communication” and as “a force in work”. One of the professions in that emotions can not be ignored is the teacher profession, because they may influence both, teaching and students.

The article presents the preliminary results of a micro-studies that have investigated the extent to which society's perceptions about the teaching profession causes a decrease in their esteem for their own profession. This research is only one part of a broader research and the teaching staff only being omitted opinions of other actors in school (children, parents, community).

Key words: emotion, social status, social perceptions, teaching profession.

Emoțiile înseamnă *e-movere*, a merge mai departe. Putem merge către cunoașterea de sine, către exprimare și realizare, către relații și comunicare.

1. Emoțiile – cunoașterea de sine

Emoțiile ne pun în „mișcare” mintea și sufletul către descoperirea de sine, dar avem momente când „mergem” către aceste stări în momente când fugim de ele.

* Institutul de Științe ale Educației, București, România
oana@etwinning.ro

Platon considera că emoțiile perturbă gândirea, iar pentru Kant acestea sunt maladii ale sufletului. Primul, Darwin vede valoarea pozitivă: emoțiile stau la baza preioaselor comportamente adaptative și evolutive ale speciilor. Sartre vede emoția ca pe „un mod de existență conștientă ei” ce permite „în alegerea propriei ființe în lume”. Dispensarea de emoții este intenția unor filosofii ale Nirvanei, în timp ce obiectivul unor terapii „umaniste” este de a le „elibera” și a le face să „circule”; și unele și celelalte doresc să recâștige, să mențină sau să sporească bucuria de a trăi.

Pentru Dantzer (1988, p. 45) „termenul emoție desemnează sentimente pe care fiecare dintre noi le poate recunoaște în sine prin introspecție sau le poate atribui celorlalți prin extrapolare”.

Steven L. Gordon (1981, p. 566) consideră că emoțiile sunt „pattern-uri construite social de senzații, gesturi expresive și judecăți culturale (*cultural meanings*) organizate în jurul relațiilor cu obiectele sociale și cu alte persoane”.

2. Emoția – realizare și exprimare

Emoția ne pune în „mișcare” pentru realizări de sine (muncă productivă și creativă) și pentru exprimarea în relații (comunicare). Astfel, emoția este o „formă de muncă” și o formă de comunicare.

Septimiu Chelcea afirmă că „oamenii muncesc preponderent fie cu brațele (munca manuală), fie cu intelectul (munca intelectuală), fie cu emoțiile (munca emoțională). Spre deosebire de munca manuală și cea intelectuală care sunt obiectivate în produse de natură fizică sau spirituală (obiecte, opere artistice etc.), munca emoțională este identificabilă prin efectele sale asupra altora”.

Arlie Russell Hochschild (1979) considera că munca emoțională constă în managementul emoțiilor, iar acesta presupune un efort, conștient sau nu, de a schimba simțmintele sau emoțiile în acord cu „regulile emoționale” stabilite social, cu o intensitate mai mare sau mai mică, pe o perioadă mai scurtă sau mai îndelungată, instantaneu sau lent. Alții specialiști definesc „munca emoțională” ca fiind „un act de conformare la regulile de exprimare a emoțiilor” (Ekman, 1973), ca „o cerință afectivă” (Bulan, 1997). Cerința afectivă în acord cu regulile emoționale impune exprimarea unor emoții, chiar dacă expresiile afișate nu corespund emoțiilor autentice ale indivizilor (Ashforth și Tomiuk, 2000).

Societatea exercită, prin însăși structura sa, o influență asupra motivațiilor cotidiene și asupra comportamentelor emoționale corespunzătoare. Aceasta dispune de coduri constitutive ale ethosului, concept definit de G. Bateson (1971, p. 34) drept „sistemul atitudinilor afective ce comandă valoarea pe care o comunitate o acordă diferitelor satisfacții și frustrări ale vieții” sau „sistemul de norme culturale care organizează instinctele și emoțiile indivizilor”.

Încadrarea în anumite norme sau socializarea se face prin transmiterea codurilor emoționale. Respectiva transmitere, legată de valorile societății, trece prin medieri specifice dintre care două, familia și școala, se bucură de un statut oficial în societățile occidentale. Trebuie, de asemenea, adăugată rolul crescând al mijloacelor de informare în masă.

B. Rime (1989) notează că într-o societate „pseudo-rațională” care plasează individul într-o gigantic efervescență emoțională. Societatea tratează și prezintă în permanență experiențe emoționale „predigerate”, integrate într-un sistem conceptual împărtășit social și controlat cultural.

Oricum ar fi, tiințific, filosofic sau popular, gândirea asupra naturii umane, nu poate ignora domeniul emoțiilor. Cum emoțiile sunt adesea confuze și în alegerea acestora este dificil.

3. Emoția și profesia de cadru didactic

Emoția se referă la un sentiment și la gândurile pe care acesta le antrenează, la stări psihologice și biologice și la măsura în care suntem înclinați să acționăm. Există sute de emoții de toate tipurile, cu diverse variații, schimbări și nuanțe. Într-adevăr, există emoții mult mai subtile decât cuvintele care le-ar putea defini.

Una dintre profesiile în care emoțiile nu pot fi ignorate este cea de cadru didactic. Profesorii trebuie să învețe și să păstreze emoțiile, deoarece acestea îi influențează pe cei din jur, primii influențați fiind elevii. De aceea, mi-am propus să realizez o micro-cercetare prin care să aflăm în ce măsură cadrele didactice sunt influențate de percepțiile pe care elevii și părinții acestora, în mod special în societatea, în general, le au față de profesia pe care o practică. De asemenea, mi-am propus să aflăm care sunt emoțiile pe care aceste percepții le trezesc în cadrele didactice și dacă percepția societății despre profesori provoacă o scădere a stimei acestora față de propria lor meserie. Am pornit de la constatarea că, din ce în ce mai mult, profesia de

cadru didactic pierde din respectul de care se bucură, deși consider că această profesie este una care stă la baza dezvoltării unei societăți.

Rezultatele prezentate în acest articol sunt unele preliminare și nu înfățișează decât perspectiva cadrelor didactice, omițând opiniile celorlalți actori din mediul școlar (copii, părinți, comunitate). Această cercetare face parte dintr-o cercetare mai amplă care este în curs de desfășurare și care se va încheia în august 2013.

3.1. Metodologia cercetării

Micro-cercetarea realizată este una calitativă și a fost desfășurată în mai multecoli în licee atât din mediul urban, cât și din mediul rural din București, Ialomița, Buzău și Constanța.

Investigația are la bază o ipoteză care intenționează să acopere, în cât mai mare măsură, realitatea explorată: *percepția negativă a societății despre meseria de cadru didactic poate naște emoții de frustrare, dezamăgire, umilire, furie în rândul profesorilor.*

Metoda de cercetare aplicată a fost ancheta bazată pe interviu deoarece este o metodă operativă de culegere a informațiilor, este o metodă flexibilă, permițând adaptarea la discursul interlocutorului prin întrebări suplimentare spontane și a relansărilor, oferind astfel, posibilitatea obținerii informațiilor dorite.

În demersul cercetării am întâmpinat dificultăți, deoarece am constatat că oamenii sunt foarte reticenti și se inhibă în fața reportofonului. De aceea, am renunțat la utilizarea acestuia și am preferat să notez răspunsurile, deși nu întotdeauna am reușit să notez răspunsul complet.

Interviurile au fost realizate în 4 județe pe un număr de 50 de cadre didactice din învățământul preuniversitar (primar, gimnaziu și liceu).

4. Rezultate preliminare ale cercetării

Analiza de față se dorește a fi generatoarea unei provocări, printr-o cercetare empirică, adresată problematicii complexe a modului în care percepția negativă a societății despre meseria de cadru didactic provoacă acestora sentimente de dezamăgire, frustrare, umilire, furie.

Este dureros cum un cadru didactic care înainte se bucura de respect

ajung acum să simt tristețe, umilire, dezamăgire față de meseria sa. Este descrisă o umilire, adică o pierdere de statut provocată în mod voluntar de altul, în cazul de față societatea. Să fii profesor de coală sau de liceu pur și simplu nu mai este astăzi o „carieră”. Nici din punct de vedere material, nici ca statut social.

Cei mai mulți dintre profesorii intervievați au ales cariera didactică, deoarece iubesc această meserie, precum și materia pe care o predau. Alte motive precizate au fost: dorința de a împărtăși din experiențele de viață elevilor, dorința de a ajuta tânără generație sau dorința de comunicare și transpunere în practică a unor competențe specifice. De asemenea, în alegerea meseriei de cadru didactic o mare influență au avut-o familia, modelele educative din cadrul acesteia sau pur și simplu faptul că părinții, la rândul lor, au fost cadre didactice.

În ciuda satisfacțiilor pe care le oferă această profesie, dacă li s-ar oferi șansa să o ia de la început în plan profesional, foarte puțini dintre respondenți ar alege cu siguranță această profesie, în timp ce majoritatea nu ar mai alege-o. De remarcat este faptul că cei care ar opta pentru aceeași profesie sunt învățători/profesorii pentru învățământul primar. Principalul motiv invocat de cadrele didactice care ar alege din nou această profesie este acela că îi iubesc meseria, le place această profesie, iar rezultatele elevilor le-au oferit multe satisfacții.

Profesorii care au declarat că nu vor mai alege această profesie au prezentat drept motive: salariul mic, stresul, care este foarte mare, lipsa de considerație acordată de societatea noastră, dificultatea muncii, lipsa de satisfacții.

Analizând răspunsurile primite am observat că a fi cadru didactic în societatea de astăzi nu mai este un lucru cu care te poți mândri. Nu contează cât se lucrează la clasă, ori cât de integru ești ca om, toate cadrele didactice sunt catalogate ca fiind la fel, de obicei, nu sunt descrise în termeni laudativi. Gradul de implicare a cadrului didactic în activitatea de instruire și educare a elevilor are un rol foarte important în reușita acesteia. Prin întrebarea referitoare la valoarea implicării emoționale a unui profesor am identificat faptul că unii dintre factorii care influențează implicarea cadrului didactic în activitatea desfășurată în sala de clasă îl constituie motivele care l-au determinat să aleagă cariera didactică.

Meseria de cadru didactic este o meserie extrem de frumoasă, cu multe satisfacții, care necesită o mare dăruire și implicare. Cadrul didactic este

responsabil de informarea și formarea elevilor, viitori adulți, este responsabil de viitorul propriilor elevi. Pentru a reuși în această misiune, cadrul didactic trebuie să își desfășoare activitatea din pasiune, din iubire pentru ea, pentru copii.

