

**Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă**  
**Catedra Științe ale Educației**  
**Centrul de Resurse Curriculare**

*Ludmila Papuc    Maia Cojocaru*  
*Larisa Sadovei    Ana Rurac*

*Suportul de curs a fost aprobat pentru editare de*  
*Senatul Universității Pedagogice de Stat Ion Creangă*

***Recenzenți:***

**Conf. univ., dr. A. Zbârnea, Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă**  
**Conf. univ., dr. M. Vasiliev, Universitatea de Stat din Tiraspol**

**TEORIA EDUCAȚIEI**

**SUPPORT DE CURS**

***Autori:***

**Ludmila Papuc, Maia Cojocaru, Larisa Sadovei, Ana Rurac**

Descrierea CIP a Camerei Naționale a Cărții

Teoria educației: suport de curs / Ludmila Papuc, Maia Cojocaru,

Larisa Sadovei, Ana Rurac; Univ. Pedagogică de Stat “Ion Creangă”.

Centrul de

Resurse Curriculare pentru Învăț. Sup. – Ch.: UPS “Ion Creangă”,  
2006.

© Ludmila Papuc, Maia Cojocaru, Larisa Sadovei, Ana Rurac 2006

**Chișinău 2006**

## Cuprins

<i>Argument</i> .....	4
<i>Modulul I. STATUTUL ȘTIINȚELOR EDUCAȚIEI</i>	
1.1. Definiri conceptuale .....	6
1.2. Evoluția științelor pedagogice/educației.....	9
1.3. Normativitatea pedagogică.....	12
1.4. Taxonomia științelor pedagogice/educației .....	18
1.5. Pedagogia în sistemul de științe socioumane.....	25
<i>Modulul II. CLASIC ȘI MODERN ÎN EDUCAȚIE</i>	
2.1. Tradiție și modernitate în educație.....	28
2.2. Funcțiile și caracteristicile educației.....	33
2.3. Structura și funcționarea educației.....	35
2.4. Interdependența formelor generale ale educației.....	39
2.5. Direcții de evoluție a educației: educația permanentă și autoeducația.....	52
<i>Modulul III. FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI</i>	
3.1. Definirea conceptului .....	58
3.2. Problematika și funcțiile finalitatilor educației.....	60
3.3. Niveluri și categorii de finalități ale educației .....	63
3.4. Finalități macrostructurale și microstructurale. Implicații practice.....	66
3.5. Ierarhizarea și clasificarea obiectivelor .....	70
<i>Modulul IV. DIMENSIUNILE EDUCAȚIEI</i>	
4.1. Definirea conținuturilor generale ale educației.....	74
4.2. Dimensiunile educației.....	77
➤ <i>Educația morală</i> .....	82
➤ <i>Educația intelectuală</i> .....	86
➤ <i>Educația tehnologică</i> .....	88
➤ <i>Educația estetică</i> .....	91
➤ <i>Educația psihofizică</i> .....	95
4.3. Metode de educație.....	93
4.4. Caracterul deschis al conținuturilor - „Noile educații”.....	101

<i>Modulul V. SISTEMUL DE EDUCAȚIE</i>	
1.1. Sistem de educație și sistem de învățământ. Structura de funcționare.....	107
1.2. Procesul de învățământ.....	111
1.3. Managementul și schimbarea în sistemul de învățământ .....	112
<i>Modulul VI. AGENȚII EDUCAȚIEI</i>	
6.1. Formarea profesorului: roluri, competențe, stiluri .....	116
6.2. Personalitatea elevului și comportamentul școlar .....	126
6.3. Valorificarea factorilor dezvoltării psihice a personalității (mediul, ereditatea, educația) și factorilor educativi.....	128
<i>Modulul VII. PROIECTAREA ȘI REALIZAREA ACȚIUNII EDUCAȚIONALE</i>	
7.1. Profesorul diriginte.....	134
7.2. Proiectarea curriculară. Repere conceptuale.....	138
7.3. Curriculum la dirigenție .....	141
7.4. Activitatea educativă a dirigintelui.....	147

## ARGUMENT

Conceput în cheia modernizării curriculumului pedagogic universitar și a evoluției cercetărilor pedagogice, prin suportul de curs autorii pun la îndemîna studenților sinteze de teorie generală a educației pentru a-i spijini în procesul de autoformare profesională. Concepția promovată de S. Cristea privind epistemologia științelor pedagogice potrivit căreia *teoria generală a educației* definește și analizează conceptele pedagogice de bază a servit ca reper în elaborarea conținutului ideatic al suportului de curs.

Structura suportului **Teoria generală a educației** cuprinde șapte module de studiu: 1) Statutul științelor educației; 2) Clasic și modern în educație; 3) Finalitățile educației; 4) Dimensiunile educației; 5) Sistemul de educație; 6) Agenții educației; 7) Proiectarea activității educative.

Cursul integrează două discipline de studiu prezente în planurile de învățămînt anterioare: *Fundamentele pedagogiei* (uneori cu titlul *Introducere în pedagogie*) și *Teoria educației* (privită doar ca teorie a conținuturilor-dimensiuni sau laturi generale ale educației).

Modulul I, **Statutul științelor educației**, evocă opinii diverse ale cercetătorilor de domeniu privind definirea termenului pedagogie și evoluția sa pînă la *științele pedagogice/educației*, normativitatea; prezintă abordări multidisciplinare, inter- și transdisciplinare a unor modele de clasificare a științelor pedagogice din numeroasele modele taxonomice propuse în literatura de specialitate

Modulul II, **Clasic și modern în educație**, analizează conceptul, caracteristicile și direcțiile de evoluție a educației într-un cadru organizat (*formal - nonformal*) și neorganizat, spontan (*informal*) de realizare a lor.

Modulul III, **Finalitățile educației**, definește conceptul de finalitate, prezintă clasificarea finalităților sistemului și procesului de educație/ învățămînt.

Modulul IV, **Dimensiunile educației**, interpretează dimensiunile generale ale educației din perspectivă *curriculară* depășind astfel abordarea tradițională a *teoriei educației* doar ca *teorie a conținuturilor*.

Modulul V, **Sistemul de educație**, definește conceptele fundamentale *sistem de educație, sistem de învățămînt, proces de învățămînt* ce au o valoare metodologică superioară și prezintă contextul psihosocial de realizare al *educației*. Complexitatea și esența acestor concepte se impune la nivelul structurii și funcționării educației. Aceasta vizează transformările sistemelor (post)moderne de educație, inclusiv reforma pedagogică a sistemului educațional din R. Moldova.

Modulul VI, **Agenții educației** abordează actorii cîmpului educațional din perspectiva expansiunii științelor educației, transformarea agenților educației în actori și autori ai actului formativ proprie educației postmoderne.

Modulul VII, **Proiectarea activității educative** propune repere teoretice pentru proiectarea/ realizarea/ evaluarea/ curriculară a actului educațional.

Suportul de curs *Teoria educației* concentrează epistemologic corelația dintre dimensiunea teleologică și metodologică a proiectării curriculare creînd oportunități pentru sporirea calității construcției și dezvoltării curriculumului pedagogic universitar la nivelul formării inițiale a cadrelor didactice.

**Autorii**

## Modulul I. STATUTUL ȘTIINȚELOR EDUCAȚIEI

### 1.1. Definiri conceptuale

### 1.2. Evoluția științelor pedagogice/educației

### 1.3. Normativitatea pedagogică

### 1.4. Taxonomia științelor pedagogice/educației

### 1.5. Pedagogia în sistemul de științe sociumane

#### Obiective

Studiind acest capitol veți fi capabili:

- să apreciați importanța istoriei educației în evoluția științelor pedagogice;
- să delimitați domeniile sistemului de științe ale pedagogiei;
- să explicați specificul constituirii pedagogiei ca știință și statutul epistemologic actual;
- să definiți corect conceptele de bază;
- să argumentați relațiile pedagogiei cu alte științe.

**Concepte de bază: educație, pedagogie, științele pedagogice/educației, epistemologia educației, învățămînt, instruire, sistem de educație, sistem de învățămînt, proces educațional, politică educațională.**

### 1.1. DEFINIRI CONCEPTUALE

**Ce este pedagogia?** Termenii “paideutic”, “pedagogic”, “pedagogie” își au originea în cuvîntul grecesc “paidagogia”, cuvînt compus din “pais”, “paidos” = copil și “agoge”= acțiunea de a conduce, folosit cu semnificația de ”conducere a copilului”, influențarea devenirii copilului sub aspectul creșterii și educării acestuia. Alte cuvinte derivate din aceeași rădăcină “paidagogos” – serv care conducea copilul cetățeanului grec, însoțindu-l pe drumul către școală – devenit pedagogul de astăzi.

M. Stanciu, 2001<sup>1</sup> selectează unele **încercări de a defini termenul de pedagogie:**

- „Pedagogia este teoria generală a artei educației grupînd într-un sistem solid, legat prin principii universale experiențele izolate, metodele personale, plecînd de la realitate și separînd cu rigurozitate ceea ce aparține realului de ceea ce aparține idealului”(Lucien Cellerier, 1910).
- Pedagogia ca „știință a educației are un dublu obiect: să descrie

<sup>1</sup>Stanciu, I., *Curs de pedagogie*, Tipografia Universității București, 1988.

educația ca pe un proces natural, așa cum procedează științele descriptive; apoi să fixeze un ideal de educație și să dea norme pentru urmărirea acestuia, deci să procedeze ca științele normative”(Ștefan Barsănescu).

- Pedagogia este „știința care, bazându-se pe cunoașterea naturii omenești și ținând seama de idealul către care trebuie să tindă omenirea, stabilește un sistem de principii după care se va îndruma și v-a influența intenționat educatorul asupra celui educat”(G. G. Antonescu).

- Pedagogia „are ca obiect elaborarea unei doctrine a educației, în același timp teoretică și practică, precum doctrina moralității a cărei prelungire este, și care nu este exclusiv nici știință, nici tehnică, nici filosofie, nici artă, dar toate acestea la un loc și ordonate după articulații logice”(Rene Hubert).

- „Pedagogia se ocupă de ceea ce este (realul), de ceea ce trebuie să fie (idealul), de ceea ce se face (realizarea)”, dovedindu-se astfel că este, în același timp, o „știință teoretică și descriptivă, știință normativă și tehnică de acțiune”(Emile Planchard).

- Pedagogia poate fi interpretată ca o știință a paradigmatelor în rezolvarea problemelor-cheie ale educației<sup>2</sup> (Cezar Bârzea)

- Pedagogia mai poate fi înțeleasă și ca știință a modelelor de interpretare și realizare a educației deoarece: obiectul ei este un proiect; educația este o totalitate; educația este o acțiune socială, un sistem deschis; intervenția educativă este supusă condiționării moralei și ideologiei pe care le putem evita prin modele (Cezar Bârzea).

În accepțiunea lui C. Cucuș (1996)<sup>3</sup>:

**Pedagogia este știința educației care studiază esența și caracteristicile fenomenului educațional, scopul și sarcinile educației, valoarea și limitele ei, conținutul, principiile, metodele și formele de desfășurare a proceselor paideutice. Pedagogia are ca obiect de studiu educația, studiind legile educației omului pe parcursul întregii sale vieți.**

Pedagogia propune educatorilor metode, mijloace și forme de educație, elemente ale sistemului și instituțiilor de educație (Jinga I., Istrate E., 1998)<sup>4</sup>.

Pedagogia este știința specializată în studiul educației fiind considerată:

- a) „o știință socială analitică” (J. D. Bernal, 1964);
- b) o știință socioumană (Julien Freund, 1973, B.I. Lihaciov 1999).);
- c) o știință a comunicării ( H.A. Gleason; Jurgen Habermas, 1983, 2000);

- e) o știință normativă, (Eugen Cizek, 1998);

Dicționarele de specialitate definesc din multiple perspective **pedagogia**:

- a) „știință socială cu statut academic care studiază educația ca proces de perfecționare a omului” (Dicționar de pedagogie contemporană, 1969, pag. 202)<sup>5</sup>;

- b) „știință a educației cu caracter normativ care elaborează teorii, modele și principii ce vizează dinamica și armonizarea situației pedagogice” (Dictionnaire actuel de education, 1993, pag. 961)<sup>6</sup>;

- c) știință care studiază legile de dezvoltare a procesului de educație, formare, instruire în contextul legilor dezvoltării relațiilor sociale ( G. M. Godjospirova; A. I. Godjospirov, 2000)<sup>7</sup>.

**Pedagogia studiază esența, idealul, conținutul, metodele, mijloacele și formele educației, urmărindu-se formarea pe baze științifice a personalității și profesionalității pentru activitatea social-utilă (I. Bontaș<sup>1</sup>).**

Pedagogia este știința de a modela personalități, în conformitate cu anumite finalități la care un individ sau o colectivitate umană aderă în mod deliberat (I. Jinga, E. Istrate, 1998).

Pedagogia este un sistem de teorii care servește o finalitate socială (interesul social), instrumentează realizarea ei prin cultivarea identității - individuale, de grup, comunitare, naționale și internaționale - ale membrilor societății respective.

Afirmațiile de mai jos conturează caracteristicile pedagogiei ca știință a educației:

- pedagogia este o știință socio-umană, deoarece educația este un fenomen social;
- pedagogia este o știință cu caracter teoretic;
- pedagogia este o știință cu caracter acțional, praxiologic;
- pedagogia este o artă;
- pedagogia este o știință cu caracter prospectiv.

**Cu ce se ocupă pedagogia?**

Pedagogia este știința educației ce studiază fenomenul educațional, dimensiunea profundă a educației ce vizează funcționalitatea și structura

<sup>5</sup> Dicționar de pedagogie contemporană, EEP, București, 1969.

<sup>6</sup> Dictionnaire actuel de education,ESKA, Paris.; Guerin, Montreal, 1993.

<sup>7</sup> G. M. Godjospirova; A. I. Godjospirov, Pedagogicheski slovari, Akademia, Moskva, 2000.

<sup>2</sup> Bârzea C., *Arta și știința educației*, EDP, București, 1995.

<sup>3</sup> Cucuș C., *Pedagogie*, Editura Polirom, 1996.

<sup>4</sup> Jinga I., Istrate E., *Manual de pedagogie*, ALL, Educational, București, 1998.

specifică a activității de *formare-dezvoltare* a personalității proiectată și realizată la nivelul corelației dintre *subiectul* și *obiectul* educației, dintre *cel care educă* și *cel care este educat*. Avem în vedere *funcțiile generale* ale educației – în raport de care sînt propuse *finalitățile* educației – și *structura generală* a educației care se regăsește, în mod obiectiv la nivelul oricărei acțiuni cu finalitate pedagogică (numită și *acțiune educațională*). Pedagogia studiază formarea educatorilor prin instrumentarea acestora cu mijloacele teoretice și metodologice, necesare impunerii percepțelor sociale celor educați. Pedagogia trebuie să promoveze cu precădere o educație utilă societății, să cultive cetățeanul membru al comunității.

S. Cristea<sup>8</sup> (2003) rezumă definițiile prezentate apreciind *pedagogia* ca o *știință sociumană* ce studiază structura și funcția educației prin metodologii de cercetare *specifice*, care urmărește scopul de a descoperi și valorifica legități, principii și norme de acțiune educațională. Abordarea problemelor fundamentale ale pedagogiei presupune explicarea și înțelegerea conceptelor de bază ale domeniului, care pot fi aplicate, analizate, sintetizate, apreciate critic la nivelul *științelor educației*.

**Educația, educabilitatea, instruirea, învățămîntul** sînt noțiuni/concepte fundamentale ce exprimă anumite aspecte ale fenomenului educațional.

*Caracterul specific al pedagogiei* derivă din evoluția științelor educației, domeniu, numit în cercetările de specialitate, *pedagogie generală*, ce analizează *educația* și principalul său subsistem, *instruirea*.

## 1.2. EVOLUȚIA ȘTIINȚELOR PEDAGOGICE/EDUCAȚIEI

*Evoluția pedagogiei* devine posibilă în condițiile aprofundării în sens *intradisciplinar, interdisciplinar și transdisciplinar* după modelele științelor sociumane. ***Pedagogia parcurge mai multe etape de evoluție:***

- etapa preștiințifică (bazată pe explicații mitico-religioase și abstracte ale fenomenelor educaționale);
- etapa empirică (bazată pe explicarea cauzală și pe interpretarea logico-matematică a faptelor concrete)<sup>9</sup>
- *științifică* modernă (bazată pe transformarea teoriilor în modele aplicative, limitate, ce se referă la fenomene care permit explicarea cauzală, la metode cu utilitate imediată, la ipoteze supuse testului falsificabilității, dar și deschise spre resurse de cunoaștere deductivă și chiar analogică).

Definitivarea pedagogiei, la nivelul unei *Teorii generale a educației și*

*instruirii* are loc procesual și etapizat:

a) Etapa desprinderii pedagogiei de filosofie;

b) Etapa raportării pedagogiei la progresele înregistrate în științele sociumane- *psihologizarea* (care absolutizează rolul factorului intern *al formării-dezvoltării* personalității); *sociologizarea* (care absolutizează rolul factorului extern *al formării-dezvoltării* personalității);

c) Etapa extinderii cercetărilor interdisciplinare și transdisciplinare din perspectivă istorică și comparată (istoria pedagogiei, pedagogia comparată), economică (*planificarea învățămîntului*), politică (*politica educației*), managerială (*managementul educației*) etc. este marcată prin promovarea unui nou discurs specific științelor pedagogice / educației;

d) Etapa aprofundării discursului pedagogic este marcată de apariția *noilor științe ale educației*(*Dictionnaire actuel de l'education, 1993, pag. 961*).