Principalele probleme legate de generația actuală indicate de profesorii respondenți au fost: lipsa educației elevilor, lipsa unor valori reale la care să se raporteze aceștia, a motivației intrinseci a elevilor, a respectului față de sine și față de cei din jur. Toate acestea au la bază comunicarea deficientă, uneori existentă doar în plan teoretic, dintrecoală și familie, precum și nepromovarea de către societate a valorilor autentice, uneori acestea fiind în discordanță cu ceea ce vrea să promoveze, încă, școala.

Din toate interviurile reies sentimente de frustrare, dezamăgire și chiar de umilire. Profesorii se simt disprețuiți, deseori, chiar de către elevi în acest lucru li se pare cel mai grav. „Puțtii de bani gata, care coboară din jeep-uri îmbracă și în haine de fișe, ironizează profesorii obligați să poarte, ani de-a rândul, aceleași costume ponosite. Poartea Dior a unei repetente poate lesne să aibă o valoare mai mare decât salariul pe un an al dirigintei. Să ne mai mirăm că profesorii au încetat să mai fie „modele“ pentru tânără generație? Că adolescenții de azi îi venerază pe maneliți, fotbaliști și telenoveliști, pe care îi consideră un etalon al reușitei în viață?”.

De asemenea, cadrele didactice consideră că elevii nu au, în primul rând, cei apte ani de acasă. Principalele cauze ar fi, în viziunea profesorilor, dezinteresul părinților față de propriii lor copii (odată ce copiii devin elevi, părinții consideră că educația acestora revine doar profesorilor); plecarea părinților la muncă în străinătate și chiar ignoranța acestora legată de modul de creștere și educare a propriilor copii.

Tot la baza problemelor pe care profesorii le au cu generația actuală de elevi stau valorile greșit promovate de societate. Profesorul a încetat să mai fie un model pentru tânără generație care acum venerază maneliții, fotbaliști, telenoveliști, pe care îi consideră un etalon al reușitei în viață.

La întrebarea legată de modul în care este percepută profesia lor de către societate, toate cadrele didactice sunt de părere că, atât școala, cât și cei care lucrează în cadrul acestei instituții au statutul nemeritat de „slujba imruni”. Ei sunt foarte dezamăgiți de această situație, mai ales că, înainte, a fi profesor era o veritabilă mândrie. În prezent, profesorii resimt această

meserie ca pe o pedeapsă : o muncă plătită destul de prost și generații de elevi tot mai puțin motivate. Cadrele didactice par să se fi resemnat cu faptul că societatea percepe profesia lor ca fiind un „rău necesar“.

Ei susțin că mass-media a contribuit într-o foarte mare măsură la perimarea imaginii cadrului didactic prin prezentarea neregulilor din sistemul de învățământ sau din diferite coli. Tinerii și chiar familiile acestora sunt din ce în ce mai puțin interesate de coală, considerând că totul poate fi cumpărat: de la profesori, examene, până la un loc de muncă.

Cu tristețe, respondenții au constatat că societatea consideră profesia de cadru didactic ca fiind supraevaluată, afirmând că nu merită nici salariul pe care îl au, deoarece tot ce fac este să stea „în spatele catedrei“ timp de patru ore și să stea în concediu în perioadele vacanțelor. De asemenea, elevii le pun constant autoritatea la încercare („să fii profesor, intri pe un teren minat, trebuie să fii dotat din punct de vedere emoțional și să ai o stăpânire de sine de fier...“).

Cadrele didactice consideră că nu sunt luate în seamă de către puterile din stat (Guvern și Parlament): „îmi aduc aminte de noi când mai facem câte o grevă sau când mai apare câte un caz prezentat în presă“, afirmă cu dezamăgire un cadru didactic care predă în învățământ de 20 de ani.

Sentimentele pe care profesorii le trăiesc atunci când constat că munca lor nu este apreciată sunt, în principal, cele de tristețe, dezamăgire și, în unele cazuri, de neputință, deoarece simt că, orice ar face, munca nu le este apreciată, mai ales că ei sunt cei care pun bazele „angajărilor de mâine“. Profesorii au observat o schimbare a ierarhiei valorilor în societate: mai prost plătită echivalează cu nerespectarea ei, cu regret susțin că proverbul „ai carte, ai parte“ se poate transforma astăzi în „ai bani, ai parte“.

Alte emoții trăite de cadrele didactice sunt cele de frustrare, de resemnare, demobilizare, neputință și chiar sentimentul de furie, una dintre cele mai eficiente metode de a tergiversa umilința.

Analizând răspunsurile la întrebarea care viza opiniile profesorilor despre motivele pentru care profesia lor nu este apreciată, am constatat că cele mai des menționate sunt: degradarea umană în urma unei economii ineficiente, imaginea indusă de mass-media, relația deficitară dintre coală și familie, neimplicarea și nepăsarea celor care conduc destinele profesorilor.

O altă cauză importantă amintită de respondenți este percepția decidenților asupra educației, a sistemului de învățământ. „Nu ai profit din învățământ. Nu ai capital imediat de investiție, ci pe termen lung; la competiția din ziua de azi asta nu mai contează. Ori ai acum profit, ori mergi mai departe și găsești alte surse. Investiția în învățământ înseamnă investiție în oameni care vor fi eficienți abia după 10 ani... poate. Este umilitor să fii profesor și cu atât mai umilitor cu cât se cere gratuitate în ceea ce faci și nu mai ai pe ce fonda această gratuitate.”

Din răspunsurile la întrebarea *Dacă ai putea schimba munca în vreun fel, cum ai face-o?* se poate desprinde sentimentul de frustrare pe care-l resimt cadrele didactice, deoarece cea mai frecventă soluție este schimbarea mentalității societății. O altă soluție oferită ar fi o mai mare implicare a familiei și a comunității în educația elevilor și în sprijinirea activității cadrelor didactice. Este de remarcat faptul că toate cauzele menționate care au dus la deprecierea profesiei de cadru didactic sunt atribuite factorilor externi (lipsa valorilor, a educației, rolul mass-media, interes redus al autorităților etc.) și nu profesorilor, a activității lor de la clasă.

Rezultatele susțin puternic ipoteza dependenței dintre emoțiile profesorului și percepția social negativă a meseriei de cadru didactic.

5. Concluzii

Statutul social al profesorului în societatea contemporană pare să fie statutul clasei mijlocii. Meseria de profesor nu se regăsește între cele mai solicitate, dar nici între cele evitate. Profesiunea intelectuală, respectată, nu distribuie de înțeles putere, influență sau venituri superioare și mai nou, nu oferă nici prestigiul de care se bucura odată.

Totuși, valorile unei societăți nu se clădesc numai în școală care acum se află în opoziție cu ceea ce reflectă realitatea. Elevii vor drepturi, dar nu se străduiesc să le merite; profesorii vor respect, dar nu sunt respectați chiar de cei care încă mai conduc destinele lor, uitând de unde au plecat. Părinții vor succese și note bune pentru copiii lor. Fiecare are propriile așteptări, vrea ceva, dar nimeni nu îți pune problema că trebuie să îți ofere.

Poate că profesorii ar avea nevoie de o recunoaștere a statutului lor, a valorii muncii lor și nu neapărat de salarii mai mari. Dacă valoarea-reper ar fi banul, cum am putea noi evalua cultura și educația?

REFERIN E BIBLIOGRAFIE

Bateson, G. *La ceremonie du Naven*. Paris: Edition de Minuit, 1971.

Chelcea, S. Emo iile în via a social . Ru inea i vinov ia în spa iul public postcomunist din România. În: *Revista de Psihologia Social* , nr. 18, 2006, pp. 85-111.

Cosnier, J. *Introducere în psihologia emo iilor i a sentimentelor*. Ia i: Editura Polirom, 2007.

Dantzer, R. *Les emotions*. Paris: PUF, 1988.

Steven, Gordon L. The Sociology of Sentiments and Emotion. În: Rosenberg, M. i Turner, R.H. (coord.), *Social Psychology. Sociological Perspective*. New York: Basic Books, Inc., 1981, pp. 562-592.



Parteneriate colare în Europa

Programul eTwinning a fost lansat la 14 ianuarie 2005, ca parte a Programului de învă are permanent al Comisiei Europene i se adreseaz tuturor colilor din învă mântul preuniversitar, tuturor profesorilor, indiferent de disciplina predat , directorilor de unit i colare i inspectorilor colari. Portalul eTwinning este baza de date recomandat de Comisia European pentru c utarea de parteneri pentru proiectele Comenius.

În România, ac iunea eTwinning a început s fie derulat din octombrie 2007, în prezent, fiind coordonat de Centrul pentru Inovare în Educa ie (www.tehne.ro), în parteneriat cu Institutul de tiin e ale Educa iei (www.ise.ro).

Ac iunea eTwinning are ca scop principal facilitarea comunic rii i colabor rii între coli din rile membre ale Uniunii Europene, din Islanda, Norvegia, Elve ia, Croa ia, Turcia i Fosta Republic Iugoslav a Macedoniei i vizeaz :

- îmbun t irea competen elor de utilizare a noilor tehnologii;
- îmbun t irea comunic rii în limbi str ine;
- cunoa terea i dialogul intercultural.

[illegible]

MATURITATEA DECIZIEI VOCATIONALE: COMPONENTE CHEIE A DEZVOLTĂRII PERSONALITĂȚII ÎN ADOLESCENȚĂ

dr. László Brassai*

prof. consilier Mirela Rotundu Cojocaru

Rezumat

Abordările teoretice și rezultatele studiilor empirice arată că decizia vocațională este o sarcină importantă în dezvoltarea identității, maturitatea decizională totodată relevând funcționarea optimă a personalității. În acest context, studiul de față a avut ca scop investigarea relației dintre maturitatea deciziei vocaționale și factorii cognitiv-existențiali (scopurile de viață și sensul vieții) pe de o parte, și cei atitudinali-comportamentali (comportamentul prosocial, consumul de substanțe psihoactive, depresie) pe de altă parte, pe un eșantion reprezentativ de adolescenți, elevii ai claselor a VIII-a din județul Covasna.

În urma analizării relațiilor bilaterale și a asocierilor dintre maturitatea deciziei vocaționale, ca variabilă dependentă, și factorii independenți luați în studiu, s-a evidențiat rolul protectiv al experienței sensului vieții, al scopurilor de viață și al comportamentului prosocial și rolul negativ al depresiei și al consumului de substanțe psihoactive asupra deciziei vocaționale.

Cuvinte cheie: adolescenți, decizie vocațională, factori protectivi și factori de risc.

Abstract

The theoretical approach and the empirical results of the studies point that vocational decision is an important task in the development of the identity, decisional maturity which in the same time revealing optimal function of personality. In this context, the present study aimed to investigate the relationship between maturity of vocational decision and cognitive-existential factors (life purpose and the meaning of life) on the one hand and the attitude-behavior (prosocial behavior, psychoactive substances consumption, depression) on the other hand, on a representative sample of adolescents, students of 7th grade from Covasna county.

* director la Centrul Județean de Asistență Psihopedagogică Covasna, Sf. Gheorghe, România
brassai@yahoo.com

prof. consilier la Centrul Județean de Asistență Psihopedagogică Covasna, Sf. Gheorghe, România
mirelarotundu@yahoo.com

After analyzing the bilateral relations and associations between the maturity of vocational decision as the dependent variable and the independent factors included in the study it was revealed the protective role of experience meaning of life, the purpose of life, the prosocial behavior and the negative role of depression and consumption of psychoactive substances on vocational decision.

Key words: *adolescence, vocational decision, protective and risc factors.*

1. Introducere

1.1. Adolescen a: o provocare psihosocial major

Odat cu debutul adolescen ei, lini tea i echilibrul copil riei sunt perturbate de schimb rile intrapsihice i cele din mediu. Datorit accentu rii proceselor neuro-hormonale, adolescentul se confrunt cu impulsuri i emo ii c rora nu le g se te corespondent în experien ele anterioare i nici nu le poate explica. Prefacerile morfologice reflectate în modificarea imaginii corporale accentueaz dificult ile de înfruntat. De parc „problemele interioare” nu ar fi de ajuns, la toate acestea se mai adaug i schimb rile survenite în sistemul de rela ii sociale: apar modific ri în expectan ele adul ilor fa de adolescent, dar i în a tept rile semenilor.

Brusc adolescentul traverseaz o perioad tumultoas a dezvolt rii denumit de Erik Erikson (1968) „criza identit ii”. Dintr-o alt perspectiv , îndep rtarea de copil rie i apropierea de vârsta adult îl g se te pe adolescent într-o perioad de tranzi ie care dureaz în timp, r spunsul adecvat formulat a tept rilor psihosociale fiind construirea unei identit i coerente, mature. Autodefinirea se bazeaz atât pe surse interne (aptitudinile dobândite i poten ialul latent), cât i pe surse externe (modelele oferite de c tre persoanele de referin). „Autoexprimarea autentic ” cum o define te Waterman (1993) este rezultatul con tinentiz rii nevoilor i trebuinelor, aptitudinilor i deprinderilor, dar i a clarific rii scopurilor i idealurilor personale.

În dezvoltarea identit ii pot ap rea diferen e interindividuale semnificative. O parte din adolescen i opteaz pentru o prescurtare a „perioadei de criz ” adoptând în consecin necritic anumite modele de via insuficient explorate i mai cu seam personalizate, dar care ofer siguran . Identitatea for at semnific faptul c , pe lâng intensitatea sc zut a explor rii, personalitatea adolescentului nu trece prin procesul corespunz tor de diferen iere, acesta r mânând de multe ori în umbra p rin ilor. Adolescen ii care prezint această form de identitate au obiective ocupa ionale extrinseci, impuse din afar , fie de p rin i, fie de semenii. Al ii consider ca fiind fireasc amânarea lu rii

deciziilor personale în acest demers al confruntării existențiale. Moratoriul, mai concret identitatea slab conturată, apare deci în cazul acelor adolescenți care, deși au acumulat o experiență de viață semnificativă, nu sunt capabili de angajamente, amânând astfel deciziile importante care privesc autodefinirea. Mai sunt și adolescenții dezorientați datorită resurselor interne și externe insuficiente pentru a întâmpina adecvat „timpul schimbărilor”. Identitatea confuză reprezintă criza identității în sensul ei cel mai restrâns. Experiențele acumulate nu sunt integrate, nu se nasc decizii, nu apare angajamentul. Probleme de sănătate mintală precum dominanța emoțiilor negative și depresia exprimă criza psihosocială (Luyckx, Schwartz, Goossens și Soenens, 2008). Din fericire, însă, sunt mulți tineri care reușesc să traverseze cu succes această perioadă a tranziției. Ei izbutesc să acorde suficient timp explorării, să adopte în același timp anumite valori, scopuri, idealuri de viață și să se angajeze pe o anumită direcție de dezvoltare personală. Spre deosebire de abordarea eriksoniană de „criză”, tot mai mulți cercetători împărtășesc o viziune promotoare, remarcând calitățile, potențialul adolescentului pentru dezvoltarea unei identități mature (Fry, 1989; Pasupathi, Staudinger și Baltes, 2001; Richardson și Pasupathi, 2005; Staudinger și Pasupathi, 2003).

În căutarea identității, tânărul trebuie deci să se confrunte atât cu luarea unor decizii stabile în ceea ce privește scopurile personale, cât și în urmărirea îndeplinirii acestora. Încă de la începuturile teoretizării identității, Erikson (1950) definește două mari domenii asupra cărora deciziile personale ale individului „în creștere identitară” se focalizează: cel ocupațional și cel ideologic. În urma operaționalizării asumpțiilor teoretice eriksoniene (1966), cel din urmă domeniu (cel ideologic) este diferențiat de către Marcia (1966) în religios și politic, ca, ulterior, în urma extinderii abordării eriksoniene, să fie adugate și alte aspecte ale dezvoltării identității, precum scopurile personale sau filozofia de viață (Balistreri, Busch–Rossnagel și Geisinger, 1995; Waterman, 2011). Domeniul cognitiv, emoțional-motivațional și existențial se intersectează deci în dezvoltarea identității.

1.2 Aspecte cognitiv-existențiale ale formării identității la vârsta adolescenței

Scopurile de viață sunt constructe cognitiv-motivationale care mobilizează și organizează sfera experiențelor individului (Kashdan și McKnight, 2009). În definirea propriei individualități un loc important îi revine fixării scopurilor de viitor, condiție preliminară conturării planurilor de viață (McGregor și Little, 1998). Simpla prezență a scopurilor de viitor nu este suficientă, procesul de

dezvoltare fiind antrenat doar de scopuri bine organizate. Așa cum arată rezultatele empirice ale lui Colby (1996) spre deosebire de adolescenții aflați în stadiul moratoriumului care de în scopuri semnificative, adolescenții cu identitatea conturată prezintă scopuri de viață bine structurate și urmează cu angajament. Angajamentul apare deci ca un factor mediator între scopurile fixate prin decizii și indicatorii funcționării optime a personalității (Brunstein, 1993).

Autodefinirea adolescentului, ca parte integrantă a identității mature, nu se poate realiza în lipsa unei analize orientate către sensul vieții (Adamson și Lyxell, 1996). Din punct de vedere existențial, „pentru adolescent sensul vieții este dat tocmai de către autodefinirea sa” (May, 1983, p. 119). Prin interpretarea experiențelor, atribuirea de sens reprezintă un proces cognitiv concomitent procesului cunoașterii. Astfel, experiențele vehiculate prin procesul cunoașterii sunt aranjate în reprezentări inteligibile ale realității, stimulii percepți și pătând coerență și sens (Bering, 2003). Autodefinirea se construiește din acele evenimente de viață care, din perspectiva Eu-lui, se organizează în structuri coerente (McLean, 2005). În dezvoltarea optimă a personalității adolescentului, necesitatea creșterii filozofiei de viață demonstrează exact rolul către sensului vieții (Bosma, 2001).

În concluzie, din perspectiva psihologiei dezvoltării personalității la adolescent, formarea noii identități este o sarcină de viață ai cărei piloni sunt scopurile de viață, în relație directă cu acestea, angajamentul. Prin prisma acestora, decizia vocală presupune scopuri semnificative și încrederea în sensul vieții.

1.3. Dezvoltarea identității vocale și funcționarea optimă a personalității

Delimitarea clară a stadiului de dezvoltare identitar este realizată prin interpretarea, pe de o parte, a nivelului la care a ajuns adolescentul din punctul de vedere al profesiei și idealurilor, pe de altă parte de asumarea propriilor convingeri și clarificarea valorilor personale (Marcia, 1993). Pregătirea pentru o ocupație de viitor este considerată deci o sarcină majoră a dezvoltării personalității în adolescență (Erikson, 1968; Super, 1990). Formarea identității vocale este un construct central al dezvoltării vocale, proces de explorare și proiectare marcat de factori interni și externi și finalizat prin angajament cognitiv și emoțional (Patton și Creed, 2001). După unii autori (Ginzberg, 1972) procesul de dezvoltare a identității vocale începe încă din copilăria mică, când copilul se interesează și imită persoanele

semnificative din mediu, dezvoltând astfel aspirații și interese vocaționale. Dacă în perioada copilăriei interesul acordat ocupațiilor/profesiilor celorlalți se produce în mod spontan, începând din preadolescență și până la vârsta tânărului adult preocupările față de alegerea și exersarea unei profesii sunt o sarcină normativă. Similar dezvoltării identității personale, formarea identității vocaționale se realizează prin autoexplorarea și explorarea mediului, având ca indicator de dezvoltare corelarea nevoilor personale, a aspirațiilor, intereselor și abilităților cu beneficiile oferite de domeniile ocupaționale, de exercitarea profesiilor în sine și angajament, fiind realizat prin convertirea preferințelor într-o opțiune profesională clară (Savickas și Lent, 1994).

În esență, școlii pregătit pentru luarea unei decizii vocaționale mature implică o bună dezvoltare a resurselor personale, interpersonale și transpersonale. Nu întâmplător, studiile empirice relevă corelații pozitive între dezvoltarea vocațională și indicatorii ai funcționării optime a personalității precum stima de sine și autoeficacitatea (Hirschi, 2011a), stabilitatea emoțională și adaptabilitatea socială (Skorikov, 2007), satisfacția cu viața și fericirea subiectivă (Hirschi, 2011b), experiența sensului vieții (Duffy și Sedlacek, 2007) pe de o parte, iar corelații negative cu stări emoționale negative (Saunders și colab., 2000) și comportamente de risc (Skorikov și Vondracek, 2007) pe de altă parte, relevând astfel importanța dezvoltării vocaționale la vârsta adolescenței în tranziția reușită către vârsta adultă (Gribbons și Lohnes, 1982).