Practici educaționale au fost atestate la strămoșii noștri geto-daci, fapt confirmat de prestigioși istorici greci – Strabon și Dion Chrisostomus. În Dacia romană existau școli elementare și școli superioare la Sarmisegetuza. Acestea demonstrează preocuparea comunității geto-dacice și daco-romane pentru educație. Din sec. al IX-lea în România existau deja școlile mănăstirești și catedrale, școli elementare, gimnaziale și liceale (Cluj, Iași, București), școli laice și confesionale, datate din sec. XV-XIX. Învățămîntul în limbile slavonă, greacă, latină a fost înlocuit cu învățămîntul în limba română. În sec. XVII-lea în Moldova și în Țara Românească s-au întemeiat Academia Domnească din Iași și București. În sec. XVIII a fost întemeiată Academia Mihăileană de la Iași, Universitatea din Iași (1860), Universitatea din București (1864), Universitatea maghiară din Cluj (1872), numită mai târziu (1919) „Universitatea Ferdinandii”. Cadrul juridic al învățămîntului a fost asigurat în perioada modernă sub ministeriatul lui Spiru Haret. Astfel, au fost înființate grădinițe, școli profesionale, universități.

La începutul sec. al XX-lea în România existau deja 5073 de școli primare, 55 gimnazii și licee, 12 școli normale, 141 școli profesionale. Treptat a crescut numărul instituțiilor de învățămînt de toate nivelele. În perioada interbelică s-au adoptat noi legi pentru învățămîntul primar, secundar, superior (1928-1942). Idei cu privire la educație și modele educaționale descoperim în literatura populară, în proverbe și zicători, povești, maxime și în operele unor prestigioși oameni de cultură și cărturari: Gr. Ureche, M. Costin, Mitropolitul Varlaam Dosoftei, C. Cantacuzino, D. Cantemir, în lucrările intelectualilor, literaților, istoricilor, filosofilor (I. Rădulescu, Titu Maiorescu, N. Iorga, N. Bălcescu, M. Kogălniceanu, Simion Barnuțiu, Onisifor Chibu, I. Antonescu, Constantin Marly, Stanciu Stoian, Ștefan Bărsănescu ș.a., care au intrat în istoria educației ca dascăli de excepție.

<sup>8</sup> Cristea S., *Fundamentele științelor educației*, vol.1, 2003

<sup>9</sup> Negreț, Î., *Constituirea pedagogiei ca știință*, în Ioan Jinga; Elena Istrate, Manual de pedagogie, 1998.

Pedagogia îndeplinește cerințele formale care îi conferă statutul de știință; **educația**, fenomen de care se ocupă pedagogia, este definită ca obiect al reflecției filosofice încă din antichitate (Socrate, Platon, Aristotel). Pedagogia devine știință – inițial sub denumirea de didactică asociată cu numele lui J. A. Comenius care, în secolul XVII publică lucrarea *Didactica magna*. Lucrările lui Fr. Herbart – *Pedagogie generală*, 1806 și *Prelegeri pedagogice*, 1835 – consacră denumirea generică a științelor educației – pedagogia. Pedagogia s-a dezvoltat și și-a constituit statutul ei de știință pe baza utilizării datelor despre educație oferite de anumite științe (filosofie, psihologie, sociologie, antropologie) și mai ales pe baza generalizării experienței educaționale, pe baza utilizării rezultatelor cercetării pedagogice privind educația, care au condus la descoperirea legilor educației și la constituirea statutului de știință al pedagogiei.

Din această perioadă pedagogia își menține și consolidează statutul de știință prin dezvoltarea continuă în funcție de inovațiile științifice și schimbările fenomenului educațional raportate la provocările sociale. Opiniile cercetătorilor expuse anterior confirmă statutul de știință a pedagogiei asigurat de un obiect de studiu, metodologie de cercetare proprie și o normativitate specifică educației cu ajutorul cărora este explicat fenomenul educațional în profunzimea și complexitatea sa.

Pedagogia *contemporană* valorifică acumulările istorice relevante la nivelul concepțiilor promovate în: *antichitate* („educația constă în ajutorul dat copilului pentru a deveni om”), *Evul Mediu* (educația devine opera bisericii având ca vocație „pregătirea salvării omului prin respectarea și îndeplinirea cuvântului lui Dumnezeu”), *Renaștere* (educația revine la problematica omului, „urmărind dezvoltarea sa completă, integrală, care constă în ajutorul dat copilului să-și asume condiția umanității”), *societatea modernă* („educația constă în capacitatea de a conduce ființa umană de la natura sa concretă la natura sa ideală”).

Pedagogia lui Jean-Jacques Rousseau, centrată asupra faptului că educația presupune respectarea naturii specifice copilului, cu toată „posteritatea sa contradictorie”, anticipează dezvoltarea „*educației noi*”, relevantă la granița dintre secolul XIX -secolul XX, afirmată deplin în prima jumătate a secolului XX. Semnificative sînt următoarele *idei care marchează evoluția pedagogiei*:

a) Scopurile educației angajează natura specifică a copilului în sensul dezvoltării și adaptării sale la mediul social ( John Dewey);

b) Organizarea educației presupune „a conduce natura spre cultură”, operă complexă realizabilă prin „armonizarea finalităților sociale cu structurile individuale (Jean Piaget) și prin deschiderea spre educație permanentă;

c) Stimularea învățării devine condiția dezvoltării personale (Freinet, Makarenko); angajarea învățămîntului programat;

d) Dezvoltarea unor domenii ale cercetării: istoria educației, sociologia educației, psihologia educației, psihologia învățării.

„*Noile educații*” vizează respectarea copilului ca subiect, valorificarea ritmului său de dezvoltare, creșterea rolului educației nonformale și informale; reorientarea obiectivelor educației.

Pe acest fond evoluează curentele și experiențele pedagogice contemporane (*pedagogia negativă, anti-pedagogia, pedagogia instituțională, pedagogia terapeutică, pedagogia dinamicii grupului*).

**Pedagogia postmodernă** presupune valorificarea realizărilor educației moderne. În plan teoretic-promovarea paradigmei curriculumului, în plan *practic* este necesară distincția dintre noile științe *ale* educației. ( C. Writte Mills, 1978) ceea ce presupune reconsiderarea științelor fundamentale ale educației.

**Reevaluarea pedagogiei** din perspectivă actuală permite evidențierea unei *științe integrative, de sinteză. Pedagogia clasică* (sec. XVII-XIX), *pedagogia științifică* (sf. sec. XIX - prima jumătate a sec. XX), *științele educației* (a doua jumătate a secolului XX), *știința educației integrative* (sf. sec. XX - sec.XXI): Emil, Planchard, 1975,1992; Jose Luis Garda Garrido 1991,1995; Cezar Bârzea, 1995; Dieter Geulen, 1996; Hofstetter, Rita; Schneuwly, Bemard, 2002.

### 1.3. NORMATIVITATEA PEDAGOGICĂ

**Normativitatea pedagogică** constituie conexiunile în proiectarea, realizarea și dezvoltarea educației și include axiome, legități, legi, principii, reguli referitoare la educație (Dicționar, p.367, 368)<sup>10</sup>.

#### **Axiomele pedagogiei:**

• *Axioma filozofică a educației vizează* - interdependența dintre dimensiunea *obiectivă* a educației (funcția generală de formare-dezvoltare) și dimensiunea *subiectivă* a educației (finalitățile educației) / instruirii.

• *Axioma sociologică a educației* - interdependența dintre calitatea educației și calitatea dezvoltării sociale.

• *Axioma psihologică a educației* - interdependența dintre calitatea educației și calitatea dezvoltării personalității umane.

#### **Legitățile pedagogiei:**

• *Legitatea pedagogică / didactică generală*- indică asupra optimizării raporturilor dintre funcțiile și finalitățile educației, dintre obiectivele - conținuturile - metodologia - evaluarea activității de educație/instruire.

• *Legitatea sociologică a educației / instruirii* - optimizarea raporturilor dintre *actorii educației* la toate nivelurile sistemului de educație/învățămînt (macrostructural -microstructural).

<sup>10</sup> Dicționar Enciclopedic de Filosofie, Filosofia de la A la Z., 1999.

• *Legitatea psihologică a educației/instruirii* - optimizarea raporturilor dintre condițiile externe - interne ale activității de educație/instruire, exprimate la nivel de *învățare*.

• *Legitatea gnoseologică a educației / instruirii* - optimizarea raporturilor dintre volumul de cunoștințe acumulat la nivel cultural (știință, tehnologie, artă, filozofie, religie, politică etc.) și capacitatea de receptare și interiorizare a *educatului* (valorificabilă sub îndrumarea *educatorului*).

• *Legitatea organizațională a educației* - optimizarea raporturilor dintre resursele pedagogice existente și rezultatele obținute.

• *Legitatea cibernetică a educației/instruirii* - optimizarea raporturilor dintre obiectivele, conținuturile educației/instruirii și rezultatele obținute evaluate continuu.

#### **Legi specifice:**

• Legea ponderii specifice a funcției culturale a educației;

• Legea corelației permanente dintre *educator* și *educat* (necesară în orice context al sistemului de educație / învățământ);

• Legea unității dintre cerințele sociale și psihologice exprimate la nivelul finalităților educației;

• Legea unității dintre conținuturile și formele generale ale educației;

• Legea organizării educației / instruirii la nivel de sistem;

• Legea necesității evaluării educației în mod continuu și la diferite intervale de timp;

• Legea proiectării pedagogice a educației / instruirii prin optimizarea raporturilor dintre finalități - conținuturi - metodologie - evaluare - context de realizare.

**Legi concrete** (legi ale unor componente particulare ale educației / instruirii):

• Legi ale învățării (Legea dirijării învățării prin intensificarea acțiunilor de conexiune inversă cu scop de reglare-autoreglare permanentă a activității; Legea stimulării învățării prin optimizarea raporturilor dintre motivația externă și internă);

• Legea creșterii calității învățării în termeni de eficiență, eficacitate, progres; Legea operaționalizării obiectivelor la nivelul corelației optime dintre sarcinile concrete propuse - resursele reale existente;

• Legea selectării conținuturilor în raport de valoarea lor formativă pozitivă proprie vârstei psihologice și situațiilor de instruire;

• Legea adaptării permanente a metodelor de instruire la situațiile concrete de învățare;

• Legea valorificării tuturor formelor, strategiilor și metodelor de evaluare în raport de contextul instruirii.

**Principiile** (în limba latină - principium = primul, cel dintâi) reprezintă normele care trebuie respectate în vederea asigurării eficienței activităților proiectate la nivelul sistemului și al procesului de învățământ. *Principiile pedagogice* vizează principiile generale, concrete ale activității educaționale, iar regulile pedagogice au un caracter operațional în cadrul fiecărui principiu. centrarea pe axiologia celui educat:

-Principii generale (cu o sferă mai largă de referință, care vizează proiectarea, conceperea activităților de educație la nivel de sistem) – *principii pedagogice*;

-Principii concrete (cu o sferă mai restrânsă de referință la nivelul realizării-dezvoltării activității de instruire organizată în cadrul procesului de învățământ) - *principii didactice*.

El. Macavei (2001)<sup>11</sup> a realizat o sinteză a **principiilor generale ale educației**:

- corelarea / antrenarea optimă a aspectelor bio-psiho-fiziologice, ecologice, social-politice, cultural-spirituale ale educației;

- unitatea vieții sociale și a educației;

- unitatea valorilor general-umane și naționale;

- educația etnoculturală / pluriculturală;

- caracterul anticipativ sau prospectiv al educației (să proiecteze axiologia socială și individuală);

- umanizarea și democratizarea vieții sociale a celui educat;

- diferențierea și individualizarea procesului educațional;

- dezvoltarea individuală prin integrarea în comunitatea umană sau corelarea intereselor individuale cu cele ale societății;

- creativitatea și libertatea ( stipulate de drepturile copilului și ale omului);

- unitatea educației și autoeducației;

- satisfacerea necesităților biologice în concordanță cu normele acceptate de conviețuirea socială;

- unitatea și diversitatea acțiunilor educaționale;

- valorizarea morală a celui educat în contextul axiologiei comunitare / individuale;

- corelarea optimă a tuturor dimensiunilor educației: spirituale, morale, estetice, ecologice etc.

Complexitatea fenomenului educațional și imperativul acțiunii optime

---

<sup>11</sup> Macavei, El., *Pedagogie. Teoria educației*, Vol.I, Aramis, București, 2001.

explică multitudinea categoriilor de principii ce fundamentează și guvernează aspecte particulare ale instruirii și educației: activitatea didactică, conceperea curriculum-ului, organizarea sistemului de învățământ, docimologia, managementul educațional, orientarea școlară și profesională, educația intelectuală, morală, profesională, spirituală, fizică, estetică etc.

În continuare vom aborda principiile generale ale educației în viziunea El. Macavei(2001, p.19-23)<sup>12</sup>:

- Principiul universalității criteriului axiologic;
- Principiul corelației educație-autoeducație-educație permanentă;
- Principiul raportării multiple individ-grup-comunitate.

#### A. Principiul universalității criteriului axiologic

*Axiologia* este teoria generală a valorii, disciplină filosofică ce studiază geneza, structura, interacțiunea, cunoașterea, realizarea, ierarhizarea și funcțiile valorilor. Valoarea este obiectivată în produse materiale și spirituale, este un raport între *obiectul valorizat* și *subiectul valorizator*. Educația, ca funcție esențială și permanentă a societății, este o valoare. Proiectele de formare a omului, exprimate în idealuri, scopuri și obiective, în modele idealizate, se transpun în fapte prin conținutul instruirii și educației (curriculum), prin instituțiile formale, nonformale și informate. Rezultatele educației sînt: conduite de învățare, conduite profesionale, civice, politice, morale, spirituale etc. Educația este o valoare prin toate componentele: sistemul tehnologic (idealuri, scopuri, obiective, forme, metode), conținut (curriculum), legislație, sistem de învățământ, idei și concepții, politici, cu condiția ca rezultatele să fie în concordanță cu expectanțele sociale. Formarea educatului trebuie să se situeze la nivelul exigențelor axiologice, să se realizeze o *educație prin valori și pentru valori*, în virtutea principiului universalității criteriului axiologic, *cerințele* derivate sînt:

- dezvoltarea, în procesul educativ, a valorilor cunoașterii și practicii umane;
- crearea deschiderii cunoașterii spre valori autentice;
- crearea competenței axiologice (detectarea, selectarea, ierarhizarea valorilor după criterii validate);
- crearea sistemului propriu de valori (gîndire axiologică);
- construirea atitudinii de „autonomie axiologică” ca vector al libertății spiritului.

Aceste cerințe se transpun în rezultate comportamentale prin conținutul educației prin și pentru cultură, prin mediul de cultură creat de comunitate, mediu multicultural și interculturnal, prin strategia dialogului educat-educator.

#### B. Principiul corelației educație-autoeducație-educație permanentă

Devenirea insului din ființă biologică în ființă psiho-socio-culturală are ca temei trei categorii de trebuințe: *de dependență*, *de independență* și *de interdependență*. Trebuințelor de dependență le corespund influențele hetero-educative (influențe prin alții); trebuințelor de independență le corespunde educația prin sine însuși sau autoeducația; trebuințelor de interdependență le corespunde educația permanentă.

Performanțele dezvoltării de sine, ale integrării sociale, ale intercomunicării depind de calitatea interferențelor celor trei dimensiuni ale acțiunilor formatoare: *heteroeducația*, *autoeducația*, *educația permanentă*. Atunci *cînd nivelul de maturizare permite, individul devine, din obiect exclusiv al educației, obiect și subiect al propriei formări*. Preocupat de sine să se autocunoască și să se autodefinească, individul devine „*artizanul*” *propriei formări*.

Raportarea la cerințele vieții sociale, comunitare, asumarea diferitelor roluri, necesită stabilirea și întreținerea interrelațiilor. Schimbările sociale obligă individul și grupul la replieri, adaptări. Prin învățarea continuă se perfectează modalitățile de adaptare și integrare socială, modalitățile de intercomunicare, temei al calității vieții. Educația permanentă unifică toate nivelurile formale, nonformale și informale.

În virtutea principiului corelației heteroeducație-autoeducație-educație permanentă, *cerințele* derivate sînt:

- stimularea de timpuriu, în relațiile heteroeducative, a preocupărilor legate de cunoașterea de sine, de evaluarea de sine, de autoformare;
- acordarea șanselor de instruire și educație individualizate;
- crearea deschiderilor spre alții, spre lume;
- crearea mediului favorabil exprimării libere și responsabile;
- armonizarea învățare-autoînvățare-interînvățare;
- dezvoltarea interesului pentru propria formare continuă.

#### C. Principiul raportării multiple individ -grup-comunitate

Centrarea instructiv-educativă pe individ, ca strategie recomandă practici de instruire și educare a individului, a grupului sau a comunității. Orientări contemporane de pedagogie au propus soluții de individualizare a educației. Instruirea asistată de calculator îndeplinește dezideratul individualizării învățării.

Complexitatea vieții sociale, ritmul accelerat al schimbărilor, solicitările de adaptare și integrare, stresul vieții moderne, situațiile extreme de alienare, situațiile conflictuale trăite în raport cu alții, cu grupurile și cu comunitatea, în general, traumatizează fizic, psihic și spiritual individul. De aceea s-au oferit soluții de contracare a suferințelor existențiale, de atenuare a lor, prin tratări

<sup>12</sup> Macavei, El., Pedagogie, Teoria educației, Aramis, București, 2001



individualizate.