Pornind de la premisele teoretice și rezultatele empirice anterioare, scopul cercetării noastre a fost acela de a investiga relația dintre maturitatea deciziei vocaționale și factorii cognitiv-existențiali și atitudinali-comportamentali pe un eșantion reprezentativ de adolescenți aflați în pragul unei decizii vocaționale privind continuarea studiilor în ciclul superior.

2. Metodologia cercetării

2.1. Colectarea datelor

Prezentul studiu a cuprins elevii claselor a VIII-a din județul Covasna (N=2164). Eșantionul studiat a fost reprezentativ pe județul Covasna (N=980, media de vârstă 14 ani), unitatea de bază a eșantionului fiind clasa de elevi. Clasele au fost alese aleatoriu înându-se cont de mediul de proveniență a elevilor (rural/urban). În prealabil colectării datelor, elevii au fost informați de rolul și importanța studiului. Colectarea datelor s-a realizat prin metoda chestionării, acestea fiind distribuite de către dirigii claselor a VIII-a și completate anonim de către elevi.

2.2. Instrumente de m surare utilizate

Maturitatea deciziei voca ionale a fost examinat cu ajutorul unei scale elaborate de c tre autorii studiului pornind de la stadiile dezvolt rii voca ionale descrise de Germeijs i Verschueren (2006), respectiv Hirschi i Läge (2007). În formularea itemilor scalei am încercat s opera ionaliz m trei ipostaze diferite ale alegerii unei profesii, i anume: existen a interesului fa de alegerea unei profesii în contextul continu rii studiilor în ciclul secundar al sistemului de înv mânt preuniversitar („M preocup alegerea unei profesii/ ocupa ii pe care s mi-o însu esc, îns nu pot afirma c aceasta îmi este înc foarte clar “), momentul premerg tor lu rii unei decizii voca ionale („Am în vizor o profesie/ocupa ie pe care s mi-o însu esc pe viitor, îns în momentul de fa nu a putea s m dedic în totalitate acesteia“), respectiv maturitatea decizional („M-am decis pentru o profesie/ocupa ie, fa de care m-am angajat“). Pentru a r spunde la itemii mai sus men iona i, responden ilor li s-a formulat urm toarea întrebare: „Privind alegerea profesiei, în ce m sur te caracterizeaz urm toarele?“, variantele de r spuns fiind: „Deloc“, „Într-o mic m sur “, „Într-o mare m sur “. Un scor ridicat la aceast scal arat fermitatea op iunii profesionale.

Sensul vie ii l-am examinat cu ajutorul chestionarului „Life Meaning Questionnaire“, scala „Presence of meaning“, elaborat de Michael Steger i colaboratori s i (2006). Scala este format din cinci itemi (exemplu de item: „Via a mea are un sens binedefinit“) i apte variante de r spuns posibile („nu m caracterizeaz deloc“ – „m caracterizeaz pe deplin“). Un scor ridicat la aceast scal indic experien a sensului vie ii.

Scopul vie ii a fost m surat cu ajutorul unei scale „Scopul vie ii“ elaborat de c tre noi. Prezentul instrument a fost dezvoltat în urma selec iei itemilor mai multor instrumente utilizate i validate în cercetarea empiric (ex: Youth Purpose Survey – Bundick i colab., 2006, Youth Purpose Scale – Burrow i Hill, 2011). Scala a cuprins nou afirma ii (exemplu de item: „Am planuri/ scopuri concrete în via “) la care respondentul a trebuit s aprecieze pe o scal Likert cu patru grade ii („nu m caracterizeaz deloc“ – „m caracterizeaz total“) m sura în care este caracterizat de acele afirma ii. Un scor ridicat ob inut la aceast scal arat m sura în care personalitatea respondentului este ghidat de scopuri concrete de via .

Comportamentul prosocial a fost evaluat prin intermediul chestionarului „Multidimensional Peer Nomination Inventory“ conceput de Pulkinen i colaboratorii (1999). Instrumentul de m surare a cuprins zece itemi (exemplu

de item: „Dacă cineva are o problemă, îl ajut cu plăcere”) cu câte patru variante de răspuns („nu mă caracterizează deloc” – „mă caracterizează pe deplin”).

Măsurarea depresiei și a consumului de substanțe psihoactive s-a realizat prin intermediul itemilor utilizați în studiul colaborativ „Health Behavior in School-Aged Children Survey” (Currie și colab., 2008). Pentru investigarea depresiei au fost selectați cinci itemi, iar pentru consumul de substanțe psihoactive doi itemi. În cazul depresiei (exemplu de item: „Mă simt deseori trist, dezamăgit”), variantele de răspuns au fost: „nu mă caracterizează deloc”, „mă caracterizează puțin”, „mă caracterizează mult, dar nu constant”, „mă caracterizează aproape întotdeauna”. În cazul consumului de substanțe psihoactive a fost evaluat frecvența (zilnic, săptămânal, lunar, abținere) fumatului (exemplu de item: „Cât de des fumezi?”) și a consumului de băuturi alcoolice (exemplu de item: „Cât de des consumi băuturi alcoolice?”).

2.3. Prelucrarea datelor

Prin însumarea valorilor atinse la fiecare scală s-a obținut un index pe scală. În cazul fumatului și al consumului de alcool, scorurile obținute au fost însumate într-un index global. Prelucrarea datelor s-a realizat utilizând analiza corelațională. Mai întâi, matricea corelațiilor bilaterale (obținută prin metoda Pearsons) dintre variabilele luate în studiu a fost analizată în vederea depistării patternurilor corelaționale semnificative, mai apoi, pentru examinarea asocierilor dintre variabila dependentă și cele independente s-a utilizat metoda regresiei lineare multiple (prin metoda enter). Îndeplinirea condițiilor analizei de regresie a fost testată cu ajutorul diagramei de împrăștiere și a testului de semnificație F , iar în vederea asigurării dispersiei normale a variabilelor studiate a fost utilizată transformarea logaritmică. Puterea explicativă independentă a variabilelor a fost redată de coeficientul de regresie standardizat β . În vederea aprecierii preciziei estimării realizate prin β am calculat erorile standard ale coeficienților de regresie. Potrivirea dreptei de regresie a fost exprimată prin coeficientul de determinare R^2 . Întrucât corelația dintre sensul vieții și scopurile de viață a atins valoarea 0,7, în vederea excluderii multicolinearității am calculat Variance Inflation Factor (VIF). Valorile înregistrate de noi indică multicolinearitatea scăzută, deoarece acestea nu depășesc valoarea 2. În validarea modelului de regresie autocorelația a fost testată cu ajutorul testului Durbin-Watson, iar potrivirea modelului de regresie prin analiza reziduurilor standardizate (Std. Resid.), respectiv prin analiza distanței lui Cook (Cook's d). Întrucât reziduurile standard sunt inferioare valorii critice (3), iar valorile Cook's d nu depășesc

1, putem afirma c potrivirea modelelor de regresie nu este afectat de cazuri extreme ori influente.

3. Rezultatele ob inute

Frecven a itemilor scalei maturit ii dezvolt rii voca ionale este redat în tabelul nr. 1. În urma inspect rii frecven elor, putem observa c aproape o treime dintre elevii claselor a VIII-a nu manifest un interes fa de problematica alegerii unei profesii în viitor, 36% dintre ei afirm c au în vizor o profesie/ocupa ie pe care ar dori s i-o însu easc în viitor, f r îns ca în prezent s aib certitudinea unui angajament stabil, i doar 11% dintre elevii claselor a VIII-a sunt cei care afirm c s-au decis pentru o profesie/ocupa ie fa de care s-au i angajat. Media scalei este 5,3, iar dispersia 2,4, iar în urma realiz rii analizei de reabilitate, valoarea consisten ei interne a itemilor (Cronbach) a fost 0,72.

<i>Dispersia itemilor scalei maturitatea deciziei voca ionale</i>	Deloc	Într-o mic m sur	Într-o mare m sur
M preocup alegerea unei profesii/ocupa ii pe care s mi-o însu esc, îns nu pot afirma c aceasta îmi este înc foarte clar .	7,5%	49,4%	43,1%
Am în vizor o profesie/ocupa ie pe care s mi-o însu esc în viitor, îns în momentul de fa nu a putea s m dedic în totalitate acesteia.	22,9%	41,1%	36%
M-am decis pentru o profesie/ocupa ie, fa de care m-am angajat	61,3%	27,4%	11,3%

Tabelul nr. 1.

În tabelul nr. 2 am cuprins câ iva indicatori ai statisticii descriptive. Se poate observa c valoarea coeficientului Cronbah în cazul tuturor scalelor utilizate indic o consisten intern mult peste nivelul a teptat.

<i>Statistica descriptiv a variabilelor independente</i>	Minimum	Maximum	Media	Dispersia	Cronhach
Sensul vie ii	7	28	20,4	4,7	0,78
Scopurile de via	12	57	26	4,9	0,76
Comportament prosocial	11	32	24,1	3,6	0,88
Depresie	5	20	9,5	3,2	0,65
Consum de substan e psihoactive	2	8	7,5	0,9	0,56

Tabelul nr. 2.

Corela iile bilaterale între variabilele studiate sunt redade în tabelul nr. 3. Se remarc existen a unor corela ii pozitive între decizia voca ional i sensul vie ii, scopurile de via respectiv comportamentul prosocial i corela ii negative între decizia voca ional i depresia, respectiv consumul de substan e psihoactive. Analizând corela ia dintre decizia voca ional i celelalte variabile, se remarc o corela ie puternic cu sensul vie ii. Între variabilele independente studiate apare o corela ie puternic în cazul sensului vie ii i scopurilor de via , respectiv scopurile de via i comportamentul prosocial. De asemenea, este de men ionat i corela ia pozitiv dintre depresie i consumul de substan e psihoactive.

Matricea de corela ie (coeficien i de corela ie Pearson's r)	Sensul vie ii	Scopurile de via	Comportamentul prosocial	Depresia	Consumul de substan e psihoactive
Dezvoltarea voca ional	0,316***	0,271***	0,203**	-0,150**	-0,110*
Sensul vie ii		0,701***	0,392***	-0,210***	-0,170*
Scopurile de via			0,430***	-0,201***	-0,110*
Comportamentul prosocial				-0,168*	-0,101*
Depresia					0,211***

Tabelul nr. 3.