Sistemul de instruire pe clase și lecții fundamentat științific de J. Amos Comenius, J. H. Pestalozzi, Fr. Herbart, sistemul pe grupe sau pe echipe susținut de Ovide Decroly, Roger Cousinet, activitatea pe baza metodelor brainstorming, sinectică, Delphi sînt cîteva exemple de strategii educaționale care au valorificat valențele interrelațiilor de grup. Prin educație individul învață să trăiască în diferite grupuri, să se raporteze la ele. Armonia socială depinde de armonia existenței în grupuri. Succesiv, omul simte nevoia să fie singur și să fie cu alții.

Centrarea instructiv-educativă pe comunitate ca strategie educațională are corespondent în promovarea valorilor umaniste, patriotice. Teoriile legate de educația totală, planetară, justifică soluțiile care sînt, deocamdată, mai mult teoretice, pentru ameliorarea condiției umane.

În virtutea principiului raportării multiple individ-grup-comunitate, *cerințele* derivate sînt:

- deprinderea abilităților de management personal;
- deprinderea abilităților de luptă antistres;
- dezvoltarea capacităților de comunicare și colaborare;
- dezvoltarea capacităților de intercomunicare;
- cunoașterea problemelor comunitare și implicarea în rezolvare.

*Modernizarea pedagogiei* vizează identificarea mijloacelor optime de cercetare a realității educaționale. Deschiderea spre alte științe se produce ca urmare a unor tensiuni determinate de cererea socioprofesională ce impune raționalizarea practicii educației, perfecționarea activităților de formare a profesorilor urmărind depășirea limitelor pedagogiei tradiționale și determinarea **teoriilor pedagogice** (*Les Theories contemporaines del'education*, 1990)<sup>13</sup>:

1) *Teoriile clasice* conturează mai multe modalități de deschidere teleologică a activității *de formare-dezvoltare* a personalității:

a) *Pedagogia tradițională* (secolul XIX): finalități determinate aproape exclusiv de autoritatea profesorului, ceea ce întreține ruptura dintre „școală și viață”;

b) *Pedagogia nouă* (sfîrșitul secolului XIX - începutul secolului XX): finalități determinate aproape exclusiv de „cerințele copilului”, ceea ce extrapolează importanța mediului natural în defavoarea „mediului social”;

c) *Pedagogia socială* (prima jumătate a secolului XX): finalități determinate prioritar de „cerințele societății”, cu accente politice și politehnice înregistrate, mai ales în „țările socialiste”;

d) *Pedagogia globalistă* (anii 1950-1980): finalități determinate la nivelul modelului cultural al societății industrializate, care vizează formarea omului complex;

e) *Pedagogia creatoare* (după 1980): finalități determinate la nivelul modelului cultural al societății postindustriale, de tip informatizat, care vizează formarea unei personalități adaptabilă la o lume aflată în schimbare rapidă.

2) **Teoriile contemporane** ale educației înregistrează confruntarea ideologică, reflectată și la nivelul finalităților, între modelul pedagogic al societății industrializate (cu resurse pe cale de iepuizare) și modelul pedagogic al societății postindustriale, informatizate (pe cale de instituționalizare):

a) Teoriile *spiritualiste* - centrate pe transcendența metafizică și religioasă a educației.

b) Teoriile *personaliste* - centrate pe emergența forțelor interne ale educației.

c) Teoriile *psihocognitive* - centrate pe stimularea la maximum a capacităților de învățare.

d) Teoriile *sociale* - centrate pe valorificarea la maximum a factorilor pedagogici care asigură transformarea ascendentă a societății.

e) Teoriile *socioculturale* - centrate pe valorificarea culturală a interacțiunilor dintre factorii sociali ai educației.

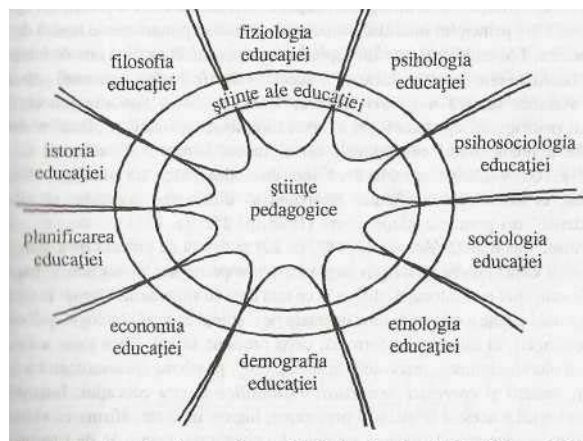
Teoriile academice - centrate pe valorile clasice deschise, care asigură formarea generală, fundamentală, a personalității umane.

#### 1.4. TAXONOMIA ȘTIINȚELOR PEDAGOGICE / EDUCAȚIEI

Remarcăm existența mai multor modele de clasificare a *științelor pedagogice* propuse de autori în literatura de specialitate pe plan mondial și național: Rene Hubert (1964, 1965), Emil Planchard (1968), R. Dottrens și G. Mialaret (1993), I. K. Babanski (1986), Jose Luis Garcia Garrido (1991), Viviane de Landsheere (1992), S. Cristea (2003) ș.a. Elaborarea unei taxonomii a științelor pedagogice rămîne o problemă deschisă pentru cercetători.

În contextul analizei statutului epistemologic al științelor educației, G. Mialaret pune problema relației dintre *științele pedagogice și științele educației*, considerînd că primele constituie un subsansamblu al științelor educației. În schema ce urmează științele pedagogice apar ca subsansamblu și ca nucleu al științelor educației, exprimînd o concepție sistemică asupra științelor educației:

<sup>13</sup> *Les theories contemporaines de l'education*, Les Editions Agence d'Arc, Ottawa, 1990.



*Științele pedagogice ca subansamblu al științelor educației*  
(G. Mialaret, 1985)<sup>14</sup>

Schema grafică propusă de G. Mialaret ilustrează, înainte de orice, ideea că științele educației au, toate, același obiect (educația), iar acesta este în măsură să asigure unitate și coerență diversității științelor educației.

Argumentația lui Mialaret nu a pus capăt însă discuțiilor pe tema statutului epistemologic al științelor educației.

În concluzie, pedagogia generală studiază educația integrând știința a două științe fundamentale:

- teoria generală a educației;
- teoria generală a instruirii, abordate în ultimele decenii din perspectiva paradigmei curriculumului.

În această accepție, pedagogia generală rămâne știința fundamentală a educației (S. Cristea, 2003, p. 7).

S. Cristea propune un model analitic și sintetic orientativ de clasificare a științelor pedagogice / educației (2003, p. 52-60):

**1) După modul de raportare la obiectul de studiu - educația**  
(dimensiunea funcțional-structurală a educației):

<sup>14</sup> Momanu, M., *Introducere în teoria educației*, Collegium, Polirom, 2002.

**1.1. Științe pedagogice fundamentale** - studiază domeniile de maximă generalitate ale educației: *teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului, teoria generală a cercetării pedagogice*

**1.2. Științe pedagogice aplicative / Pedagogii diferențiale:**

a) Aplicative pe domenii de activitate:

-*pedagogia socială* definește educația din perspectiva cerințelor sociale, avînd ca funcție generală optimizarea raporturilor dintre școală și comunitate, cu aplicații la nivelul familiei (*pedagogia familiei*); activităților de muncă (*pedagogia muncii*), mass-mediei (*pedagogia mass-mediei*), grupului școlar (*pedagogia grupului școlar*);

-*pedagogia artei* analizează modul de realizare a educației prin activități din domeniul artei, cu conținut predominant estetic;

-*pedagogia sportului* analizează modul de realizare a educației la nivelul activităților din domeniul sportului cu conținut predominant psihofizic;

-*pedagogia militară* analizează realizarea educației la nivelul activităților din domeniul armatei, cu conținut specific instituționalizat conform regulamentelor în vigoare;

-*pedagogia medicală* definește modul de realizare a educației și instruirii la nivelul activităților din domeniul medical, cu conținut predominant psihofizic, orientat conform valorilor specifice sănătății psihofizice a omului;

-*pedagogia industrială* analizează realizarea educației și instruirii la nivelul activităților din domeniul industriei cu conținut general predominant profesional,;

-*pedagogia agrară* analizează realizarea educației la nivelul activităților din domeniul agriculturii cu conținut predominant profesional, orientat conform unor valori tehnologice specifice.

b) Științe pedagogice aplicative pe perioade de vîrstă psihologică / școlară:

-*pedagogia antepreșcolară* analizează conceptele pedagogice fundamentale și operaționale implicate în proiectarea / realizarea educației în condițiile specifice vârstei antepreșcolare, mediului familiei și/sau instituțiilor specializate în creșterea și îngrijirea copiilor de 0-3 ani;

-*pedagogia preșcolară* analizează conceptele pedagogice fundamentale și operaționale implicate în proiectarea / realizarea educației în condițiile specifice vârstei preșcolare (3-6/7 ani) și mediului familiei și grădiniței;

-*pedagogia școlară* analizează conceptele pedagogice fundamentale și operaționale implicate în proiectarea, realizarea și dezvoltarea educației și instruirii în condițiile specifice vârstei școlarului mic (6/7-10/11 ani), preadolescentului (10/11-14/15 ani), adolescentului (14/15-18/19 ani) și

mediului învățământului primar și secundar (inferior și superior);

- *pedagogia universitară* analizează conceptele pedagogice fundamentale și operaționale implicate în proiectarea / realizarea educației în condițiile specifice vârstei psihologice a adolescenței prelungite (18/ 19-24 ani), tinereții (25-35 ani), a maturității (după 35-40 de ani), și a mediului învățământului superior (scurt, lung, postuniversitar);

- *pedagogia profesională* analizează proiectarea / realizarea educației și instruirii tehnologice (în general), socioprofesionale (în special) cu caracter inițial și continuu, în condiții specifice vârstelor psihologice (situat după 16-18 ani) și mediului instituțional școlar, universitar, postuniversitar și de formare continuă a specialiștilor, pe tot parcursul existenței umane;

- *pedagogia adulților* analizează proiectarea / realizarea educației în condiții specifice vârstelor psihologice situate între 35-65 de ani și mediului instituțional formal și nonformal pe tot parcursul existenței umane cu conținuturi formative generale și socioprofesionale.

c) Științe pedagogice aplicative pe discipline de învățământ (metodica / didactica specialității). Această categorie analizează proiectarea / realizarea activităților specifice de *predare-învățare-evaluare* la toate disciplinele de studiu: *metodica/didactica predării fizicii, chimiei, biologiei, istoriei, geografiei, educației fizice și tehnologice, a desenului, muzicii etc.*

d) Științe pedagogice aplicative în situații speciale:

- *pedagogia orientării școlare și profesionale* este știința educației angajată în formarea-dezvoltarea capacității de (auto) cunoaștere a personalității *educatului* (elev, student, absolvent) și a cerințelor dezvoltării sociale în perspectiva stabilirii (auto) deciziilor *optime*, necesare procesual și periodic pentru integrarea într-o treaptă școlară și profesională;

- *pedagogia deficiențelor de diferite tipuri (defectologie)* este știința educației angajată în proiectarea / realizarea activităților de educație a persoanelor cu handicap (de diferite naturi și grade) în vederea corectării și recuperării lor în perspectiva integrării lor socioprofesionale;

- *pedagogia ocrotirii sociale* este știința educației angajată în proiectarea / realizarea activităților de educație a persoanelor școlarizate în instituții specializate în asistență psihopedagogică și socială de tip comunitar / familial;

- *pedagogia aptitudinilor speciale* este știința educației angajată în proiectarea / realizarea activităților de educație a persoanelor cu potențial psihopedagogic și psihosocial superior (capacități, atitudini, creativitate inovatoare, motivație internă) care impun adoptarea unor programe formative speciale de tip formal și mai ales nonformal;

- *pedagogia alternativelor educaționale* este știința educației angajată în proiectarea / realizarea activităților de educație, organizate la nivel formal și

nonformal „care oferă diferite soluții de schimbare a preceptelor oficiale”, consacrate în timp și spațiu, ca urmare a cerințelor formulate la nivel comunitar (familie, comunitate locală), stimulative pentru corectarea, perfecționarea și chiar restructurarea cadrului tradițional de funcționare a instituției școlare (*vezi Dictionnaire actuel de l'education*, 1993, pag. 415).

**2) După metodologia specifică de cercetare a dimensiunii funcțional-structurale a educației:**

2.1) După metodologia generală sau de tip disciplinar:

- *istoria pedagogiei* este știința educației dezvoltată conform metodologiei de cercetare proprie științelor istorice, special pentru analiza sincronică-diacronică a procesului de evoluție a educației și instruirii, la nivel teoretic și practic, într-un context universal și național;

- *pedagogia comparată* este știința educației dezvoltată conform metodologiei de cercetare comparată, special pentru analiza sistemelor de educație și instruire prin tehnici de descriere, juxtapunere și interpretare care vizează descoperirea caracteristicilor esențiale ale realității pedagogice studiate și valorificarea acestora în perspectiva explicării prezentului și a prospectării viitorului;

- *pedagogia experimentală* este știința educației dezvoltată la nivelul unei direcții de evoluție a pedagogiei prin valorificarea metodologiei de cercetare experimentală, proprie științelor naturii, adoptată, special pentru analiza cât mai obiectivă a faptelor pedagogice angajate la nivelul educației și instruirii;

- *pedagogia cibernetică* este știința educației dezvoltată, prin valorificarea principiilor ciberneticii, aplicabile la nivelul sistemului și a procesului de învățământ, în special pentru reglarea-autoreglarea activităților didactice;

- *managementul educației/pedagogic* este știința educației dezvoltată conform metodologiei de cercetare managerială, adoptată, special pentru conducerea activității de educație, planificată și organizată în cadrul sistemului și procesului de învățământ.

2.2) După metodologia de tip interdisciplinar angajată preponderent la nivel *primar (intradisciplinar)* prin aprofundarea unui domeniu (sau modul de studiu, obiectiv - conținut specific etc.) al unei discipline/științe pedagogice fundamentale:

- *Teoria evaluării* este știința pedagogică organizată la nivel primar (*intradisciplinaritate*) prin aprofundarea și extinderea unui domeniu / modul de studiu al *didacticii generale*;

- *Teoria educației (morale, intelectuale, tehnologice, estetice, fizice)* este știința pedagogică organizată prin aprofundarea și extinderea modulului despre conținuturile sau dimensiunile generale ale educației;

- *Orientarea școlară și profesională* este știința pedagogică organizată prin

extinderea unor obiective ale educației tehnologice angajate sistematic pentru cunoașterea și integrarea școlară, profesională, socială a elevului;

- *Educația religioasă* este știința pedagogică organizată prin aprofundarea unor obiective ale educației morale prin forme specifice concepției religioase despre lume și viață.

2.3) După metodologia de tip interdisciplinar angajată preponderent la nivel secundar (*interdependențe* care vizează o posibilă sinteză între disciplinele/științele pedagogice fundamentale și alte discipline/științe fundamentale - sau domenii fundamentale ale culturii:

- *Filosofia educației* reprezintă știința pedagogică organizată pentru fundamentarea cadrului teleologic al educației și instruirii pe baza valorilor filozofice;

- *Psihologia educației* reprezintă știința pedagogică organizată pentru fundamentarea cadrului psihologic al educației și instruirii/învățării; corelației profesor-elev; cunoașterii elevului și a clasei de elevi; aptitudinii pedagogice a profesorului;

- *Sociologia educației* reprezintă știința pedagogică organizată pentru fundamentarea cadrului de evoluție al educației și instruirii în contextul relației cu societatea, într-o perspectivă *macrostructurală* (raportarea sistemului de educație/învățămînt la sistemul social global: economic, politic, cultural, comunitar, natural) și *microstructurală* (organizația școlară, clasa de elevi, microgrupul școlar);

- *Antropologia educației* reprezintă știința pedagogică organizată pentru analiza fundamentelor culturale și interculturale ale activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității umane;

- *Economia educației* reprezintă știința pedagogică, organizată pentru fundamentarea cadrului de evoluție al educației și instruirii în contextul relației cu producția;

- *Biologia educației* reprezintă știința pedagogică organizată pentru analiza fundamentelor biologice ale procesului de formare-dezvoltare a personalității umane la nivel de creștere fizică, ereditate, mediu natural, structuri anatomico-fiziologice;

- *Teologia educației* reprezintă știința pedagogică organizată pentru fundamentarea cadrului teleologic al educației și instruirii pe baza valorilor religioase.

2.4) După metodologia de tip interdisciplinar angajată preponderent la nivel terțiar -interpenetrări, care tind spre *hibridare* între disciplinele/științele pedagogice fundamentale și una sau mai multe subdiscipline:

- *logica educației* este o știință pedagogică angajată predominant pentru fundamentarea logică a educației și instruirii;

- *etica educației* este o știință pedagogică ce fundamentează normele morale ale educației și instruirii;

- *axiologia educației* este o știință pedagogică ce studiază valorile educației;

- *epistemologia științelor educației* fundamentează domeniul de cercetare;

- *politica educației* este știința pedagogică care elaborează strategiile de politică a educației, pentru proiectarea sistemelor naționale de învățămînt

- *planificarea educației* este știința pedagogică fundamentează care studiază strategiile de valorificare optimă a resurselor pedagogice (informaționale, umane, materiale, financiare) în cadrul sistemelor de învățămînt;

- *etnometodologia educației* este știința pedagogică ce vizează aspecte micro-sociale ale educației (organizarea școlii și a clasei de elevi, situațiile conflictuale, factorii personali, trăirea handicapului școlar, sursele inegalității școlare);

- *managementul organizației școlare* este știința pedagogică ce studiază știința și arta conducerii instituțiilor de învățămînt;

- *managementul clasei de elevi* este știința pedagogică ce fundamentează știința

și arta conducerii în cadrul activităților didactice/educative;

- *fiziologia educației* este știința pedagogică preocupată de fundamentarea fiziologică a proceselor implicate în activitatea de educație;

- *igiiena învățării* este știința pedagogică ce fundamentează condițiile fiziologice și psihologice optime de proiectare și realizare a învățării în mediul școlar și extrașcolar.

**Științele pedagogice fundamentale** - sau **științele fundamentale ale educației** afirmă S. Cristea în studiul *Fundamentele științelor educației* (2003) constituie o arie de cercetare, ce vizează *educația/instruirea* și activitatea de *proiectare* a educației/instruirii - problematică cercetată de disciplina de bază - *pedagogia generală*.

*Pedagogia generală* oferă o perspectivă unitară tuturor științelor care studiază realitatea educației, devenită din ce în ce mai extinsă, mai complexă și contradictorie. Funcția sa centrală constă în gestionarea și armonizarea diferitelor puncte de vedere avansate de numeroasele „științe ale educației”. *Pedagogia generală* dezvoltată în *perspectiva postmodernității* include teoriile evocate (*teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria generală a curriculumului*). O știință pedagogică fundamentală cu statut aparte este *teoria generală a cercetării pedagogice*.

*Tendința modernă de evoluție a științelor pedagogice este de a se cerceta fenomenele sociale prin abordări multidisciplinare, interdisciplinare și transdisciplinare din multiple perspective pentru a se ajunge la o cunoaștere obiectivă a determinării educației.*

### 1.5. PEDAGOGIA ÎN SISTEMUL DE ȘTIINȚE SOCIOUMANE

Caracterul interdisciplinar al pedagogiei este generat de faptul că omul - obiect și subiect al educației, este studiat din anumite unghiuri de vedere și de alte științe -cum sînt biologia, anatomia și fiziologia, filosofia, sociologia, psihologia, logica, ergonomia, cibernetica etc. Relațiile pedagogiei cu alte științe au determinat, asemănător altor domenii ale cunoașterii, apariția unor noi discipline științifice, ca rezultat al influențelor (I. Bontaș, 1998, p.25-28)<sup>15</sup>:

1. **Filosofia** - știința legilor celor mai generale oferă pedagogiei elemente de fundamentare teoretică și de metodologie generală de cercetare asupra lumii. Din relațiile dintre filosofie și pedagogie s-a dezvoltat „*filosofia educației*” (pedagogia filosofică).

2. **Psihologia** - știința legilor dezvoltării proceselor psihice, conștiinței și personalității individuale umane, ce se dezvoltă în procesul educațional. Din relațiile dintre pedagogie și psihologie s-a dezvoltat „*psihologia pedagogică*” (educațională) sau „*pedagogia psihologică*”.

3. **Sociologia** - știința ce studiază procesele sociale (socio-umane), relațiile interpersonale și instituțiile socio-umane. Din relațiile acestor științe derivă disciplina „*sociologia pedagogică (sociologia educației)*” sau „*pedagogia sociologică*”.

4. **Logica** - știință care studiază legile gândirii umane, gândirii științifice, operațiile logice (analiza, sinteza, compararea, abstractizarea și generalizarea) și formele cunoașterii (noțiunea, judecata și raționamentul). Nu poate fi conceput procesul de predare-învățare, de educație, în general, în afara acestei științe.

5. **Ergonomia** - (grecescul *ergon* - muncă) - știința care studiază legile și condițiile muncii umane. Educația, învățătura sînt procese de efort, de muncă. Din relațiile dintre ele a apărut *ergonomia învățămîntului*.

6. **Cibernetica** - știința studiului matematic al legăturilor, comenzilor și controlului în organismele vii și sistemele tehnice privind analogiile formale, știința ce se bazează pe principiul feedback-ului. Procesul de învățămînt presupune realizarea feed-backului. Din relațiile dintre ele a apărut „*pedagogia cibernetică*” sau „*cibernetica pedagogică*”, avînd ca aplicații „*instruirea programată și asistată de calculator*”.

7. **Biologia, anatomia și fiziologia, precum și igiena**. Din relațiile pedagogiei cu aceste științe au apărut elemente ale unor noi discipline de graniță: „*pedagogia biologică*”, „*igiena școlară*”, „*educația pentru sănătate*”, „*sănătate mentală*” etc.

8. **Antropologia**- știința care studiază originea, evoluția și variabilitatea biologică a omului în corelație cu condițiile naturale și socio-culturale. Apare o disciplină de graniță: „*pedagogia antropologică*”.

9. **Grafologia** - știința studiului particularităților individuale ale scrisului. Din relația dintre acestea se dezvoltă elemente ale unei noi științe de graniță - *grafopsihopedagogia*.

10. **Disciplinele umaniste** - etica, dreptul, arta (literatura, teatrul, cinematograful, dansul, muzica etc). În conținutul acestor discipline există numeroase elemente de sensibilizare a ființei umane de natură emoțională, morală, juridică, estetică și cognitivă.

11. **Tehnologia** (grecescul *techne* - meșteșug, iscusință, știință aplicată; *logos* - cuvînt, vorbire, discurs, justificare rațională, știință). Relațiile pedagogiei cu tehnologia au determinat crearea și introducerea în educație a unor mijloace tehnice moderne, contribuindu-se la dezvoltarea „*tehnologiei didactice*”.

12. **Irenologia** - știința păcii (grecescul *irenos* - liniște, pace). În condițiile existenței încă a armelor de distrugere în masă, a armelor nucleare îndeosebi, este absolut necesară o educație pentru pace, dezvoltarea „**pedagogiei păcii**”.

13. **Deontologia** - știință a moralei (grecescul *deontos* - moral, etic; *logos* - știință) studiază drepturile, îndatoririle și etaloanele de acțiune, apreciere și comportare într-o profesiune, într-un anumit domeniu al vieții social-utile. Din relația pedagogie și deontologie se dezvoltă o știință de graniță denumită *deontologia pedagogică* (deontologia didactică).

14. **Democrația** (grecescul *demos* - popor și *kratos* - putere). Conducerea societății civile într-un spirit democratic necesită cunoașterea conceptelor, caracteristicilor avînd ca obiectiv educarea tinerei generații pentru democrație. Pedagogiei îi revine rolul să asigure o *educație pentru democrație* a omului prin disciplina de graniță - *pedagogia democrației*.

Pedagogia poate realiza relații și cu alte discipline, cum sînt: **economia, ecologia, managementul, medicina** etc, dezvoltînd discipline de graniță adecvate.

*Caracterul interdisciplinar al pedagogiei reprezintă un fenomen necesar și obiectiv. Trebuie avut în vedere că datele altor științe, deși valoroase în sine, să nu fie luate ca legi și adevăruri pedagogice directe, definitive. Adevărurile și legitățile pedagogice nu pot fi deduse direct din datele altor științe. Datele altor științe trebuie interpretate, corelate și adaptate (extrapolate) în mod creator la fenomenul pedagogic, ținîndu-se seama astfel de particularitățile și legitățile specifice acestuia. În contextul interdisciplinar datele altor științe sînt valoroase dacă sînt analizate calitativ, extrapolate și integrate adecvat la datele specifice fenomenului pedagogic.*

<sup>15</sup> Bontaș, I., *Pedagogie*, Ed. ALL Educational, București, 1988.

### Concluzii generale:

1. Multiplele definiții ale literaturii pedagogiei atestate în literatura de domeniu subliniază rolul științelor pedagogice/educației de a conceptualiza domeniul educației și învățămîntului, valorificînd normativitatea pedagogiei.

2. Statutul de știință a pedagogiei este confirmat de un obiect de studiu, o metodologie de cercetare și o normativitate specifică cu ajutorul cărora se explică fenomenul educațional.

3. Principiile pedagogice includ principiile generale ale educației și principiile didactice care trebuie respectate de către profesori pentru a asigura eficiența activității educaționale la nivel de sistem și proces.

4. S. Cristea propune un model analitic și sintetic orientativ al clasificării științelor pedagogice/educaționale, rezultat al generalizării clasificărilor existente.

5. În sistemul științelor socioumane, pedagogia are statut de știință integratoare.

### SUGESTII BIBLIOGRAFICE:

- Antonesei, L., *Paideea. Fundamentele culturale ale educației*, Iasi, Polirom, 1996.
- Bârzea, C., *Arta și știința educației*, EDP, București, 1995.
- Bontaș, I., *Pedagogie*, Ed. ALL Educational, București, 1988.
- Cristea, S., *Fundamentele științelor educației*, vol.1, București, 2003
- Cucos, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, 1996.
- Godjospirova G. M.; Godjospirov, A. I. *Pedagoghiceskii slovari*, Akademia, Moskva, 2000.
- Jinga, I., Istrate, E., (coord.) *Manual de pedagogie*, București, Editura All, 1998.
- Macavei, El., *Pedagogie, Teoria educației*, Aramis, București, 2001.
- Mîndcanu, V., *Remodelarea filozofică a idealului, politicii și educației pentru schimbare prospectivă // Filozofia educației - imperative, căutări, orientări/Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”*, Chișinău, 1997, p.5-16
- Momanu, M., *Științele educației*, Polirom, Iași, 2002.
- Negreț, Î., *Constituirea pedagogiei ca știință*, în Ioan Jinga; Elena Istrate, *Manual de pedagogie*, 1998.
- Papuc L., *Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar-CPU*, 2005.
- Pâslaru, VI., *Principiul pozitiv al educației. Studii și eseuri pedagogice*, Editura Civitas, Chișinău, 2003.
- Stanciu, I., *Curs de pedagogie*, Tip. Universității București, 1988.

## Modulul II. CLASIC ȘI MODERN ÎN EDUCAȚIE

- 2.1. **Tradiție și modernitate în educație**
- 2.2. **Funcțiile și caracteristicile educației**
- 2.3. **Structura și funcționarea educației**
- 2.4. **Formele generale ale educației și interdependența lor**
- 2.5. **Direcții de evoluție a educației: educația permanentă și autoeducația**

### Obiective

Studiind acest capitol veți fi capabili:

- să determinați direcțiile de modernizare a educației privind structura, conținutul, resursele și managementul învățămîntului;
- să explicați structura și funcționarea educației;
- să argumentați interdependența formelor generale ale educației;
- să conștientizați impactul tradiției în evoluția educației;
- să definiți conceptele de bază.

**Concepte de bază:** educația, subiect/obiect al educației, curriculum, educație formală/informală/nonformală, educație permanentă, autoeducație

### 2.1. TRADIȚIE ȘI MODERNITATE ÎN EDUCAȚIE

*“Natura și educația sînt asemănătoare. Intr-adevăr, educația îl transformă pe om și, transformîndu-l, îi dă o a doua natură” (Democrit)*

Similar termenului grecesc *paideia*, romanii foloseau *institutio*, iar francezii, mai tîrziu, *l'education* ce provenea din cuvintele latinești *educare* = a crește, a hrăni, a forma, a instrui; *educatio* = creștere, hrănire, formare; *educare* = a scoate din, a ridica, a conduce. Conceptul este întîlnit în limba franceză în secolul XVI. Educației i s-au dat mai multe definiții ce au încercat să surprindă esența și complexitatea fenomenului educațional. Studiat din numeroase perspective, fiecare dintre acestea dezvăluindu-i noi sensuri și înțelesuri. Termenul “educație” are o largă circulație mondială, fiind unanim acceptat prin esența sa. Semnificație similară, dar nu identică, comportă în prezent conceptele: formarea, modelarea, cultivarea personalității.

**Educația este un fenomen socio-uman ce asigură transmiterea acumulărilor teoretice și practice, obținute de omenire de-a lungul evoluției istorice, cu scopul formării personalității în vederea integrării socio-profesionale.**

*Educația* reprezintă obiectul de studiu al pedagogiei și urmărește cunoașterea științifică profundă a realității educaționale la nivel de sistem și proces, delimitează nucleul de bază al domeniului prin abordarea problemelor pedagogice fundamentale (elaborarea conceptului de educație, analiza educației la nivel funcțional-structural și contextual, caracteristicile generale ale educației), atenționând asupra aspectelor de fond ale teoriei pedagogice la nivelul practicii educative. Problematika „tradiției” în educație a fost studiată, în mod special, de către Elena Macavei în studiul *Teoria educației*, 2000.

**Tradiția**, susține savanta (în limba latină — *traditio, onis* = transmite, înrădăcinat; *trado, ere* = a transmite, a încredința, a lăsa în grijă, a recomanda, a preda cuiva ceva, a învăța pe alții, a povesti, a relata oral, scris) condensează ansambluri de obiceiuri, credințe, practici păstrate și transmise din generație în generație, constituind zestrea unei comunități, dovada nivelului de viață al comunității în diferite perioade istorice, o componentă a identității. Atașamentul față de tradiție se manifestă prin respect valoric, critic, selectiv a identității unei comunități. Tradiția este moștenirea unei comunități, dovada existenței comunității, conservării, direcțiilor de progres sau regres. Raportarea la tradiție este o problemă de educație. Tradiția trebuie păstrată, respectată, cunoscută, valorificată și transmisă selectiv generațiilor viitoare. Prin sistemul educațional al comunității (formal, nonformal, informal) se transmite, selectiv și după criterii valorice, creația materială și spirituală a înaintașilor. Mândria de a aparține unei comunități sub emblema tradiției este un element de sprijin al siguranței de sine. Respectul pentru sine (*demnitatea*) și respectul pentru altul (*altruismul și generozitatea*) favorizează înțelegerea, colaborarea și toleranța. Atitudinile extreme, de absolutizare a trecutului, de închistare în tradiție și de refuz al noului, de ignorare, disprețuire exprimate în politici sociale blochează progresul. Cunoașterea tradiției și evaluarea ei trebuie să fie unul dintre obiectivele politicii educaționale. Reformele într-un domeniu marcat de tradiție, cum este cel al învățământului și educației, se realizează greu și din cauza rezistenței tradiționale.

#### **Modern în educație**

*A fi modern* înseamnă a aparține timpurilor prezente, a fi actual, a corespunde epocii recente. Cuvântul *modern* (în limba latină - *modo* = acum; *modernus* = recent). Tendințele inovatoare într-un domeniu sau altul, tendințele de căutare a noului, a originalului, în sensul progresului sînt generic numite moderne. Modernizarea învățământului românesc este un obiectiv strategic și vizează: structura, conținutul (curriculum), resursele umane, managementul.

*Direcțiile modernizării privind structura învățământului în opinia Elenei Macavei sînt:*

- consolidarea învățământului particular ca alternativă a învățământului

public, de stat;

- re tehnologizarea învățământului, informatizarea;
- extinderea noilor modalități de perfecționare profesională: studii aprofundate, mașter, programele Socrates, Erasmus, obținerea diplomelor și a doctoratelor în cotutelă;
- îmbunătățirea perfecționării continue a personalului didactic;
- extinderea folosirii învățământului la distanță;
- adoptarea sistemelor de instruire alternativă (Montessori, Waldorf, sistemul modular, sistemul proiectelor, sistemul creditelor transferabile);
- organizarea centrelor de consiliere a carierei;
- compatibilizarea învățământului național cu sistemele de învățământ europene avansate și cu cele din alte zone ale lumii.

*Direcțiile modernizării curriculumului* (conținutul învățământului) sînt:

- restructurarea și înnoirea planurilor, programelor și manualelor (*actualizare, selecție, corelații interdisciplinare*) pe baza ariilor curriculare;
- reducerea numărului de ore pentru disciplinele comune, obligatorii, extinderea ponderii disciplinelor opționale și facultative;
- abordarea tematică din perspective pluridisciplinare, interdisciplinare, transdisciplinare, mulți- și interculturale;
- conceperea curriculumului din perspectiva educației permanente;
- crearea condițiilor pentru extinderea bugetului de timp al elevului și al studentului pentru studiu individual, pentru odihnă și relaxare;
- reconceperea tematicii curriculare din perspectiva problemelor lumii contemporane, a ameliorării condiției umane.

*Direcțiile modernizării privind resursele umane* sînt:

- crearea de noi raporturi între hetero-învățare, auto-învățare, inter-învățare;
- atingerea unor înalte performanțe de activitate didactică creativă;
- folosirea cu precădere a metodelor active, interactive;
- stimularea creativității individuale și de grup a elevilor și studenților;
- perfectarea metodologiei de evaluare (examinare și notare);
- extinderea schimburilor internaționale de experiență;
- recompensarea performanțelor de învățare ale elevilor și studenților;
- măsuri de asistență socială pentru categoriile defavorizate de elevi/ studenți.

*Direcțiile de modernizare privind managementul:*

- administrarea resurselor financiare pe baza autonomiei;
- recrutarea personalului pe criterii valorice, de performanță profesională;
- abilitatea instituțiilor de învățământ de a folosi sistemul de credite transferabile;
- asigurarea funcționalității procesului de echivalare a certificatelor și

a diplomelor;

- afirmarea universităților prin cercetare științifică și tehnologică;
- extinderea formelor de colaborare internațională. Schimbarea modului de gândire și a atitudinilor este o condiție a eficienței modernizării învățământului.