În afar de studierea rela iei reciproce cu ajutorul regresiei liniare, am investigat asocierea dintre variabila dependent , decizia voca ional i variabilele independente (tabelul nr. 4).

Modelul de regresie al deciziei voca ionale	$\beta^{(a)}$	$P^{(b)}$	S.E. ^(c)	VIF ^(d)
Sensul vie ii	0,212	0,001	0,43	1,40
Scopurile de via	0,168	0,001	0,19	1,86
Comportament prosocial	0,132	0,01	0,23	1,21
Depresie	-0,127	0,05	0,25	1,32
Consum de substan e psihoactive	-0,110	0,05	0,31	1,72
<i>Constant</i>	<i>3,941</i>	<i>0,001</i>		
$R^{2(e)}$	<i>0,121</i>	<i>0,001</i>		

Tabelul nr. 4.

- a – Coeficienții standardizați de regresie;
- b – pragul de semnificație;
- c – erorile standard;
- d – *factorul de inflație a varianței*;
- e – coeficientul de determinare (valoarea lui R^2 se bazează pe proba F).

În urma analizei valorilor modelului de regresie, putem aprecia faptul că toți cei cinci factori independenți sunt predictori ai deciziei vocaționale. Sensul vieții, scopurile de viață și comportamentul prosocial sunt factori protectivi, favorizând astfel dezvoltarea vocațională, în schimb depresia și consumul de substanțe psihoactive apar ca factori de risc ai deciziei vocaționale.

4. Concluzii

Maturitatea deciziei vocaționale este percepută ca fiind o componentă definitorie a identității conturate (Erikson, 1987, Marcia, 1993), condiție definitorie a tranziției reușite către vârsta adultă (Gibbons și Lohnes, 1982). Astfel, maturitatea deciziei vocaționale constituie un indicator fidel al funcționării optime a personalității la vârsta adolescenței (Duffy și Sedlacek, 2007, Hirschi, 2011a, 2011b, Skorikov, 2007).

Delimitarea stadiilor dezvoltării identității se bazează tocmai pe aprecierea nivelului dezvoltării vocaționale (Marcia, 1993). Maturitatea deciziei vocaționale este indicată de măsura în care angajamentul luat în vederea însușirii unei profesii în viitor este precedat de o explorare intensă, de la testarea posibilităților ajungându-se astfel la convertirea preferințelor într-o opțiune profesională clară (Ginzberg, 1972; Savickas și Lent, 1994).

Scopul principal al studiului de față a fost evaluarea raportului dintre maturitatea deciziei vocaționale și anumiți factori cognitiv-existențiali și atitudinali-comportamentali pe un eșantion reprezentativ de adolescenți covenienți.

În urma studierii abordărilor teoretice și a rezultatelor empirice s-a evidențiat existența anumitor condiții favorizante și a unor factori de risc asupra deciziei vocaționale specifice adolescenței. Pornind de la sarcina centrală a dezvoltării psihosociale la această perioadă de vârstă, formarea identității, căutarea sensului și a scopurilor personale apar ca răspunsuri cât se poate de benefice din punct de vedere psihologic în procesul de ajustare a autorealizării personale expectanțelor societății (Adamson și Lyxell, 1996, Bosma, 2001; Fly, 1989; Waterman, 1993). Dintr-o altă perspectivă, beneficiile psihosociale

reprezentate de fixarea scopurilor de viață și experiența sensului vieții se relevă în faptul că, la vârsta adolescenței, indicatorii disfuncționali psihosociale, cum ar fi depresia ori consumul regulat de substanțe psihoactive, se asociază cu precizie unei identități difuze, mai degrabă decât unei identități conturate (Luyckx și colab., 2008).

În ceea ce privește antecedenții studiați datele relevă faptul că decizia vocală însoțită de angajament este prezentă doar la 11% dintre elevii clasei a VIII-a, o mare parte a lor aflându-se încă în stadiul explorării vocale. Maturitatea deciziei vocale apare deci pentru mulți adolescenți ca un proces complex și îndelungat.

Referitor la rezultatele analizelor corelaționale, datele obținute de noi susțin rolul și importanța proceselor cognitiv-existențiale și atitudinal-comportamentale în dezvoltarea deciziei vocale în perioada adolescenței, relevând o asociere pozitivă cu sensul vieții, scopurile vieții și comportamentele prosociale și o corelație negativă cu stări emoționale negative (depresia) și consumul de substanțe psihoactive, aspecte reliefate și de studiile empirice anterioare (Duffy și Sedlacek, 2007; Hirschi și Herrmann, *in press*; Hirschi, 2011b; Saunders și colab., 2000; Akorikov și Vondracek, 2007). Rezultatele prezentului studiu evidențiază totodată semnificația dimensiunii cognitiv-existențiale a personalității, aspect mai puțin investigat în raport cu maturitatea deciziei vocale. Datele obținute atrag atenția asupra importanței procesului de orientare către stabilirea unor scopuri personale semnificative, cât și asupra însemnătății procesului de creștere a sensului vieții la vârsta adolescenței, evidențiindu-se astfel importanța parcursului existențial, lucru susținut și de studii empirice anterioare (Brunstein, 1993; Burrow și Hill, 2011; McGregor și Little, 1998; McLean, 2005), dar neexplorat în raport cu maturitatea deciziei vocale.

În concluzie, bazându-ne pe rezultatele prezentului studiu, putem afirma că maturitatea deciziei vocale este strâns legată de adoptarea de către adolescenți a unei percepții unitare asupra realității interne și externe, de crearea unei filozofii de viață coerentă, de fixarea unor scopuri semnificative. Totodată, un alt aspect relevat este faptul că adolescenții cu o maturitate vocală conturată manifestă comportamente prosociale și prezintă un risc scăzut față de depresie și consum regulat de substanțe psihoactive.

Contribuții și limite

Având în vedere specificul analizei cross-sectionale, rezultatele prezentului

studiu nu ne permit stabilirea unor rela ii de cauzalitate între variabilele studiate, pentru investigarea acestui aspect fiind necesar colectarea unor date longitudinale. Studiul de fa atrage aten ia îns asupra importan ei abord rii factorilor cognitiv-existen iali cu influen asupra maturit ii deciziei voca ionale în cadrul orelor de consiliere, în vederea stimul rii i men inerii unui nivel optim al s n t ii fizice, cognitive, emo ionale i sociale a adolescen ilor i ofer premisele unor cercet ri viitoare care s studieze mai îndeaproape factorii care influen eaz formarea unei identit i voca ionale în adolescen , în vederea elabor rii unor programe psihoeduca ionale. Variabilele studiate cuprind doar unele dimensiuni ale dezvolt rii voca ionale. Pentru a ne forma o imagine de ansamblu, bineîn eles, trebuie luate în considerare i alte aspecte ale dezvolt rii voca ionale, precum cele socio-cognitive i interpersonale. De asemenea, pentru o analiz fidel este necesar utilizarea unor instrumente valide în studierea maturit ii deciziei voca ionale.

REFERIN E BIBLIOGRAFICE

- Adamson, L. & Lyxell, B. Self-concept and questions of life: identity development during late adolescence. In *Journal of Adolescence*. 19, 1996, pp. 569–582.
- Balistreri, E., Busch-Rossnagel, N.A. & Geisinger, K.F. Development and preliminary validation of the Ego Identity Process Questionnaire. In *Journal of Adolescence*. 18, 1995, pp. 179–190.
- B ban, A.. *Consiliere educa ional . Ghid metodologic pentru orele de dirigen ie i consiliere*. Cluj-Napoca: Ardealul, 2001.
- Bering, J.M. Towards a cognitive theory of existential meaning. In *New Ideas in Psychology*. 21, 2003, pp. 101–120.
- Bosma, H.A. Determinants and mechanisms in ego identity development: A review and synthesis. In *Developmental Review*. 21, 2001, pp. 39–66.
- Brunstein, J. Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. în *Journal of Personality and Social Psychology*. 65, 1993, pp. 1061–1070.
- Bundick, M., Andrews, M., Jones, A., Mariano, J. M., Bronk, J. C. & Damon, W. *Revised youth purpose survey*. Stanford, CA: Unpublished instrument, Stanford Center on Adolescence, 1996.
- Burrow, A.L. & Hill, P.L. Purpose as a form of identity capital for positive youth adjustment. în *Developmental Psychology*. 47, 2011, pp. 1196–1206.
- Colby, P.M. *Individual differences in identity development status: social and cognitive correlates of goal integration in early adulthood*. Davis: University of California, 1996.
- Currie, C., Gabhainn, S.N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D.,

- Picket, W., Richter, M., Morgan, A. & Barnekow, V. (eds.). *Inequalities in young people's health: international report from the HBSC 2006/06 survey*. WHO Policy Series: *Health policy for children and adolescents Issue 5*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 2008.
- Duffy, R.D. & Sedlacek, W.E. The presence of and search for a calling: Connections to career development. *Journal of Vocational Behavior*. 70, 2007, pp. 590–601.
- Erikson, E.H. *Identity. Youth and Crisis*. New York: Norton, 1968.
- Fry, P.M. The development of personal meaning and wisdom in adolescence: a reexamination of moderating and consolidating factor and influences. In: Wong PTP, Fry PM (eds) *The Human Quest for Meaning. A Handbook of Psychological Research and Clinical Application*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 1998, pp. 91–110.
- Gibbons, W.D., & Lohnes, P.R. *Careers in theory and experience: A twenty-year longitudinal study*. Albany: SUNY Press, 1982.
- Hirschi, A. & Herrmann, A. Vocational identity achievement as a mediator of presence of calling and life satisfaction. *Journal of Career Assessment*, in press.
- Hirschi, A. Vocational identity as a mediator of the relationship between core self-evaluations and life and job satisfaction. *Applied Psychology: An International Review*. 60, 2011a, pp. 622–644.
- Hirschi, A. Effect of orientation to happiness on vocational identity development. *Career Development Quarterly*. 59, 2011b, pp. 367–378.
- Hirschi, A. & Läge, D. The relation of secondary student's career choice readiness to a six-phase model of career decision-making. *Journal of Career Development*. 34, 2007, pp. 164–191.
- Kashdan, T.B. & Mc Knight, P.E.. Origins of purpose in life. Refining our understanding of a life well lived, *Psychological Topics*. 18, 2011b, pp. 303–316.
- Luyckx, K., Schwartz, S. J., Goossens, L. & Soenens, B. The relationship between identity development and adjustment in the transition to adulthood: Variable-centered and person-centered approaches. *Journal of Research on Adolescence*. 18, 2008, pp. 595–619.
- Marcia, J.E. Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*. 3, 1966, pp. 551–558.
- Marcia, J.E. The ego identity status approach to ego identity. In J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. New York: Springer-Verlag. 1993, pp. 1–21.
- Marcia, J.E. Identity in adolescence. In J. Adelson (ed.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: John Wiley & Sons. 1980, PP. 158–187.
- May, R. *The discovery of being*. New York: Norton & Company, 1983.