### **Postmodernismul în educație**

Postmodernismul este un model teoretic de percepere a lumii moderne cu contradicțiile, erorile și neîmplinirile ei, un model de încadrare a omului în această realitate, în general ostilă, de explicare a condiției umane, este o mișcare culturală pe temeuri reflexive - filosofice - mișcare neunitară, speculativă (după unii teoreticieni), ce creează climatul seducător al jocului de idei pe fondul contestării tradiției și soluțiilor oferite de modernitate. În studiul reflectării acestor modele teoretice în educație, E. Macavei prezintă un tablou al analizei comparative modern – postmodern (2001, p.16):

#### **Modern**

- ◆ raționalitate
- ◆ rigoare logică
- ◆ determinare
- ◆ certitudine
- ◆ încadrarea într-un stil
- ◆ conformism
- ◆ fixitate
- ◆ permanență
- ◆ imitare
- ◆ continuitate
- ◆ centralizare
- ◆ conveniență
- ◆ certitudine
- ◆ culturalizare

#### **Postmodern**

- ◆ conduită ludică
- ◆ alternative, variante
- ◆ indeterminare
- ◆ ambivalență
- ◆ amestecul stilurilor
- ◆ contestare, rebeliune
- ◆ mobilitate
- ◆ efemer, imediat
- ◆ originalitate
- ◆ discontinuitate
- ◆ descentralizare
- ◆ toleranță
- ◆ incertitudine
- ◆ intercultural

Postmodernismul este doctrina negării tiparului, cenzurii, stereotipului, permanenței, certitudinii, cauzalității, este doctrina negării societății moderne, a exceselor ei: agresivitatea, imoralitatea, depersonalizarea, alienarea, (înstrăinarea), violența, intoleranța, un model teoretic, o nouă ordine socială, morală, deontologică, estetică, educațională în care domină valorile: libertatea, toleranța, altruismul, originalitatea, performanța, interculturalitatea.

Societatea postmodernă, acordă importanță *meritocrației, promovării și aprecierii înaltelor performanțe, creației și deontologiei*. Concepte ca: educație multilaterală și armonioasă, educație totală, continuă, permanentă, educație planetară, detașate de conținuturi strict istorice și actuale, fac parte din discursul reflexiv asupra educației. Pedagogia de mâine recomandă mai multă exigență în formarea „noului caracter social”, construirea de sine are la bază psihosfera

sănătoasă în raport cu nevoile fundamentale; nevoia de comunitate, nevoia de structură și nevoia de sens. Oamenilor le revine responsabilitatea schimbării sociale care trebuie anticipată de schimbarea de sine ce implică modul prospectiv de gândire, receptivitatea la nou, combaterea „asasinilor de idei”, lupta pentru libertatea de exprimare, pentru îndeplinirea menirii „de a crea”.

În procesul evoluției gândirii pedagogice, în contexte sociale diverse (culturale, politice, economice, comunitare), educația este concepută în sens:

a) *magistrocentrist* - în centrul educației se află educatorul, cel care proiectează și realizează activitățile cu finalitate formativă. *Magistrocentrismul* definește educația în sens unilateral, fixînd o graniță absolută între *educator* (ca unic transmitător al mesajului pedagogic) și *educat* (care trebuie să reproducă doar mesajul pedagogic receptat);

b) *psihocentrist* - în centrul educației se află copilul, cel educat și potențialul său psihologic. *Psihocentrismul* definește educația plecînd de la recunoașterea importanței celui educat („să ne plecăm fruntea în fața măreției copilului” - Ellen Key, 1900) și a individualizării instruirii (prin cunoaștere psihologică și raportare la sine (Alfred, Binet, *Ideile moderne despre copii*, 1910), ignorînd însă rolul obiectivelor pedagogice considerate, în mod greșit, ca fiind exterioare celui educat.

c) *sociocentrist* - în centrul educației se află societatea, granițele și condițiile determinate la nivel macrostructural și microstructural cărora li se acordă o importanță prioritară. *Sociocentrismul* definește educația ca „socializare *metodică a tinerei generații de către generațiile adulte...* avînd ca obiect nu omul așa cum l-a creat natura, ci omul pe care îl vrea societatea așa cum îi cere structura sa : pentru a exista, *orice societate are nevoie de omogenitate*, iar educația este mijlocul prin care societatea își reanșionează treptat condițiile proprii sale existențe, dezvoltînd „*similitudinile esențiale*” care sînt adecvate tipului respectiv de societate. *Scopul educației* este de a socializa individul biologic prin construirea ființei sale sociale care să se suprapună celei individuale.( E.Durkheim, 1980). În consecință acțiunea de formare a ființei sociale în concordanță cu necesitățile societății reprezintă obiectivul fundamental al educației ca proces de socializare;

b) *tehnocentrist* - în centrul educației se află proiectarea tehnologică, elaborată în concordanță cu ultimele date ale psihologiei cognitive, ale *pedagogiei* prin *obiective*, ale teoriei *curriculumului* (Jean-Marc Gabaude; Louis Not, 1988). *Tehnocentrismul* definește educația evidențiind importanța *tehnologiilor* educaționale, concepute ca *proiecte pedagogice* ale educației /instruirii.

Începutul secolului XX este consemnată ca o perioadă de maturizare a definirii educației, care devine cunoscută ca o nouă paradigmă, numită



*curriculum*, inițiată de John Dewey (1902). Autorul încearcă să atenueze conflictul dintre tendința de definire *psihologică* a educației (considerată „formală pentru că exprimă numai ideea dezvoltării capacităților mentale, fără să dea o idee asupra utilizării lor”) și cea *sociologică* (apreciată ca „un proces forțat și extern care duce la subordonarea libertății individului față de un statut social și politic preconcept”).

În consecință, definirea educației este realizată în raport de „scopul, rolul și funcțiile educației care nu pot fi cunoscute dacă nu concepem individul ca fiind activ în relațiile sociale”. Altfel, „dacă eliminăm factorul social, rămânem doar cu o abstracție; dacă eliminăm factorul individual din societate, rămânem doar cu o masă inertă și fără viață” (John Dewey, 1992).

## 2.2. FUNCȚIILE ȘI CARACTERISTICILE EDUCAȚIEI

**Funcțiile generale ale educației** vizează integrarea economică, politică și culturală a personalității la nivelul sistemului social global:

**Funcția antropologic-culturală** a educației urmărește umanizarea copilului prin sistemul de relații pe care îl stabilește cu alți oameni. Umanizarea are loc prin transmiterea produselor culturii și reproducerea culturală (repetarea aceluiași valori), determinând formarea comportamentului uman.

**Funcția axiologică a educației** este *înălțarea* valorilor culturii și civilizației umanității.

**Funcția socializării copilului** cu scopul *adaptării și integrării sociale* ( M. Călin, 1996)<sup>16</sup>.

Spre deosebire de funcțiile generale care exprimă trăsături intrinseci ale educației, **funcțiile derivate** desemnează „caracteristici dependente de realitatea formativă în raport cu anumite intenții și interese ( John R. Searle, 2000, p. 21-31)<sup>17</sup>. În această accepție, S. Cristea avansează **funcții derivate**:

a) funcția de informare, funcția de culturalizare, funcția de asistență psihologică (subordonate funcției culturale);

b) funcția de protecție socială, funcția de propagandă /ideologizare (subordonate funcției politice);

c) funcția de specializare, funcția de profesionalizare, funcția de asistență socială (subordonate funcției economice).

Actualmente în R. Moldova educația îndeplinește următoarele funcții (*Legea învățământului*):

- asigură realizarea idealului educațional;
- realizează dezvoltarea liberă, armonioasă a copilului și formarea personalității creative;
- garantează dezvoltarea conștientă și progresivă a potențialului biopsihic al copilului;
- selecționează, prelucrează și transmite valorile de la societate la copil, de la copil la copil și de la copil la societate;
- pregătește copiii pentru integrarea lor activă în viața socială.

Prin realizarea funcțiilor educația își adoptă următoarele *caracteristici generale* identificate la două niveluri de referință: nivelul *intern (funcțional-structural)* și nivelul *extern (contextual)* al educației.

S. Cristea identifică următoarele **caracteristici generale ale educației** relevante la nivel intern:

1) **Caracterul teleologic al educației** presupune orientarea spre anumite scopuri sau finalități educaționale aflate la baza proiectelor pedagogice de tip *curricular*.

2) **Caracterul axiologic** reflectă raporturile stabile dintre valorile și conținuturile generale ale educației: formarea-dezvoltarea *morală, intelectual/științifică, tehnologică, estetică și psihofizică* a personalității).

3) **Caracterul prospectiv** angajează activitatea de formare-dezvoltare a personalității raportată permanent la viitor și vizează capacitatea educației de depășire a situației actuale în termeni de *progres, eficiență și eficacitate*.

4) **Caracterul dialectic** demonstrează *complexitatea* activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității prin *transformarea treptată a obiectului educației în subiect al propriei sale (auto)formări și formare continuă*.

La nivel *extern (contextual)* al educației savantul evidențiază următoarele caracteristici generale:

a) **Caracterul sistemic** al educației necesită realizarea funcțiilor generale ale formării permanente ale personalității: finalitățile; organizațiile sociale și comunitare; nivelurile și treptele sistemului și procesului de învățământ; resursele pedagogice; proiectul pedagogic (obiectivele, conținuturile, metodologia, evaluarea); conținuturile și formele generale ale educației.

b) **Caracterul istoric** reflectă evoluțiile în domeniul gândirii pedagogice. Fiecare etapă istorică prezintă o anumită structură, conținuturi, metodologie de educație.

c) **Caracterul universal** reflectă formarea/dezvoltarea socială a personalității, promovat în mod special în cea de-a doua jumătate a sec. XX. Apare un nou *model* de aplicare a teoriei pedagogice, afirmat la scară universală - paradigma *curriculumului*, bazată pe finalitățile educaționale ce implică o nouă modalitate de proiectare pedagogică.

<sup>16</sup> Călin, M., 1996. *Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative*, Ed. ALL București, 1996.

<sup>17</sup> Searle, John, R., *Realitatea ca proiect social*, Editura Polirom, Iași, 2000.

d) **Caracterul național** al educației reflectă specificul valorilor culturale angajate în mod obiectiv și subiectiv în activitatea de formare-dezvoltare a personalității în contextul sistemelor (post)moderne de educație.

e) **Caracterul determinant** al educației, ca *factor al dezvoltării personalității*, este realizabil prin corelația *optimă* dintre educație și ceilalți doi factori ai dezvoltării personalității, *ereditatea și mediul*;

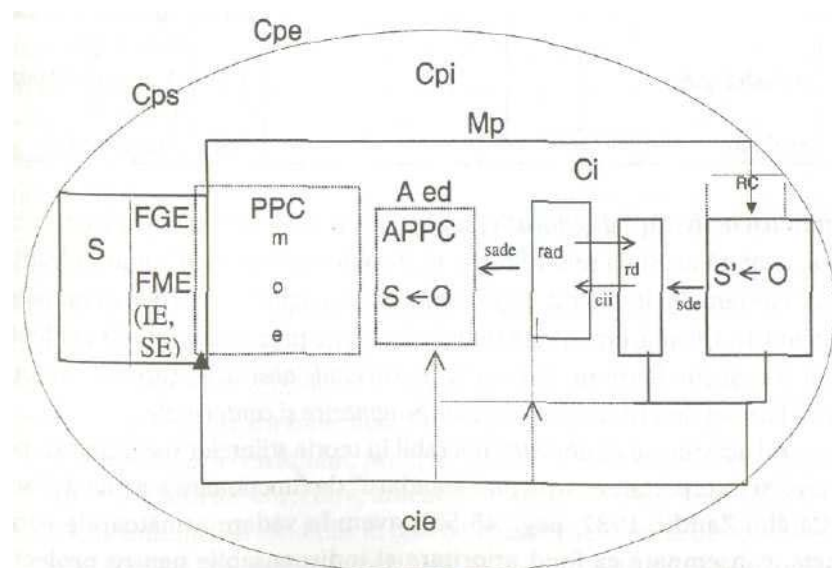
### 2.3. STRUCTURA ȘI FUNCȚIONAREA EDUCAȚIEI

Componentele esențiale ce asigură structura de bază a educației sînt *subiectul* educației (*educatorul* - individual sau colectiv) și *obiectul* educației (cel educat, *educatul* - individual sau colectiv). Cei doi factori ai educației corelează funcțional.

*Structura de bază a educației* reprezintă nucleul funcțional-structural al activității educaționale permanente a personalității umane

Analizînd *structura de funcționare a educației* în cadrul activității educaționale, cercetătorii de domeniu definesc cele mai importante componente ale educației. Un model recent de analiză a componentelor educației la nivel funcțional-structural se atestă în cercetarea *Fundamentele științelor educației*, realizată de S. Cristea, 2003. Prezentăm în continuare, sinteza acestui model:

*Model de analiza a educației la nivel funcțional-structural (S. Cristea, 2003)*



*Subiectul educației (S) - educatorul*, individual sau colectiv - este inițiatorul

activității de educație în calitate de autor al *proiectului pedagogic* și de emițător al *mesajului pedagogic*. Condiția de *subiect al educației* vizează statutul său ontologic, existențial, probat prin experiența de viață (cazul familiei) sau nivel profesional specializat (cazul cadrului didactic).

*Obiectul educației (O) - educatul*, individual sau colectiv - este beneficiarul activității de educație în calitate de receptor al *mesajului pedagogic*. Condiția sa de *obiect al educației* vizează statutul său ontologic, existențial, de moment, datorat experienței de viață sau nivelului de pregătire limitat (*statutul* de: fiu, preșcolar, elev, student). Ca potențial de cunoaștere, obiectul educației are calitatea de *subiect* (activ în cunoaștere). *Obiectul* poate dobîndi calitatea de *subiect* doar în momentul în care devine inițiator al educației și autor al propriului său proiect pedagogic.

*Funcția centrală a educației (FCE)* reprezintă *formarea - dezvoltarea* permanentă a personalității în vederea integrării psihosociale celui educat (în sens cultural, civic, economic).

*Finalitățile macrostructurale ale educației (FME)*, elaborate la nivel de filozofie și politică a educației sînt valabile la scara sistemului de educație/învățămînt: *idealul educației* - care definește tipul de personalitate umană; *scopurile educației* - care definesc direcțiile generale de evoluție a educației.

*Finalitățile microstructurale ale educației - obiectivele (o)*, derivate din finalitățile macrostructurale - definesc, la nivel general și particular, orientările valorice de *formare-dezvoltare* permanentă a personalității;

*Conținuturile generale ale educației (c) - educația: morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică* - vizează valorile fundamentale (binele moral, adevărul științific, adevărul științific aplicat, frumosul, sănătatea) aflate la baza proceselor de *formare-dezvoltare permanentă* a conștiinței psihosociale a omului, cu deschidere spre problematica lumii contemporane (G. Văideanu, 1996)<sup>18</sup>.

*Metodologia educației (m)* include ansamblul metodelor pedagogice în cadrul *strategiilor* de educație/instruire bazată prioritar pe: comunicare, cercetare a realității, acțiune practică, mijloace de instruire programată (calculator), valorificînd *modurile de organizare* (frontală, grupală, individuală) și *formele de organizare* (curs, lecție, seminar, oră de dirigenție etc.) a activității (educative/didactice).

*Evaluarea educației (e)* include acțiuni de control și apreciere a gradului de îndeplinire a obiectivelor.

<sup>18</sup> Văideanu, G., Neculau, A., (coord.), *Noile educații*, Universitatea Al.I.Cuza, Iași, 1996.

*Proiectul pedagogic* de tip *curricular (PPC)* articulează componentele (*obiective-conținuturi-metodologie-evalaure*).

*Mesajul pedagogic (Mp)* reprezintă o acțiune de *comunicare pedagogică*.

*Repertoriul comun (Re)* exprimă capacitatea empatică a *subiectului educației* de transpunere a *mesajului pedagogic* într-un plan psihologic complex: cognitiv, afectiv, motivațional, caracterial. Calitatea repertoriului comun asigură receptivitatea mesajului pedagogic. Lipsa repertoriului comun duce la blocaj pedagogic.

*Subiectivitatea obiectului educației (SO)* reprezintă receptarea și interiorizarea mesajului pedagogic; rezultat al repertoriului comun realizat între *subiectul și obiectul educației*, realizată de *subiect* în vederea obținerii unui răspuns dirijat din partea *obiectului educației*.

*Strategia de dirijare a educației / instruirii (sde)* este constituită dintr-un set de metode, procedee, mijloace, selectate de *educator*.

*Răspunsul dirijat (rd)* al *educatului* reprezintă reacția acestuia (exprimată prin cunoștințe, deprinderi, aptitudini, atitudini) la strategia *educator*.

*Evaluarea răspunsului dirijat* al *educatului* reprezintă operația realizată de *educator* prin măsurare-apreciere în vederea elaborării unor decizii.

*Conexiunea inversă externă (CIE)* reprezintă retroacțiunea realizată de *educator* în raport cu reacția *educatului*. Conexiunea inversă se realizează permanent, ca mijloc de reglare-autoreglare continuă a rezultatelor activității de corectare, ameliorare, ajustare, restructurare a *proiectului pedagogic*.

*Conexiunea inversă internă (CII)* reprezintă retroacțiunea realizată de *educat* prin autoevaluarea propriului său *comportamen*.

*Strategia de autodirijare a instruirii / educației (sad)* este constituită dintr-un set de metode, procedee, mijloace, selecționate de *educat* în vederea obținerii unui nou *răspuns autodirijat* al *educatului*.

*Răspunsul autodirijat (rad)* al *educatului* reprezintă reacția complexă a acestuia (exprimată prin cunoștințe, deprinderi, aptitudini, atitudini) la strategia sa de autodirijare a instruirii / educației, propusă de *obiectul educației*.