- McGregor, I. & Little, B. Personal projects, happiness and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*. 74, 1983, pp. 494–512.
- McLean, K.C. Late adolescent identity development: narrative meaning making and memory telling. *Developmental Psychology*. 41, 2005, pp. 683–691.
- Pasupathi, M., Staudinger, U.M. & Baltes, P.B. Seeds of wisdom: Adolescents' knowledge and judgment about difficult life problems. *Developmental Psychology*. 37, 2001, pp. 351–361.
- Patton, W. & Creed, P.A. Perspectives on Donald Super's construct of career maturity. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*. 1, 2005, pp. 1–18.
- Pulkinen, L., Kaprio, J. & Rose, R.J. Peers, teachers and parents as assessors of the behavioural and emotional problems of twins and their adjustment: the Multidimensional Peer Nomination Inventory, *Twin Research*. 2, 1999, pp. 274–285.
- Richardson, M.J. & Pasupathi, M. Young and growing wiser: Wisdom during adolescence and young adulthood. In R. J. Sternberg & J. Jordan (Eds.) *A Handbook of Wisdom: Psychological Perspectives*. Cambridge University Press. 2005, pp. 139–159.
- Saunders, D.E., Peterson, G.W., Sampson, J.P., Jr. & Reardon, R.C. Relation of depression and dysfunctional career thinking to career indecision. *Journal of Vocational Behavior*. 56, 2000, pp. 288–298.
- Savickas, M. & Lent, R. *Convergence in career development theories*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press, Inc. 1994.
- Skorikov, V. Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*. 70, 2007, pp. 8–24.
- Skorikov, V. & Vondracek, F.V. Positive career orientation as an inhibitor of adolescent problem behaviour. *Journal of Adolescence*. 30, 2007, pp. 131–146.
- Staudinger, U.M. & Pasupathi, M. Correlates of wisdom-related performance in adolescence and adulthood: Age-graded differences in 'paths' toward desirable development. *Journal of Research on Adolescence*. 13, 1994, pp. 239–268.
- Super, D.E. A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.) *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed.). San Francisco: CA: Jossey-Bass, 1994, pp. 197–262.
- Waterman, A.S. Developmental perspectives on identity formation: From adolescence to adulthood. In J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson,

S. L. Archer, & J. L. Orlofsky (Eds.) *Ego identity: A handbook for psychosocial research*. New York: Springer-Verlag, 1993, pp. 42–68.

Waterman, A.S. Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Developmental Review*. 19, 1999, pp. 591–621.

Waterman, A.S. Eudaimonic identity theory: Identity as self-discovery. In: Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (Eds.) *Handbook of identity theory and research*. New York: Springer, 2011, pp. 357–38.

EUROGUIDANCE

La nivel european, **Euroguidance** este o rețea de centre de resurse și informare, cu scopul consilierii și orientării în carieră (www.euroguidance.net). Centrele naționale Euroguidance (65 centre din 33 state) răspund întrebărilor primite despre mobilitatea pentru educație, formare și muncă în spațiul european și sprijin consilierii și poate oferi informații actualizate despre oportunitățile de care beneficiază cetățenii europeni.

Centrul **Euroguidance România** a fost înființat în 1999 și este găzduit de către Institutul de Științe ale Educației București. Misiunea Euroguidance România este de a susține dezvoltarea la nivel național a domeniului consilierii și orientării, prin:

- sprijinirea comunităților de consiliere și orientare prin organizarea de evenimente dedicate: conferințe, ateliere de lucru, cursuri de formare etc.;
- facilitarea mobilității prin organizarea de stagii pentru schimbul de experiență al practicienilor;
- identificarea nevoilor practicienilor din domeniu și facilitarea accesului acestora la informație de calitate (publicații, instrumente, promovarea de bune practici);
- promovarea dialogului și colaborării dintre diferiți actori relevanți din educație și consiliere, muncă, formare, atât din domeniul public cât și din cel privat;
- actualizarea informațiilor din Portalul Ofertelor de Educație din Spațiul European-PLOTEUS (<http://europa.eu.int/ploteus>).

În 2012, la Craiova, a avut loc **conferința regională** a Euroguidance România menită să aducă împreună practicieni din domeniul consilierii și orientării din regiunea de sud-vest Oltenia în scopul împărtășirii de bune practici și a schimbului de experiențe. Participanții din cinci județe (Dolj, Olt, Vâlcea, Gorj, Mehedinți) au fost invitați să prezinte proiecte/activități cu impact semnificativ la nivel local/regional. Discuțiile s-au axat pe teme precum validarea competențelor consilierilor, exemple de activități realizate în cooperare/parteneriat inter-regional, finanțarea serviciilor de consiliere, cât și asupra organizării activităților CJAP/CJRAE.

De asemenea, tot în 2012 a fost organizat **workshop-ul** „Validarea competențelor consilierilor școlari și utilizarea TIC în consiliere”. Temele prezentărilor s-au concentrat asupra metodologiei și a unui instrument de validare a competențelor consilierilor realizat în cadrul proiectului european IMPROVE, precum și asupra tipurilor de instrumente TIC ce pot fi utilizate în activitatea de consiliere.

În perioada 17-18 noiembrie 2012 se va desfășura, la Sinaia, Conferința Națională Euroguidance-Europass cu titlul „**E-networking în contextul mobilității pentru educație și muncă**”.

Euroguidance România a **publicat** în 2011: „Portofoliul educațional” și „Experiențele practicienilor în consiliere”, iar în 2012 „Anuarul grupurilor de risc”. Publicațiile includ studii, rezultate ale unor cercetări, bune practici, proiecte și inițiative în domeniul consilierii și orientării și se găsesc în format electronic și pe site-ul Euroguidance România www.euroguidance.ise.ro.

Pentru mai multe detalii despre Euroguidance România nu ezitați să ne contactați:

+40213142782

euroguidance@ise.ro

www.euroguidance.ise.ro

RECENZII

CHELCEA, S. **METODOLOGIA CERCETĂRII SOCIOLOGICE. METODE CANTITATIVE ȘI CALITATIVE.** București, Editura Economică, [2004] 2007, ediția a treia, 751 de pagini, ISBN 978-973-709-323-3.

drd. **Cristina Oprea** *

Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative este o lucrare complexă și completă care însumează informații, explică și idei în sprijinul specialiștilor în domeniul științelor socioumane. Volumul reprezintă prima carte de acest gen din literatura românească de specialitate.

Aflat la cea de-a treia ediție, cartea este, așa cum afirmă autorul acesteia în prefață, mai profund decât edițiile anterioare. În plus față de „predecesoarele” ei, cuprinde un capitol despre „studiul de caz” și un subcapitol despre forma scurtă a biografiilor. Informațiile din carte au fost reînnoite, completate, adăugate și chiar eliminate.

Deși în Franța *Les methodes des sciences humaines* coordonat de Serge Moscovici și Fabrice Buschini a fost publicat în 2003, în limba română a fost tradus și publicat tot în 2007 (*Metodologia științelor socioumane* la Editura Polirom, 2007, p. 556, în traducerea lui Vasile Savin), în același timp cu cea de-a treia ediție a cărții profesorului Septimiu Chelcea. Ambele cărți sunt concepute în așa fel încât să permit studenților sau cercetătorilor să aleagă metoda adecvată într-un anumit câmp de studiu și punerea sa în aplicare în cercetările concrete. Din punct de vedere al modului de organizare și de prezentare a informațiilor, lucrarea autorului român este mai complexă, tratând mult mai profund diferite aspecte ale cercetării.

Nu putem omite nici lucrarea lui Earl Babbie, *Practica cercetării sociale* [The Practice of Social Research], (Iași, Editura Polirom, 2010, p. 739, traducere de Sergiu Gherghina, George Jigău, Monica Andriescu). Prima ediție a lucrării lui Earl Babbie a fost publicată de către Wadsworth Publishing în anul 1975. Aceasta s-a bucurat de un real succes, autorul afirmând că poate fi recomandat ca sursă bibliografică, nu doar studenților din cadrul facultăților

* profesor la școala nr. 196 „Federico Garcia Lorca”, București, România
chrisme_ro@yahoo.com

de sociologie, ci și celor de la facultățile de pedagogie, psihologie, administrație publică, comunicare, științe politice și altele. Astfel, în prezent, cartea scrisă de Babbie a ajuns la ediția cu numărul XII, iar în ultimii 35 de ani a fost tradusă în mai multe limbi și utilizată în diferite discipline. Parafrazând ceea ce se spune despre această lucrare și anume că este „biblia metodelor de cercetare socială” în spațiul american, am putea afirma că *Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative* este „biblia metodelor de cercetare socială” în spațiul românesc.

Însumând 751 de pagini structurate în 16 capitole, cartea prezintă într-un mod sistematic și documentat concepte indispensabile unui student, cercetător, doctorand în științele socioumane. Lucrarea oferă studenților o introducere accesibilă în domeniu, prezentând modalitățile de abordare a studiilor de cercetare socială utilizate de sociologi, dar și de alți specialiști în științele sociale. De la proiectarea cercetării și tratarea detaliată a tehnicilor de observare și până la specificarea condițiilor în care sunt folosite diferitele metode și cum trebuie analizate datele cantitative sau cele calitative, Septimiu Chelcea oferă un manual comprehensiv, în care pune accent atât pe explicarea metodelor de cercetare, cât și pe competențele practice, de aplicare a acestora în condiții concrete. Dintre temele tratate amintim: cunoașterea comună și cunoașterea științifică a vieții sociale, metodologia cercetărilor sociologice empirice, analiza conceptelor sociologice, analiza ipotezelor și formarea lor în sociologie, tipuri de cercetări sociologice etc.

Lucrarea analizează comparativ cercetarea calitativă și cantitativă. Autorul exprimă propria poziție în legătură cu combinarea paradigmatelor și metodelor cantitative și calitative, în sensul că se situează ferm de partea „pragmatizatorilor”, considerând nu numai posibil dar și benefic utilizarea combinată a paradigmatelor, în opoziție cu „purii” care afirmă contrariul.

Un alt subiect dezvoltat îl constituie noțiunile de „concept”, „termen” și „noțiune” în sociologie. Septimiu Chelcea consideră că științele socioumane pot utiliza termeni din limbajul comun, că orășii se dea înșo semnificație precisă. Având în vedere lucrarea de referință *Fundamentele formării conceptelor în științele empirice* a lui Carl G. Hempel (1952), autorul prezintă cele trei tipuri de definiții utilizate în sociologie: ostensivă, nominală și operațională.

În ceea ce privește nivelurile de măsurare, sociologul român precizează că este de preferat un nivel de măsurare mai scăzut, fără utilizarea unor indici și a unor teste statistice sofisticate.

Nu poate fi trecut cu vederea poziția profesorului Chelcea în legătură cu cercetările feministe, prin precizarea că acestea nu ar reprezenta un salt de la „sociologia despre femei” la „sociologia pentru femei” (după Dorothy E. Smith sau K. R. Allen și K. M. Barber), ci o întregire a viziunii asupra societății moderne. Contribuția teoretică și „militantismul femeilor sociologi” au fost tratate în *Dicționarul de sociologie Blackwell* al lui Allan G. Johnson, a cărei traducere și prezentare a realizat-o chiar Septimiu Chelcea.

Deosebit de interesant este „Inventarul de atribute etnice” propus de autor, în care acesta construiește și experimentează un inventar de atribute etnice, reînădănd ca trăsături psihomorale acele caracteristici pe care românii și le autoatribuie.

În consens cu Martin T. Orne, Septimiu Chelcea accentuează ideea că nu se justifică presupunerea potrivit căreia subiecții ar răspunde pasiv în cadrul experimentului, lăsându-se manipulați. În realitate, specific autorul, situația experimentală este un proces social complex, care se cere analizat ca atare, putându-se vorbi astfel de o psihosociologie a experimentului psihosocial. El se menține pe aceeași poziție cu Vasile Pavelcu în ceea ce privește valoarea experimentului, atragând atenția că aceasta variază în funcție de concepția generală a cercetătorului, de poziția lui teoretică. Autorul adoptă o poziție critică în ceea ce privește definiția conceptului de experiment de către predecesorii săi, care lasă în afara metodei tipuri de experimente frecvent utilizate în științele sociumane: experimentul natural și experimentul mintal.

Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative are ca particularitate dimensiunea sa didactică. În calitate dublă, de cercetător științific principal și de profesor universitar, Septimiu Chelcea expune într-o manieră clară, cu numeroase exemple, aspectele semnificative ale metodelor specifice sociologiei.

Această carte este extrem de valoroasă sub aspectul formării ca cercetător în domeniul științelor sociumane, deoarece fiecare capitol este riguros structurat, oferind nu numai informații teoretice împletite cu exemple concrete, ci și casete cu studii aparținând mai multor cercetători în domeniu. De asemenea, concluziile, termenii cheie și problemele recapitulative ajută la sintetizarea informațiilor. Toate acestea nu fac decât să faciliteze în alegerea și sporirea valorii de instrument metodologic pe care îl reprezintă volumul de față.

Parcurgând paginile acestei cărți care nu ar trebui să lipsească din bibliografia nici unui student, doctorand sau cercetător științific am avutansa de a-mi reaminti, restructura sau de a-mi fundamenta anumite teme din metodologia cercetării sociologice.

VASILE, M. **STILURI DE VIA ÎN ROMÂNIA POSTCOMUNIST . CE MODELE COMPORTAMENTALE ADOPTĂ MĂRI DE CE.** Iași, Editura Lumen, 2010, 231 de pagini, ISBN: 973-166-238-3.

CS. dr. **Andreea-Diana Scoda***

Lucrarea *Stiluri de via în România postcomunist . Ce modele comportamentale adoptă mări de ce*, aduce în discuție o problematică cu care ne confruntăm fiecare dintre noi și anume: opțiunea noastră personal sau profesional în raport un lucru sau altul. În cadrul acestor opțiuni cu care ne confruntăm fiecare dintre noi zi de zi, ar trebui să ne dezvoltăm noi mecanisme, astfel încât să putem face față noilor provocări. Prezenta lucrare plasează persoana și societatea în fața unor influențe, pe care acestea o pot avea sau nu asupra calității vieții. Plecăm de la premisa că „în orice societate există o anumită ierarhie a indivizilor determinată folosind variabile precum educația formală, ocupația, venitul etc. Fiecare ne regăsim, din acest punct de vedere, pe un strat mai de sus sau mai de jos al societății” (p. 11), iar aceasta poate depinde într-o mare măsură de acțiunile fiecăruia, dar mai ales de proiectele personale din timpul vieții, înănd cont de variabilele menționate mai sus.

Din rațiuni de claritate și p trundere, autorul propune să - și structureze lucrarea pe mai multe părți și capitole. Astfel, în primele două părți ale lucrării sunt abordate aspectele teoretice și metodologice privind conceptul „stil de viață”, iar în cea de a treia parte a lucrării, cele două capitolele însumate, ne conduc la întrebări legate de calitatea vieții. Autorul își încheie lucrarea cu concluzii și o discuție teoretică și metodologică asupra problemei.

Prima parte, după o scurtă trecere în revistă a diverselor definiții, modalități de identificare a stilurilor de viață, distincțiilor conceptuale, se concentrează asupra unei imagini de ansamblu privind starea societății românești.

* Institutul de Științe ale Educației, București, România
andreea.scoda@ise.ro

Autorul prin lucrarea sa, încearcă să ne croiască un drum cât mai ușor posibil pentru a ne sprijini în alegerea și identificarea conceptului de „stil de viață” prin a delimita conceptul atât în plan teoretic, cât și în plan metodologic din domeniu.

Autorii au definit conceptul de „stil de viață” în diferite moduri, în funcție de credințele și practicile din diferite domenii de cunoaștere. De pildă, unul dintre inițiatorii acestui concept, Max Weber (1946), îl analizează ca fiind o problemă a „prestigiului atribuit unui status: ...se așteaptă de la persoanele care îi aparțin sau care doresc să îi aparțin, să etaleze un stil de viață specific” (p. 26). William Lazer (1963), un alt inițiator al conceptului, este de părere că tendința perioadei în care analizăm termenul reflectă fenomene sociale: „Modul distinctiv de a trăi [...] derivat din dinamica vieții sociale” (p. 27). Pe scurt, putem considera că „stilul de viață” poate fi determinat de anumite decizii care ne pot influența într-un sens pozitiv sau negativ cursul vieții într-un anumit moment istoric, familia, profesia, sănătatea etc.

Referitor la aspectele legate de operaționalizarea conceptului prin intermediul diferitelor studii și/sau rapoarte, de a ne oferi o imagine cât mai clară asupra aspectului discutat, autorul ne atrage atenția asupra faptului că acest termen este văzut ca unul multidimensional. În jurul acestui concept se numără o serie de dimensiuni printre care: valori, preferințe sau interese, comportamente, consum, buget de timp etc. Printre dificultățile cu care se confruntă autorul în a defini conceptul din punct de vedere metodologic se numără posibilitatea acestuia de a distinge între elementele stilului de viață, factorii care îl influențează și fenomenele pe care le explică la rândul său, întrucât nu există o definiție unanim acceptată.

Societatea românească din anii 2000 este astfel descrisă în acest capitol pe baza unor studii și analize proprii ale autorului. Redarea spațiului românesc din punct de vedere social este descrisă în termeni de „oportunități”, autorul își justifică alegerea, întrucât o simplă descriere nu ar fi de ajuns pe diferitele dimensiuni ale sale. Autorul utilizează o serie de studii și analize proprii printre care enumerăm: First European Quality of Life Survey: Time use and work-life options over the life course, Generații și Gen (SGC), EUROSTAT etc., toate având în vedere situația din România în funcție de anumiți indicatori (situația financiară, diferențe de gen, aspecte privind piața muncii etc.).

În acest context, România se află într-o continuă schimbare, analizele au scos în evidență faptul că, din punct de vedere socio-economic, noi, ca țară,

suntem destul de jos comparativ cu rile europene. De pild , 20% dintre români considerau, în 2005, c nu pot avea încredere în cei mai mul i dintre oameni, comparativ cu cei din Germania (37%), Marea Britanie (31%), Bulgaria (22%) i alte ri (cf. datelor World Value Survey, 2005). Acest aspect poate fi explicat prin concuren a ridicat pentru resursele limitate.

Partea a doua se concentreaz pe identificarea acelor factori care ne influen eaz stilurile de via . Ace ti factori sunt defini i pe mai multe planuri din punct de vedere analitic: individual, familial, comunitar i societal. În aceast parte a lucr rii, autorul ne prezint modalitatea prin care tr s turile sociodemografice i psihologice ale persoanei, ale stadiului din ciclul de via , pozi ia social , capitalurile p rin ilor, calitatea vie ii comunitare i schimb rile constante din sistemul global sunt construite, adaptate sau transformate unui stil de via . De asemenea, mai sunt trata i al i doi factori, precum masa-media i advertisingul, separat, întrucât autorul dore te s ofere o relatare cât mai clar asupra celor discutate anterior.

În ultima parte a lucr rii *Stilurile de via i calitatea vie ii*, ne sunt prezentate pe scurt anumite aspecte legate de influen a acestora privind dimensiunea de gen (cum se manifest diferen ele de stil de via între b rba i i femei), cât i cele privind mediul înconjur tor (cum influen eaz un mod de trai mediul înconjur tor i viitorul acestuia). Un subcapitol aparte în cadrul acestui capitol îl ocup din punctul de vedere personal al autorului, analiza privind stilurile de via din România. În acest sens, autorul realizeaz atât o analiz proprie asupra identific rii stilurilor comportamentale ale românilor, cât i o interpretare cu privire la dezbaterea pe marginea procesului de structurare/destructurare a unei societ i, bazându-se pe informa iile despre starea socioeconomic a României. În opinia autorului, stilul de via din România reprezint mai degrab o strategie de via , aceasta este dat de o ordine pe care individul o tr ie te: „cei care au resurse de orice tip limitate i tr iesc de azi pe mâine (atemporalii), cei care i-au încheiat via a de munc i supravie uiesc cu resursele pu ine acumulate în timp (supravie uitorii), cei care sunt abia la începutul vie ii profesionale, dar pe care situa ia social general îi dezavantajeaz oprindu-i din drum (captivii), cei care se apropie de finalul vie ii profesionale i au reu it s - i asigure un trai decent (câ tig torii), cei care în eleg c trebuie s fie activi i antreprenoriali pentru a reu i în via , dar care nu valorizeaz în mod necesar societatea în care tr iesc (individuali tii) i cei care reprezint resursele pe care î i pot construi sustenabilitatea“ (p. 210).