*Autoevaluarea răspunsului autodirijat (aerad)* al *educatului* reprezintă automăsurarea-autoaprecierea în vederea deciziei optime de autodirijare și elaborare a *autoproiectului pedagogic curricular (APC)*.

*Autoproiectul pedagogic* de tip *curricular (APC)* constituie capacitatea de autoevaluare, autoinstruire, autoeducație a *educatului*, ce asigură transformarea *obiectului educației* în *subiect al educației*.

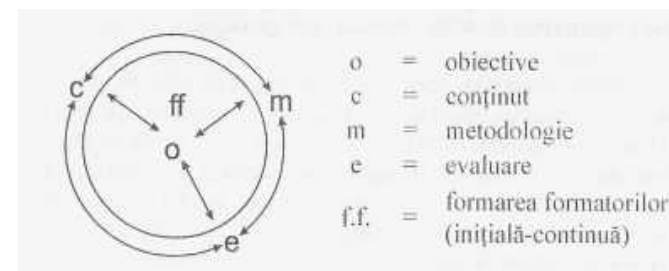
*Contextul pedagogic intern (Cpi)* reflectă ambianța educațională specifică (didactică, extradidactică etc.), rezultată din interacțiunea formelor de organizare, modurilor de organizare, spațiului pedagogic, timpului pedagogic, stilurilor pedagogice în cadrul procesului de învățământ.

*Contextul pedagogic extern (Cpe)* reflectă influențele câmpului psihosocial provenite din medii curriculare *macro* și *micro-structurale* de natură: culturală, economică, politică, managerială, comunitară, tehnologică la nivelul sistemului de educație.

*Modelul de analiză a educației la nivel funcțional-structural* permite conturarea clară a *obiectului de studiu specific* științelor pedagogice, centrat asupra *nucleului funcțional-structural* al activității de formare-dezvoltare permanentă a personalității care condiționează calitatea educației desfășurată într-un timp și spațiu pedagogic determinat. *Dinamica activității de educație*, sugerată în limitele acestei scheme conferă acesteia semnificația unui *model teoretic*.

Un ultim model structural pe care îl prezentăm și la care aderăm, oferă o poziționare mai exactă a finalităților (care ocupă un loc central) dar și o imagine mai clară a raporturilor dintre „componentele curriculumului”. Este modelul care este intitulat de L. Papuc „*modelul structural circular al curriculumului*”.<sup>19</sup> Formula grafică a acestuia scoate în relief nu numai componentele sau dimensiunile *curriculumului*, ci și raporturile dintre acestea, examinată în deplinătatea dinamicii lor (S. Cristea, 2000, pag. 312)<sup>20</sup>.

*Modelul structural circular al curriculumului*



*Modelul structural circular al curriculumului* sugerează /pune în aplicare ideea acțională a *curriculumului* prin cel puțin doi factori ai acțiunii, dintre care unul este implicat în mod direct - ne referim la cel care asigură proiectarea și

<sup>19</sup> Papuc, L., Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar, Studiu monografic, ETC, Chișinău, 2005.

<sup>20</sup> Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, București-Chișinău, Editura Litera-Litera Internațional, 2000.

pune în practică ceea ce a proiectat, *educatorul, cadrul didactic*, prezentat ca un produs al sistemului de *formare a formatorilor* (f.f.), și al doilea, explicit inclus în modelul grafic propus de autor-*spațiul și timpul*. Autorul se referă doar la obiectivele concrete, însă într-un model grafic sînt indicate și extinderile care se referă la obiectivele generale și specifice și chiar la finalitățile macrostructurale, subliniindu-se astfel ideea că este posibilă „aplicarea acestui model la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățămînt” (elaborarea strategiei generale de proiectare a curriculumului școlar, elaborarea planului de învățămînt, a programelor școlare, a manualelor școlare, a proiectelor de activitate didactică și educativă etc.).

## 2.4. INTERDEPENDENȚA FORMELOR GENERALE ALE EDUCAȚIEI

### (Educație formală, nonformală și informală)

Personalitatea este supusă unui flux informațional cu sau fără intenție pedagogică. Aceste influențe multiple de tip educativ pot acționa concomitent, succesiv sau complementar, în *forme* variate, *spontan, incidental sau avînd un caracter organizat și sistematic*.

În pedagogie, această realitate este reflectată cu ajutorul conceptului de *forme generale ale educației*. Acesta se referă la principalele ipostaze prin care educația se poate obiectiva, “pornind de la varietatea situațiilor de învățare și de la gradul diferit de intenționalitate acțională.” (Constantin Cucuș, 1996, p. 35).

**Formele generale ale educației** reprezintă ansamblul acțiunilor și al influențelor pedagogice desfășurate, succesiv sau simultan, în cadrul activității de *formare-dezvoltare* a personalității umane.

*Clasificarea formelor educației* angajează două categorii de criterii:

a) criteriul proiectării: educație instituțională / cu obiective specifice instituționalizate (educația *formală-nonformală*); educație noninstituțională / realizată implicit, fără obiective specifice instituționalizate (educație *informală*);

b) criteriul organizării: educație realizată pe baza unor acțiuni explicite și influențe implicite (educația *formală-nonformală*); educație realizată doar pe baza unor influențe implicite (educația *informală*).

**Formele generale ale educației** reprezintă modalitățile de realizare a activității de formare-dezvoltare a personalității prin intermediul unor *acțiuni și/sau influențe pedagogice* desfășurate, în cadrul sistemului de educație/învățămînt prin exercitarea funcțiilor generale ale educației (funcția de formare-dezvoltare a personalității, funcția economică, funcția civică, funcția culturală a educației)”(Gabriela C. Cristea, 2002, p. 70).

Toate influențele și acțiunile educative care intervin în viața individului, în mod organizat și structurat (în conformitate cu anumite norme generale și pedagogice, desfășurate într-un cadru instituționalizat) sau, dimpotrivă, în mod spontan (întâmplător, difuz, neoficial), sînt reunite sub denumirea de *forme ale educației*. În funcție de gradul de organizare și de oficializare al formelor educației, I. Jinga, 1998 delimitează trei mari categorii:

- educația formală (oficială);
- educația non-formală (extrașcolară);
- educația informală (spontană).

### **Educația formală – trăsături caracteristice**

*Etimologic*, termenul își are originea în latinescul “*formalis*” care înseamnă “organizat”, “oficial”. În acest sens, educația formală reprezintă educația oficială.

Educația formală se realizează “în cadrul unui proces de instruire realizat cu rigurozitate, în timp și spațiu: planuri, programe, manuale, cursuri, materiale de învățare etc.” (Sorin Cristea, 2002, p. 112).

**Educația formală** cuprinde totalitatea activităților și a acțiunilor pedagogice desfășurate și proiectate instituțional (în grădinițe, școli, licee, universități, centre de perfecționare etc.), în cadrul sistemului de învățămînt, în mod planificat și organizat pe niveluri și ani de studii, avînd finalități educative bine determinate.

*Dezideratele majore ale educației formale* cuprind asimilarea sistematică și organizată a cunoștințelor din diferite domenii de interes cultural-științific, practic și tehnologic și folosirea acestora în vederea *dezvoltării personale și a inserției optime* în viața activă a societății prin *formarea și stimularea capacităților intelectuale și aptitudinale, a priceperilor și deprinderilor, a atitudinilor și convingerilor*. Totodată se urmărește înzestrarea individului cu metode și tehnici de muncă intelectuală și dezvoltarea pe cît posibil a inteligenței sociale și emoționale.

**Caracteristici ale educației formale:** este formă oficială, *instituționalizată*, conștientă, sistematică și organizată în cadrul sistemului de învățămînt, sub îndrumarea unui *corp profesoral specializat*, proiectată pedagogic în *documente școlare*: planuri de învățămînt, programe și manuale școlare, cursuri universitare, ghiduri etc., elaborate pe cicluri, niveluri și ani de studii, conduce la atingerea dezideratelor educative preconizate într-un *context metodologic organizat*, în concordanță cu cerințele idealului educațional, în *condiții pedagogice determinate*, cu materiale didactice special elaborate pentru atingerea scopurilor și cu mijloace de învățămînt investite cu funcții pedagogice

precise, este întotdeauna *evaluată social*, facilitează accesul la valorile culturii, științei, artei, literaturii și tehnicii, la experiența social-umană, având un rol decisiv în formarea personalității conform dezideratelor individuale și sociale. Prin intermediul acestei forme de educație, “în timpul anilor de studii, individul este introdus progresiv în vastele domenii ale existenței umane”. Aceasta permite asimilarea cunoștințelor ca un sistem, oferind concomitent “un cadru metodic al exersării și dezvoltării capacităților și aptitudinilor umane”. Educația formală devine astfel “un autentic instrument al integrării sociale” (I. Cerghit, 1988, p. 28)<sup>21</sup>

*Critici și limite ale educației formale :*

➤ centrarea pe performanțele înscrise în programe lasă mai puțin timp liber imprevizibilului și studierii aspectelor cotidiene, cu care se confruntă elevii;

➤ există tendința de transmitere-asimilare a cunoștințelor în defavoarea dezvoltării-exersării capacităților intelectuale și a abilităților practice;

➤ orientarea predominantă spre “informare și evaluare cumulativă a proceselor instructionale” (Sorin Cristea, 2002, p. 113)

➤ lipsa inițiativei elevilor și slaba participare a părinților în activitățile școlare fapt ce conduce și la o comunicare defectuoasă dintre acești agenți pedagogici importanți;

➤ dotarea materială și tehnică insuficientă a sălilor de clasă și a laboratoarelor din școală care nu mai satisfac cerințele tot mai crescute ale elevilor conexați în permanență la noi mijloace de transmitere, prelucrare și actualizare rapidă a informațiilor.

Educația *formală* dezvoltă următoarele *obiective generale* în conținuturi *morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice*:

a) dobândirea cunoștințelor fundamentale în interdependența lor sistemică;

b) exersarea aptitudinilor și a atitudinilor umane într-un cadru metodic stimulat, deschis, perfectibil;

c) aplicarea instrumentelor de evaluare socială la diferite niveluri și grade de integrare școlară-postșcolară, universitară-postuniversitară, profesională (Ioan Cerghit, 1988, p. 27,28). Realizarea acestor obiective este posibilă într-un cadru organizat, propriu mediului școlar și universitar.

*Educația formală* este cunoscută și sub numele de *educație școlară / universitară*, promotoare a unor forme de organizare a instruirii specifice (lecție, curs, seminar, conferință). Conținuturile și strategiile angajate corespunzător obiectivelor pedagogice evocate asigură educația/instruirea de bază, susținând pregătirea generală necesară oricărei personalități în faza fundamentării

structurilor sale aptitudinale și atitudinale pe parcursul profilării și specializării până la cele mai înalte niveluri de competență și performanță.

Educației formale i se atribuie rolul prioritar în cadrul educației clasice, printr-o strânsă corelare cu celelalte forme ale educației. Noile orientări postmoderniste evidențiază:

- expansiunea educației nonformale cu preluarea unor sarcini de educație formală în ideea deschiderii școlii față de problematica lumii contemporane;

- stimularea și dezvoltarea capacităților cognitive complexe (gândirea divergentă, gândirea critică, capacitatea de a privi și a cerceta lucrurile;

- formarea și dezvoltarea inteligențelor multiple: *inteligenței lingvistice, inteligenței logice-matematice, inteligenței spațiale, inteligenței interpersonal, inteligenței intrapersonale, inteligenței naturaliste, inteligenței morale* (H. Gardner, 1993);

- consilierea elevului/studentului în procesul de autocunoaștere și autodescoperire a propriilor capacități și limite, a înclinațiilor și a aptitudinilor speciale și dezvoltarea pe această bază, a capacității de autoevaluare a propriei personalități.

#### ***Educația nonformală– trăsături caracteristice***

*Etimologic*, termenul de educație nonformală își are originea în latinescul “nonformalis”, preluat cu sensul “în afara unor forme special/oficial organizate pentru un anume gen de activitate”. Nonformal nu e sinonim cu needucativ, ci desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată sau neformalizată, dar întotdeauna cu efecte formativ-educative.

**Educația nonformală** cuprinde ansamblul activităților și al acțiunilor care se desfășoară într-un cadru instituționalizat, în mod organizat, dar în afara sistemului școlar, constituindu-se ca “o punte între cunoștințele asimilate la lecții și informațiile acumulate informal” (George Văideanu. 1988. v. 232).

*Dezideratele educației nonformale* sînt în strînsă legătură cu realizarea următoarelor **finalități**:

- să lărgască și să completeze orizontul de cultură, îmbogățind cunoștințele din anumite domenii;

- să creeze condiții pentru “desăvârșirea profesională sau inițierea într-o nouă activitate” (Elena Istrate, 1998, p155);

- să sprijine alfabetizarea grupurilor sociale defavorizate;

- să contribuie la recreerea și la destinderea participanților precum și la petrecerea organizată a timpului liber;

- să asigure cadrul de exersare și de cultivare a diferitelor înclinații, aptitudini și capacități, de manifestare a talentelor.

<sup>21</sup> Cerghit, I., în *Curs de pedagogie*, coordonatori: Ioan Cerghit, Lazăr Vlăsceanu, 1988.

Raportul dintre educația nonformală și cea formală este unul de complementaritate, atît sub aspectul conținutului, cît și în ceea ce privește formele și modalitățile de realizare.

*Trăsăturile caracteristice* ale educației nonformale sînt relevante pentru această formă care asigură legătura dintre instruirea formală și cea informală. O caracteristică importantă se referă la faptul că educația nonformală se desfășoară într-un *cadru instituționalizat*, în afara sistemului școlar, cuprinzînd *activități extraclasă /extradidactice* (cercuri pe discipline, interdisciplinare sau tematice, ansambluri sportive, artistice, concursuri școlare, olimpiade, competiții etc.) și *activități de educație și instruire extrașcolare*, denumite parașcolare și perișcolare. Cele *parașcolare* se dezvoltă în mediul socio-profesional cum ar fi de exemplu activitățile de perfecționare și de reciclare, de formare civică sau profesională. Activitățile *perișcolare* evoluează în mediul socio-cultural ca activități de autoeducație și de petrecere organizată a timpului liber în cadrul universităților populare, al cluburilor sportive, la teatru, în muzee sau în cluburile copiilor, în biblioteci publice, în excursii, acțiuni social-culturale sau în familie ori prin intermediul mass-mediei, denumită adesea “școală paralelă” (Ioan Cerghit, 1988, p. 28).

“Educația nonformală valorifică activitatea de educație/instruire organizată în afara sistemului de învățămînt, dar și în interiorul acestuia (rolul cluburilor, taberelor elevilor/studentilor) sub îndrumarea unor cadre didactice specializate în proiectarea unor acțiuni educaționale, care asigură realizarea corelației subiect/educator – obiect/educat la niveluri de flexibilitate complementare în raport cu resursele pedagogice formale.” (Sorin Cristea, 2002, p. 119). Coordonatorii acestei forme de educație își joacă însă, mai discret rolurile, sînt *animatori, moderatori*.

*Educatorului nonformal* i se solicită mai multă flexibilitate și entuziasm, adaptabilitate și rapiditate în adoptarea variatelor stiluri de conducere a activității, în funcție de nevoile și cerințele educatului.

*Conținutul și obiectivele* urmărite sînt prevăzute în *documente special elaborate* ce prezintă o mare *flexibilitate*, diferențiindu-se în funcție de vîrstă, sex, categorii socioprofesionale, interesul participanților, aptitudinile și înclinațiile acestora. Sînt cuprinse activități care corespund intereselor, aptitudinilor și dorințelor participanților.

*Caracterul opțional* al activităților extrașcolare, desfășurate într-o ambianță relaxată, calmă și plăcută, dispunînd de mijloace menite să atragă publicul de diferite vîrste. Este o formă facultativă de antrenament intelectual care menține interesul participanților printr-o metodologie atractivă în măsura în care răspunde unei cereri de perfecționare profesională, educația nonformală presupune în unele cazuri și achitarea unor taxe.

*Evaluarea* activităților desfășurate în cadrul educației nonformale este “facultativă, neformalizată, cu accente psihologice, prioritar stimulativă, fără note sau calificative oficiale.” (Idem). În condițiile extinderii cererilor de pregătire profesională prin diferite forme de instruire nonformală, există și situații în care acestea sînt finalizate prin certificate sau diplome de absolvire.

Educația nonformală este importantă prin următoarele *avantaje pedagogice*:

- este centrată pe cel ce învață, pe procesul de învățare, nu pe cel de predare solicitînd în mod diferențiat participanții;
- “demitizează funcția de predare” și “răspunde adecvat necesităților concrete de acțiune” (Constantin Cuceș, 1996, p. 37)
- dispune de un curriculum la alegere (“cafeteria curriculum”), flexibil și variat propunîndu-le participanților activități diverse și atractive, în funcție de interesele acestora, de aptitudinile speciale și de aspirațiile lor;
- contribuie la lărgirea și îmbogățirea culturii generale și de specialitate a participanților, oferind activități de reciclare profesională, de completare a studiilor și de sprijinire a categoriilor defavorizate sau de exersare a capacității indivizilor supradotați;
- creează ocazii de petrecere organizată a timpului liber, într-un mod plăcut, urmărind destinderea și refacerea echilibrului psiho-fizic;
- asigură o rapidă actualizare a informațiilor din diferite domenii fiind interesată să mențină interesul publicului larg, oferind alternative flexibile tuturor categoriilor de vîrstă și pregătirii lor profesionale, punînd accentul pe aplicabilitatea imediată a cunoștințelor;
- antrenează noile tehnologii comunicaționale, ținînd cont de progresul tehnico-științific, valorificînd oportunitățile oferite de internet, televiziune, calculatoare etc.;
- este nestresantă, oferind activități plăcute și scutite de evaluări riguroase, în favoarea strategiilor de apreciere formativă, stimulativă, continuă.

*Limitele educației nonformale* semnalate în lucrările de specialitate se referă la faptul că această formă include uneori programe mult prea flexibile, centrate doar pe obiective pe termen scurt și o prea mare “libertate” metodologică a educatorilor.

În concepția lui S. Cristea (2003) acest tip de educație implică anumite riscuri pedagogice majore:

- promovarea unui activism de suprafață, dependent doar de îndeplinirea obiectivelor concrete, rupte adesea de obiectivele specifice educației formale;
- avansarea unui proiect dependent doar de mijloacele tehnice disponibile, care pot dezechilibra corelația funcțională dintre subiectul și obiectul educației;
- elucidarea posibilităților de validare socială reală a rezultatelor în raport

cu “diplomele și certificatele” obținute la nivelul educației formale .

*Expansiunea educației nonformale* a devenit o tendință generală a politicii educației în vederea educației permanente ce se amplifică pe fondul accentuării “crizei mondiale a educației” ( Philip Coombs, 1968)<sup>22</sup> ce semnala necesitatea revizuirii curriculumului, realizarea echilibrului între dezvoltarea economică, cerințele societății și rezultatele sistemului de învățământ.

Între educația formală și nonformală se stabilesc relații de complementaritate sub raportul conținutului, al formelor de organizare și realizare. Dezvoltarea educației nonformale poate oferi sugestii și chiar soluții pentru depășirea “crizei școlii”. În ultimii ani se vorbește tot mai mult despre acreditarea activităților de educație nonformală.

#### **Educația informală – trăsături caracteristice**

Denumirea termenului de educație informală provine din limba latină, “informis/informalis” având sensul de “spontan”, “neașteptat”.

**Educația informală include ansamblul influențelor cotidiene, spontane, eterogene, incidentale, voluminoase sub aspect cantitativ care nu și propun intenționat atingerea unor obiective pedagogice, prin influențele sale exercitate continuu poate avea efecte educative deosebite atât pozitive, cât și negative ocupând cea mai mare pondere de timp din viața individului.**

*Dezideratele educației informale* nu apar în mod explicit. Educația informală oferă individului ocazia de a adopta anumite atitudini, de a exterioriza anumite comportamente și de a interioriza anumite valori, conturându-se astfel profilul său psihosocial. Pe această cale, orice personalitate își completează informațiile achiziționate prin intermediul celorlalte forme de educație ce pot fi concordante sau în dezacord, sarcina de a le orienta și direcționa revenindu-i în principal educației formale.

*Trăsăturile caracteristice educației informale* sînt determinate de multitudinea influențelor derulate de regulă, în afara unui cadru instituționalizat, provenite din micromediul social de viață al individului, privite ca membru al familiei, al grupului de prieteni, al colectivului de muncă, al cartierului, al satului sau orașului în care locuiește, etc. “În ultimă analiză și cartierul și strada educă; magazinele cu vitrinele lor, și metrourile fac educație.” (Ioan Cerghit, 1988). Influențele pedagogice de tip informal pot fi *neorganizate*, neselectate, neprelucrate – rezultatul interacțiunilor umane în mediul familial, stradal, din cadrul anturajului, *organizate și instituționalizate* – transmise de la nivelul instituțiilor massmedia, care le proiectează și le orientează însă “din perspectiva

altor instanțe și interese decît pedagogice” (Constantin Cucos, 1996, p. 36). Cu alte cuvinte educația informală cuprinde “achizițiile dobîndite într-o manieră determinată de condițiile existenței umane ca atare” (Teodor Cozma, 1997)<sup>23</sup>. Pentru ca aceste influențe cu valoarea lor de factori educativi spontani în dezvoltarea personalității să producă dezvoltare și culturalizare la standarde înalte, trebuie să poseze un înalt potențial formativ. În condițiile diversificării surselor de influență și a ridicării gradului de civilizație a unei societăți, cresc și efectele educației incidentale. Importantă devine intervenția educatorului, manifestată prin capacitatea acestuia de a valorifica experiența de viață a fiecărui elev.

*Evaluarea* se realizează la nivelul opiniilor și reușitelor personale și sociale ale cetățenilor, pe baza analizei comportamentale și factuale. În acest sens, literatura de specialitate semnalează faptul că „viața socială se desfășoară sub dublu impact: al opiniei colectivității și al cenzurării pe care o operează conștiința de sine” (Teodor Cozma, 1997).

*Avantajele* educației informale pot fi sesizate în plan didactic, întrucît învățarea de tip informal are caracter pluridisciplinar, provenind din variate domenii. „În contextul informal de educație, inițiativa învățării revine individului; educația fiind voluntară ...”, (Elena Istrate, 1998, p.158)<sup>24</sup>

*Dezavantajele* educației informale sînt inerente atunci cînd nu există acțiuni pedagogice, instituționalizate și organizate sistematic la nivel structural și funcțional. De aceea educația informală are o funcție formativă redusă. Puține informații devin cunoștințe. De multe ori prin intermediul influențelor incidentale individul are acces la informații care pot veni în contradicție cu scopurile educației formale și nonformale. „Educația formală rămîne în limitele unor sfere de influențe care, prin lărgirea lor, devin tot mai aleatorii în lipsa unor scopuri și efecte pedagogice directe, specifice acțiunii educaționale de tip formal sau nonformal.” (Sorin Cristea, 2002).

*Expansiunea educației informale* este evidentă în societatea contemporană în cazul preocupării pentru educația adulților aceasta fiind numită învățare provenită din mediu (*environment learning*), “educația din afara clasei” (T. Bentley, 1998), vorbind de “necesitatea educației informale” (F.Coffield, 2000), de “învățarea incidentală la locul de muncă” (V. Marsick, K. Watkins, 1991 și Margaret Dale, John Bell, 1999) și de “învățarea în interiorul comunității” (Veronica McGivney, 1999), în Scoția ca “educație comunitară”, în Germania ca “educație (pedagogie) socială”, iar în Franța și Italia cu titlul de “animare

<sup>22</sup> Coombs, Ph.H., *La Crise mondiale de l'education*, Presses Universitaires de France, Paris, 1968.

<sup>23</sup> Cozma, T., Momanu, M., *Formare și îndoctrinare în spațiul universitar*, în Neculau, A., (coord.) *Cîmpul universitar și actorii săi*, Ed. Polirom, Iași, 1997.

<sup>24</sup> Istrate, E., în *Manual de Pedagogie*, ALL Educational, București, 1998.

educativă” de tip creativ-expresivă, socio-culturală și de loisir. (T. Jeffs, 1996) În țările dezvoltate se manifestă tendința instituționalizării educației informale.

**Educatori informali** pot fi părinții, prietenii, rudele etc., factori implicați într-un proces continuu, fiecare dintre noi este un educator informal pentru cei din jurul său și pentru sine. *Educatorul informal* va fi preocupat de deschiderea școlii către comunitate, de îmbunătățirea relațiilor dintre școală și familie.

În străinătate există astfel de educatori informali angajați de către comunitatea locală sau de către biserică să se ocupe de problemele tinerilor, ale familiei, ale comunității în general, în Germania, educatorii sînt pregătiți, alături de asistenții sociali, ca pedagogi sociali ce încurajează populația să adopte un stil de viață sănătos, să-și descopere propriile calități și să le dezvolte, să cugete asupra propriilor experiențe de viață, în Marea Britanie și Irlanda, pregătirea educatorilor informali se face prin cursuri ce au ca teme problemele tinerilor și ale comunității, desfășurate în cadrul *colegiilor*, în învățămîntul secundar.

### **Interdependența formelor educației**

Formele educației permit realizarea conținuturilor generale ale educației (educația morală, educația intelectuală, educația tehnologică, educația estetică, educația psihofizică), îmbogățite permanent prin contribuția tuturor disciplinelor de învățămînt și a “noilor educații” (educația ecologică, educația pentru democrație, educația sanitară, educația pentru schimbare și dezvoltare, educația pentru pace etc.) Interdependența formelor de educație creează premisele desfășurării eficiente a activității de formare / dezvoltare socio-culturală a individualității umane, didactic sau extradidactic. Pentru o integrare a celor trei tipuri de educație pledează Constantin Cucoș (1996) evidențiind următoarele aspecte:

- capacitatea de a răspunde la situații și nevoi complexe;
- coștientizarea unor situații specifice, cu totul noi;
- o mai bună coștientizare a unor nevoi individuale și colective;
- o mai mare sensibilitate la situații de blocaj care cer noi abordări/ rezolvări;
- ameliorarea formării formatorilor;
- facilitarea autonomizării “formaților”.

Educația formală și educația nonformală se regăsesc într-un cadru instituționalizat, structurat și organizat din punct de vedere pedagogic, deosebindu-se prin formele și modalitățile lor de realizare. Mai puțin structurată și organizată din punct de vedere pedagogic, educația informală este situată în afara unui cadru instituțional de tip școlar, avînd ponderea cea mai mare în timp și spațiu, nu poate susține singură procesul formării și dezvoltării personalității. Esențiale în acest scop sînt educația formală și cea nonformală prin care se asigură:

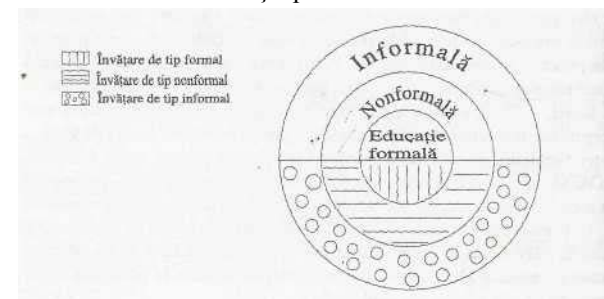
- însușirea cunoștințelor științifice, a valorilor culturii naționale și

universale;

- formarea capacităților intelectuale, a disponibilităților afective și a abilităților practice prin asimilarea de cunoștințe umaniste, științifice, tehnice și estetice;

- asimilarea tehnicilor de muncă intelectuală, necesare instruirii și autoinstruirii pe durata întregii vieți;

- profesionalizarea tinerei generații pentru desfășurarea unor activități utile, producătoare de bunuri materiale și spirituale.



Relația dintre cele trei forme generale ale educației este una de complementaritate cu tendințe de deschidere a uneia față de cealaltă – dinspre educația formală către integrarea și valorificarea informațiilor și experiențelor de viață dobîndite prin intermediul educației nonformale și informale și invers, existînd tendința de instituționalizare a influențelor informale.

*Modalitățile de realizare* ale educației nonformale se regăsesc în afara școlii, incluzînd și activități desfășurate în școală (cluburi, televiziunea școlară, “constituind o punte” (George Văideanu, 1988, p.232) între formal și informal; educația informală, extinzîndu-se pe toată durata vieții. Societatea modernă și postmodernă este marcată de ascensiunea rolului massmediei și fenomenul de atingînd proporții greu controlabile din punct de vedere pedagogic. În contextul supraaglomerării informaționale, un rol foarte important revine cadrului didactic care, alături de elev/student, poate coordona echilibrul între formativ, nonformativ și informativ. Educația formală asigură condiții favorabile pentru realizarea educației nonformale și informale, acestea din urmă oferindu-i achiziții necesare unei bune desfășurări a activității din școală și integrează experiențele trăite.

*Interpretările clasice* acordă educației formale rolul prioritar în formarea personalității, „*interpretările moderne* evidențiază posibilitatea preluării unor priorități și pe terenul educației nonformale care oferă un cîmp motivațional mai larg și mai deschis procesului de formare, avînd o capacitate rapidă de receptare a tuturor influențelor pedagogice informale, aflate, altfel, într-o expansiune cantitativă greu controlabilă” (Sorin Cristea, 2002). *Interpretările postmoderne*



pun în lumină tendințele de acreditate a educației nonformale și chiar de instituționalizare a educației informale. Toate cele trei forme ale educației furnizează oportunități de învățare. Cel mai eficient profesor este cel care permite și sprijină apariția învățării în situații de intersecție dintre formal, nonformal și informal. Un educator trebuie să fie flexibil pentru a fi eficient. Este necesar ca el să adopte stiluri diferite de conducere a activității în funcție de situație. Stilul directivist se potrivește mai bine educației formale, iar cele democratic și nondirectivist (*laissez faire*) sînt cerute pentru a stimula învățarea în situații nonformale și informale. Mulți profesori însă, sînt eficienți în clasă dar mai puțin eficienți ca educatori nonformali, deoarece încearcă folosirea stilului directivist și metodele formale în ambele situații.

Privite din perspectiva educației permanente, cele trei tipuri de învățare trebuie corelate și cu procesul de autoinstruire. Majoritatea definițiilor acestor termeni se concentrează în jurul ideii de analiză a intrărilor și a rezultatelor, efectelor în procesul învățării precum și a controlului asupra formulării obiectivelor și al modalităților de realizare a acestora. În încercarea de analiză a formelor de educație luînd în considerație factorii care decid asupra finalităților învățării și asupra căilor de atingere a acestora, putem identifica următoarele tipuri de învățare ( D. Mocker și G. Spear, 1982):

– **învățarea formală:** unde instituția educativă deține controlul asupra finalităților și a modalităților de organizare a activității în vederea atingerii lor;

– **învățarea nonformală:** unde educatul are controlul asupra finalităților (în sensul că el își propune să urmeze activitățile nonformale), dar nu și asupra metodelor și mijloacelor de realizare, programul (resurse umane, materiale, de conținut, de timp și spațiu) fiind organizat de către instituția organizatoare;

– **învățarea informală:** unde individul poate decide asupra modului cum se realizează aceasta (prin faptul că alege ce să asculte, ce să citească, unde să meargă și cu ce prieteni să se întâlnească), dar mai puțin poate controla rezultatele;

– **autoinstruirea:** unde educatul controlează ambele variabile, atît obiectivele, cît și metodele de a le atinge.

*Educația formală* reprezintă ansamblul acțiunilor (și al influențelor) pedagogice proiectate instituțional prin structuri organizate sistemic, pe niveluri și trepte de studii (școli, universități, centre de perfecționare etc.) în cadrul unui proces de instruire realizat cu maximum de rigurozitate în timp și spațiu (plan, programe, manuale, cursuri, materiale de învățare etc.).

Educația *formală* este organizată instituțional în cadrul sistemului de învățămînt, sub îndrumarea cadrelor didactice de specialitate, care asigură dirijarea conștientă a raporturilor *funcțional-structurale* dintre „educator” și

„educat” realizate într-un context metodologic de *predare-învățare-evaluare*, favorabil reușitei pedagogice.

Educația *formală* dezvoltă următoarele obiective generale, multiplicabile în conținuturi specifice, operabile la nivel *moral – intelectual – tehnologic – estetic – fizic*:

a) dobîndirea cunoștințelor fundamentale în interdependența lor sistemică;

b) exersarea aptitudinilor și a atitudinilor umane într-un cadru metodic stimulat, deschis, perfectibil;

c) aplicarea instrumentelor de evaluare socială la diferite niveluri și grade de integrare școlară-postșcolară, universitară-postuniversitară, profesională (Cerghit, Ioan, 1988, pag.27, 28).

Educația *formală* reflectă, în același timp, următoarele coordonate funcționale, valabile la nivelul sistemului și al procesului de învățămînt:

a) *proiectarea pedagogică organizată* pe bază de planuri, programe, manuale școlare, cursuri universitare, materiale de stimulare a învățării etc.;

b) *orientarea prioritară a „finalităților”* spre parcurgerea „programei”, pentru „asigurarea succesului unui număr cît mai mare de elevi și studenți” (Văideanu, George, 1988, pag.226);

c) *învățarea școlară/universitară sistematică*, realizată prin corelarea activității cadrelor didactice de diferite specialități la nivelul metodologic al unei „echipe pedagogice”;

d) *evaluarea pe criterii socio-pedagogice riguroase*, realizată prin note, calificative, aprecieri, caracterizări etc.

*Educația nonformală* completează educația formală într-un cadru instituționalizat situat în afara sistemului de învățămînt dar și în interiorul acestuia, activat prin „organisme școlare conexe”, extradidactice sau extrașcolare. Ea constituie astfel ”punte între cunoștințele asimilate la lecții și informațiile acumulate informal” (Văideanu, George, 1988, pag. 232).

Educația *nonformală* sprijină, direct și indirect, acțiunile și influențele sistemului de învățămînt, pe două circuite pedagogice principale:

a) un circuit pedagogic situat în afara clasei: cercuri pe discipline de învățămînt, cercuri interdisciplinare, cercuri tematice / transdisciplinare; ansambluri sportive, artistice, culturale etc.; întreceri, competiții, concursuri, olimpiade școlare/universitare;

b) un circuit pedagogic situat în afara școlii:

- activități *perișcolare*, organizate pentru valorificarea educativă a timpului liber: cu resurse tradiționale: excursii, vizite, tabere, cluburi, universități populare, vizionări de spectacole (teatru, cinema etc.) și de expoziții etc.; cu

resurse moderne: videotecă, mediatecă, discotecă; radio, televiziune școlară; instruire asistată pe calculator, cu rețele de programe nonformale etc.;

- activități *parașcolare*, organizate în mediul socioprofesional, ca „soluții alternative” de perfecționare, reciclare, instruire permanentă, instituționalizate special la nivel de: presă pedagogică, radio-televiziune școlară; cursuri, conferințe tematice - cu programe speciale de educație permanentă etc.