Bariere conceptuale și teoretico-metodologice prezentate în această lucrare sunt: de ordin teoretic, suprapunerea unor termeni, de ordin analitic, oprirea pentru anumite niveluri de analiză (stilurile de viață sunt comportamente sau valori sau preferințe sau toate la un loc?), de ordin metodologic, instrumentele de măsurare capătă alte dimensiuni, ceea ce conduce la erori inerente: „...unde este posibil, măsurătorile adevărate obiective, sunt de preferat: mai degrabă înregistrezi ceea ce face individul, decât ceea ce preferă sau crede că este bine sau rău. Sunt reduse erorile induse de memorie, dezirabilitate socială, discrepanțele între ceea ce se poate aplica sau nu etc.” (p. 215).

JONNAERT, P., ETTAYEBI, M., DEFISE, R. (editori)
CURRICULUM ȘI COMPETENȚE: UN CADRU OPERAȚIONAL.
 Cluj-Napoca, Editura ASCR, 2010, 121 pagini, ISBN: 978-973-7973-98-6.

drd. **Carmen Florescu***

Dezbaterile despre curriculum și competențe nu mai sunt de mult doar apanajul specialiștilor, observăm că au intrat într-o anumită măsură în limbajul comun. Asistăm la adevărate dezbateri naționale privind reforma curriculară și formarea profesională a cadrelor didactice, mai ales în perioadele fierbinții ale activității educaționale (examene naționale, concursurile de angajare a personalului didactic). Educația bazată pe competențe este promovată prin toate documentele oficiale și a devenit fundamentul activității cadrului didactic în sala de clasă.

Cartea „Curriculum și competențe: un cadru operațional”, editată la Cluj-Napoca în 2010 de către Editura ASCR, reprezintă traducerea din limba franceză a ediției din 2009 a Editurii De Boeck Université, Bruxelles. Editura De Boeck recomandă lucrarea tuturor celor care sunt interesați de reformele sistemelor educaționale, considerând că în urma lecturii vor putea afla răspunsuri la întrebările pe care le suscită inevitabil o lume a educației în plină transformare.

Lucrarea este coordonată de către profesorul Philippe Jonnaert, cei trei autori fiind membri ai catedrei UNESCO de Ingineria Curriculumului de la

* C.J.R.A.E. Brașov, România
 carmenflorescubrasov@yahoo.com

Universitatea din Quebec, Montréal. Philippe Jonnaert este profesor titular la Universitatea din Quebec, director al *Observatorului reformelor din educație* (ORE) din Montréal, consultant de specialitate pe probleme de dezvoltare curricular la nivel internațional. Moussadak Ettayebi este cercetător asociat la ORE și activează în calitate de consultant internațional pe lângă universități, ministere ale educației și organisme de cooperare multilaterală. Rosette Defise este lector la Universitatea din Sherbrooke, Canada, cercetător asociat la ORE și consultant internațional.

Structura lucrării se bazează pe discutarea a două mari probleme: conceptul de curriculum și noțiunea de competență. Dacă pentru înțelegerea conceptului de curriculum autorii pornesc de la identificarea și explicarea problematicii acestuia spre clarificările conceptuale, pentru noțiunea de competență considerăm că avem o definiție încă provizorie, dominată de o logică triplă (a acțiunii în situație, cea curriculară și a învățării). Din punctul lor de vedere, competența se construiește pornind de la o anumită situație și se probează în cadrul unei acțiuni (competența acțional-situatională), iar discursul educațional privind modalitatea optimă de dezvoltare a competențelor are în vedere două abordări: una centrată pe situație și cealaltă centrată pe obiective. Cum facem trecerea de la pedagogia prin obiective la pedagogia competențelor? Specialiștii canadieni susțin cu argumente că asistăm la construirea unei noi paradigme pentru educație în care se combină teoriile acțiunii cu situațiile educaționale/de învățare și care permite dezvoltarea unor competențe prin acțiunea directă a persoanelor aflate în centrul acestui proces.

O discuție interesantă este cea privind prezentarea diferențelor dintre perspectivele anglo-saxone și franco-europene despre abordările curriculare, cu mențiunea că aceste diferențe se exprimă prin apariția a două mari curente, unul tehnicist și celălalt cultural. Aceste curente domină literatura despre conceptul de curriculum și ne propun centrarea activității educative pe cunoștințele disciplinare, pe elevi sau pe societate, în funcție de abordarea aleasă. Dacă abordarea tehnicistă a pus bazele pedagogiei centrate pe obiective și a pedagogiei miestriei, abordarea culturală este centrată pe elevi și pe societate, pe înțelegerea faptului că „un individ nu se poate dezvolta decât devenind membru al unui grup social și împărțind cultura, limbajele și experiențele celorlalți membri ai grupului.” (p.66)

Autorii lucrării le sugerează tuturor celor implicați în reformele curriculare din diferite țări să nu excludă nicio perspectivă în analiza dificultăților pe

care le presupune realizarea și implementarea schimbărilor necesare, și nu devin partizani înverșunați ai unei abordări prin eliminarea altor puncte de vedere, arătând că ar fi mult mai bine ca prin acțiunile lor să promoveze și să susțină o anumită coerență internă a elementelor componente ale curriculumului, astfel încât acesta să fie ancorat „în realitățile istorice, sociale, lingvistice, politice, religioase, geografice și culturale ale unei țări, regiuni sau localități.” (p.70)

Reflectând asupra polisemantismului noțiunii de competență, autorii ne propun o rețea conceptuală cu cinci cadre (situațional, câmp de experiență, resurse, acțiune și evaluare) care îi pot permite persoanei sau unui grup de persoane să acționeze într-o anumită situație astfel încât să-și dezvolte tipul de competență cerut de respectiva situație. Cu alte cuvinte, competența este rezultatul unui proces dinamic, deoarece apare atunci când avem o situație-acțiune care o cere și poate fi adaptată în alte situații care sunt asemănătoare cu situația inițială care a generat-o.

Cum se împacă logica acțiunii într-o anumită situație cu logica curriculară și cu cea a învățării? Prin interpretări, medieri, reguli în procesul predării, astfel încât să avem în vedere dezvoltarea a trei tipuri de competențe care interacționează permanent și asigură reușita activității de învățare a elevului: competența acțional-situațională, competența curriculară și cea construită. Activitatea educațională trebuie să încurajeze acțiunea într-o anumită situație, creată pe baza conținutului din programele de studii, dar să asigure în același timp construirea competențelor de către elevul pe măsură ce acesta se autoimplică în procesul de învățare. Aspectul operativ al cunoașterii este explicat prin teoria constructivismului piagetian, rolul reflecției fiind primordial în asigurarea apariției unei competențe explicite, generalizabile, capabile de a fi adaptată în situații noi.

Trecând de la abordarea teoretică spre cea practică, autorii ne propun o ilustrare a evoluției unei competențe acțional-situaționale într-o situație dată: aceea a unui autor care se confruntă cu redactarea unui text. Vorbim despre o competență ce nu poate fi definită *a priori*, dar este descoperită treptat de către persoana implicată în activitate. Lectura modului în care ne descoperim această competență este incitant în sine, de aceea credem că fiecare cititor al cărții va aprecia această experiență practică propusă de profesorii canadieni și, la final, poate va susține afirmația: „o competență evoluează în funcție de ceea ce face cu ea persoana care a construit-o” (p.101)

Per ansamblu, remarcăm că, în concepția autorilor, contextul educațional este marcat de situații care necesită persoane capabile să acționeze astfel încât să - i probeze competențele deja existente și să descopere ce alte competențe le sunt necesare pentru dezvoltarea personală și profesională. Elevii au nevoie să învețe pentru viață, iar dascălii lor trebuie să îi ajute să descopere legătura dintre cunoștințe și viața reală pe baza competențelor. Legătura dintre societate șicoală poate fi revitalizată prin promovarea unor activități de învățare centrate pe situație, prin implementarea unor programe de studii care urmăresc să dezvolte competențele pentru viață ale elevilor. Recomand cartea tuturor dascălilor care își pun întrebări cu privire la sensul și rostulcolii, la drumul pe care mergem împreună profesori și elevi, după cum considerăm, în urma lecturii, mulți profesori care aveau întrebări legate de în alegerea noiiunilor curriculum și competențelor vor descoperi că își doresc să ia parte la o adevărată reformă curriculară.

STIMAȚI CITITORI,

Revista de pedagogie își propune, ca și până acum de altfel, să popularizeze rezultatele cercetării științifice în domeniul educației la nivel național și internațional, să dezbată puncte de vedere și aspecte de actualitate din domenii precum management școlar, curriculum, evaluare, educație permanentă, consilierea și orientarea carierei. Revista contribuie astfel la facilitarea schimbului de experiență și la consolidarea pregătirii riguroase și consecvente a resurselor umane din domeniul educației.

Revista de pedagogie reprezintă o sursă valoroasă de documente care trebuie să facă parte din biblioteca profesorilor, a tinerilor care se pregătesc pentru cariera didactică și a celor interesați de progresele, direcțiile de dezvoltare, inovațiile și bunele practici în domeniul educațional.

Vă informăm că redacția dispune, pentru consultare, de colecția *Revistei de pedagogie* pe anii 1995-2011, precum și, pentru vânzare, de numerele: 3/2010, 1, 3 și 4 pe 2011 și 1/2012. De asemenea, vă anunțăm că nr. 2/2012 - dedicat tricentenarului J. J. Rousseau - va fi reeditat în curând (dat fiind interesul manifestat de cititori) într-un număr de 100 de exemplare. Pentru informații suplimentare privind prețul unui exemplar al *Revistei de pedagogie* și modalitățile de achiziționare vă stăm la dispoziție la sediul revistei din strada Știrbei Vodă nr. 37, sector 1, București, tel.: 021-3142782/133, e-mail: revped@ise.ro

Vă mulțumim,

REDACȚIA