Activitățile de educație *nonformală* au un caracter instituțional. Ele probează - în comparație cu activitățile de educație *formală* - câteva *note specifice*:

- proiectarea pedagogică *neformalizată*, cu programe deschise spre interdisciplinaritate și educație permanentă - la nivel general-uman, profesional, sportiv, estetic civic, etc.;

- organizarea *facultativă, neformalizată* cu profilare dependentă de opțiunile elevilor și ale comunităților școlare și locale, cu deschideri speciale spre experiment și inovație;

- evaluarea *facultativă, neformalizată*, cu accente psihologice, prioritar stimulativ, fără note sau calificative oficiale.

Structura acțiunii educaționale de tip nonformal are un plus de flexibilitate și de deschidere în raport cu influențele câmpului psihosocial care concentrează și multiplică numeroase efecte centrale și secundare, dependente de stilul activității de *formare-dezvoltare* a personalității, proiectat și realizat în timp și spațiu. Această structură parcurge două coordonate funcționale specifice educației *nonformale*, coordonate prezentate uneori ca obiective generale „de vocație”: sprijinirea elevilor și chiar a adulților cu șanse reduse de acces la o școlaritate normală; stimularea dezvoltării socioeconomice și culturale a personalității umane și a comunităților locale. Pe acest fond sînt relevate și *obiectivele specifice* educației *nonformale*: dezvoltarea unor sectoare socioeconomice particulare; valorificarea adecvată a resurselor locale; alfabetizarea funcțională, în special a grupurilor sociale defavorizate; formarea și perfecționarea profesională; educarea generațiilor pentru o existență sănătoasă în plan *moral – intelectual – tehnologic – estetic – fizic*.

Dezvoltarea educației nonformale angajează „noile mass-media” care intervin din ce în ce mai eficient, urmare a unor progrese tehnologice permanente: presa scrisă, radio-televiziunea, sistemele de rețele video și de calculatoare – cu *profil școlar, universitar* etc.

*Obiectivele specifice* educației/instruirii nonformale vizează: a) ridicarea nivelului general al educației prin „difuzarea programelor în școli izolate sau încadrate necorespunzător”; b) creșterea nivelului de pregătire al cadrelor didactice, din unele școli sau zone, prin calitatea exemplară a modelelor pedagogice propuse; c) extinderea proceselor de învățare sistematică pînă la

nivelul organizării programelor universitare prin intermediul televiziunii; completarea cunoștințelor în domenii care solicită un grad ridicat de operativitate a informației: limbi străine, științe socioumane, matematică, biologie etc.; d) stimularea „alfabetizării funcționale” în domenii productive care solicită perfecționarea și chiar (re)calificarea profesională continuă.

## 6. DIRECȚII DE EVOLUȚIE ALE EDUCAȚIEI: EDUCAȚIA PERMANENTĂ ȘI AUTOEDUCAȚIA

*O școală în care profesorul nu învață el, este o absurditate.*

C. Noica

*Evoluția educației*, în perspectiva secolului XXI, angajează o nouă paradigmă de proiectare, realizare și dezvoltare a activității de formare-dezvoltare a personalității.-Afirmată în cea de-a doua jumătate a secolului XX stimulează (re)construcția unei noi *teorii generale a educației*, în centrul căreia stau finalitățile pedagogice. Paradigma *educației postmoderne*, bazată pe acțiunea *proiectării curriculare*, constituie o direcție fundamentală pentru evoluția educației în vederea integrării sociale optime, realizată în perspectiva *educației permanente* și a *autoeducației*.

*Educația permanentă* reprezintă o direcție de evoluție a activității de *formare-dezvoltare* a personalității care vizează *integrarea funcțional-structurală* a tuturor *conținuturilor generale (morală-intelectuală-tehnologică-estetică-fizică)* și a *formelor generale* ale educației (*formală-nonformală-informală*), pe tot parcursul și în fiecare moment al existenței umane, pe coordonata verticală și orizontală a sistemului și a procesului de învățămînt. La nivel de politică a educației, educația permanentă devine un principiu care proiectează transformarea calitativă a societății, afirmîndu-se prin continuitate, globalitate, integralitate, participare.

*Autoeducația* reprezintă o direcție de evoluție a activității de *formare-dezvoltare* a personalității care vizează transformarea *obiectului* în *subiect* al educației în măsură dobîndirii capacității de autoevaluare și de autoproiectare pedagogică. Autoeducația evoluează pe fondul *proiectării curriculare* în strînsă legătură cu *educația permanentă*. Ea constituie o consecință dar și o premisă a *educației permanente*, concepută în sensul și în spiritul paradigmei *curriculumului* (S. Cristea).

În perspectiva secolului XXI, *educația permanentă* devine o *noțiune operațională relevantă* la nivel de politică a educației, pentru (re)organizarea sistemelor (post)moderne de învățămînt. Mai mult decît atît, educația

permanentă „acționează ca un principiu integrator incluzând numeroase resurse și tipuri de învățare și formare” (Văideanu, G., 1988, p. 139). Educația *formală* asigură realizarea obiectivelor generale, obligatorii, educația *nonformală* preia obiectivele speciale, *educația permanentă* valorificând toate influențele pedagogice.

*Originile educației permanente* se regăsesc în apariția unor fenomene sociale ce orientează evoluția lumii în direcția unei civilizații globale: *explozia cunoștințelor științifice și tehnologice; democratizarea societății; dezvoltarea economică, politică, culturală a societății; expansiunea oportunităților, ce impune instruirea continuă a omului, aspirația fundamentală pentru îmbunătățirea continuă a calității vieții sociale.*

Principiile educației permanente elaborate de UNESCO, 1970:

*Principiul expansiunii educației* presupune utilizarea multitudinii de mijloace posibile de dezvoltare a unei societăți:

*Principiul inovației* în domeniul educației evidențiază deschiderea educației spre autoformare prin intermediul învățării dirijate individualizate, autoevaluării, interînvățării etc.

*Principiul integrării resurselor educației* (intredisciplinaritate și continuitate între nivelurile, treptele școlare și disciplinele de învățămînt).

Conținutul și metodologia educației permanente se caracterizează prin capacitatea de a realiza în termenii proiectării curriculare 4 obiective generale determinante: a învăța să știi (cunoaștere); a învăța să faci (acțiune); a învăța să trăiești împreună cu alții (participare); a învăța să fii (devenire continuă)

Paradigma *curriculumului* și provocărilor sociale globale angajate în procesul de afirmare a modelului cultural al societății postindustriale, informaționale face necesară definirea *obiectivelor, structurilor și a conținuturilor* educației permanente.

*Obiectivul general* vizează redresarea echilibrului celor trei forțe care interacționează în făurirea civilizației: omul, tehnologia și organizarea socială. Astfel, ca finalitate a procesului de învățămînt, obiectivul general al educației permanente satisface nevoia omului contemporan de a controla, adapta, crea tehnologia și organizarea socială relevante pentru o nouă calitate a vieții și pentru o căutare semnificativă a valorilor mai eficiente și mai adecvate ale spiritului.

Sînt vizate astfel următoarele categorii de *obiective pedagogice specifice*:

- creșterea participării la nivel preșcolar;
- consolidarea capacității de învățare eficientă în învățămîntul de bază, general și obligatoriu ;
- deschiderea și diversificarea învățămîntului secundar superior ;
- adaptarea învățămîntului superior la cerințele societății informaționale;

- consolidarea modalităților de educație a adulților într-un cadru de organizare.

*Crearea structurilor educației permanente la nivel școlar:* integrarea în curriculumul oficial a resurselor instruirii nonformale (cercuri de specialitate și tematice, instituții extrașcolare – cluburi, tabere școlare/universitare, mass-media școlară/universitară, programe de pregătire profesională, incluse în planul de învățămînt în raport cu cerințele și opțiunile comunitare.

La *nivelul adulților:* universități la distanță, centrele de perfecționare, reciclare și reconversie profesională, cluburile pentru petrecerea timpului liber, centrele de vacanță, asociațiile sportive, cercurile de dezbateri.

Activități pe tot parcursul vieții: televiziunea școlară / universitară; instruirea școlară / universitară prin rețele informatizate; integrarea unor activități nonformale în planul de învățămînt; programele de perfecționare profesională intensive etc.

La nivel de *proces*, educația permanentă permite: a) valorificarea tuturor conținuturilor și formelor educației / instruirii în raport de personalitatea fiecărui elev; b) creșterea gradului de accesibilitate a elevilor la „intrarea” într-o nouă treaptă a sistemului de învățămînt; c) flexibilizarea obiectivelor educației *formale -nonformale* în interiorul sistemului, la nivel preșcolar, școlar, postșcolar; d) favorizarea saltului de la instruire la autoinstruire, de la educație la autoeducație.

*Autoeducația* înseamnă autodeclanșarea acțiunii de a învăța singur, ce vizează toate laturile devenirii umane și îmbracă forma autoinstruirii/autoformării (moral-estetic-intelectual-tehnologic-psiho-fizic). Condițiile indispensabile pentru dezvoltarea preocupărilor autoeducative sînt: dezvoltarea conștiinței de sine, saltul de la „autoeducația spontană la educația intențională”, interiorizarea necesității de a valorifica propria personalitate, potențialul creator prin eforturi voluntare autoimpuse, orientate spre integrarea în viața socială și satisfacerea unor trebuințe personale. Dezvoltarea capacităților de autoprefecționare și autoeducare stimulează realizarea acțiunii educative<sup>25</sup>.

La *nivel de politică a educației*, educația permanentă devine un principiu de acțiune care proiectează transformarea societății într-o „cetate educativă”. Această operă care conferă responsabilitate pedagogică tuturor organizațiilor sociale și comunităților umane presupune realizarea a două obiective fundamentale: a) crearea structurilor și a metodelor favorabile *formării-dezvoltării* personalității umane pe tot parcursul vieții; b) pregătirea personalității umane pentru autoinstruire și autoeducație. Ea anticipează astfel „sistemul de învățămînt de mîine care va fi mai mult decît juxtapunerea a două

<sup>25</sup> Nicola I. , Tratat de pedagogie școlară, Aramis, București, 2000.

părți astăzi separate: instituția școlară, pe de o parte, educația adulților, pe de altă parte, constituind un singur proces continuu”.

**Valorificarea autoeducației** constituie o a treia direcție fundamentală de evoluție a educației angajată ca urmare a proiectelor pedagogice / didactice calitativ superioare, realizabile în perspectiva educației / instruirii permanente.

*Autoeducația* reprezintă produsul unor cicluri de educație permanentă proiectate la niveluri de realizare superioară, într-o perioadă de timp semnificativă psihosocial pentru valorificarea la maximum a potențialului de *autoformare – autodezvoltare* al personalității umane. În această perspectivă, “*a educa în perspectiva educației permanente înseamnă a determina un autentic proces de autoeducație*” (Toma, Steliana, 1983, pag.40).

*Metodele de autoeducație* clasificate în baza folosirii cu maximă eficiență a timpului și spațiului educației, modele dezvoltate la nivelul sistemului educațional (școlar, extrașcolar, postșcolar),

a) metode de autocontrol: autoobservația, autoanaliza, introspecția;

b) metode de autostimulare: autoconvin-gerea, autocomanda, autocritica, autosugestia, comunicarea prin interacțiune, exemplul, jocul individual și colectiv, autoexersarea;

c) metode de autoconstrângere: autodezaprobarea, autocunoașterea, autorenunțarea;

d) metode de stimulare a creativității: strategii creative de tip didactic, lectura-scrierea creativă; asocierea de idei, planul rezumativ, autoevaluarea, autoaprobarea, autoavertismentul.

*Clasificarea metodelor de autoeducație pe baza modelului psihologic:*

a) metode și procedee de stimulare a proceselor intelectuale (integrate pedagogic la nivel de: autoconvingere, autosugestie);

b) metode și procedee de stimulare a proceselor afective (integrate pedagogic la nivel de autostimulare, autoconsolare, autocondamnare, autopedepăsire);

c) metode și procedee de stimulare a proceselor volitive (integrate pedagogic la nivel de: autointeriorizare, autocomandă, autoaprobare)<sup>26</sup>(p. 90).

I. Comănescu propune un model de clasificare ce îmbină cerințele psihologice cu cerințele pedagogice (p. 252-328) din care rezultă două categorii de metode:

a) pentru cunoașterea de sine: a) autoobservarea, meditația, rugăciunea;

b) pentru autoformare-autodezvoltare prin sine însuși: autopersuasiune, autoexercițiu, autostimulare (după: model, portret, maximă de viață; prin: raționalizare, simulare și disimulare; transfigurare imaginară a lumii externe și a

eului); autoconstrângere; jurnal intim; autoanaliză („ca metodă a educației prin sine însuși”); autoevaluare (a rezultatelor activității de autoeducație)<sup>27</sup>.

Problematica autoeducației, dezvoltată în interiorul paradigmei postmodernității, angajează conștientizarea importanței „idealului de viață” pentru declanșarea și desfășurarea corectă a procesului de autoeducație.

*Valorificarea resurselor de autoeducație ale personalității umane* permite reali-zarea unui nou echilibru între factorii externi și factorii interni ai activității de *formare-dezvoltare* a personalității. Astfel *educația*, aflată inițial alături de *mediu* în ipostaza unui factor extern, devine treptat - prin *educație permanentă* și *autoeducație* – un factor intern stabil, care reflectă la nivel funcțional și structural capacitatea intrinsecă a personalității umane de (auto)perfecționare continuă a activității sale individuale și sociale.

Educația asigură, la acest nivel, atingerea „scopului final” al organizației școlare moderne și postmoderne: „a face din *obiectul educației subiectul* propriei sale educații, din omul care capătă educație omul care se educă el însuși” (Faure, Edgar, 1974, pag.220). Autoeducația apare astfel ca o activitate sistematică, stabilă, cu scop de autoperfecționare continuă, asumat printr-o decizie socială sau / și personală care angajează și orientează deplin toate resursele de *formare-dezvoltare* ale personalității umane. *La nivel de politică a educației*, educația permanentă devine un principiu de acțiune care proiectează transformarea societății într-o „cetate educativă”. Această operă care conferă responsabilitate pedagogică tuturor organizațiilor sociale și comunităților umane presupune realizarea a două obiective fundamentale: a) crearea structurilor și a metodelor favorabile *formării-dezvoltării* personalității umane pe tot parcursul vieții; b) pregătirea personalității umane pentru autoinstruire și autoeducație. Ea anticipează astfel „sistemul de învățămînt de mîine care va fi mai mult decît juxtapunerea a două părți astăzi separate: instituția școlară, pe de o parte, educația adulților, pe de altă parte, constituind un singur proces continuu”.

**Valorificarea autoeducației** constituie o a treia direcție fundamentală de evoluție a educației angajată ca urmare a proiectelor pedagogice / didactice calitativ superioare, realizabile în perspectiva educației / instruirii permanente.

*Autoeducația* reprezintă produsul unor cicluri de educație permanentă proiectate la niveluri de realizare superioară, într-o perioadă de timp semnificativă psihosocial pentru valorificarea la maximum a potențialului de *autoformare – autodezvoltare* al personalității umane. În această perspectivă, “*a educa în perspectiva educației permanente înseamnă, în esență, a determina un autentic proces de autoeducație*” (Toma, Steliana, 1983, pag.40)<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> Comănescu I., *Autoeducația azi și mîine*, Ed. Imprimeriei de vest, Oradea, 1996

<sup>28</sup> Toma, S., *Autoeducația. Sens și devenire*, Editura Didactică și Pedagogică, 1983.

<sup>26</sup> Bârna, A., *Autoeducație. Probleme teoretice și metodologice*, EDP, București, 1995

## CONCLUZII:

1. Prin educație transmitem, generațiilor în formare obiceiuri, credința, practică, reprezentări sociale, sistemul național de valori, care favorizează formarea identității și demnității educatului.

2. Direcțiile modernizării educației vizează: structura învățământului, dezvoltarea / proiectarea curriculară, resursele umane, managementul educației etc.

3. Pedagogia postmodernă solicită formarea „noului caracter social” în raport cu nevoile fundamentale: nevoia de comunitate, nevoia de structură într-o psihosferă sănătoasă și nevoia de sens, exprimate prin: receptivitate la nou, libertate și creativitate, toleranță, competitivitate, deontologie, mobilitate, maturitate afectivă, originalitate.

4. Funcțiile educației: axiologică, de socializare a copilului, de culturalizare, de asistență psihopedagogică de protecție socială, de profesionalizare, de valorizare personală se exercită atît la nivel de sistem cît și proces.

## BIBLIOGRAFIE

- Bârna, A., *Autoeducație. Probleme teoretice și metodologice*, EDP, București, 1995.
- Călin, M., 1996. *Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative*, Ed. ALL București, 1996.
- Comănescu I., *Autoeducația azi și mâine*, Ed. Imprimeriei de vest, Oradea, 1996
- Cozma, T., Momanu, M., *Formare și îndoctrinare în spațiul universitar*, în Neculau, A., (coord.) *Cîmpul universitar și actorii săi*, Ed. Polirom , Iași , 1997.
- Nicola I. , *Tratat de pedagogie școlară*, Aramis, București, 2000.
- Papuc, L., *Epistemologia și praxiologia curriculumului pedagogic universitar*, Studiu monografic, ETC, Chișinău, 2005.
- Toma, S., *Autoeducația. Sens și devenire*, Editura Didactică și Pedagogică, 1983.
- Văideanu, G., Neculau, A., (coord.), *Noile educații*, Universitatea Al.I.Cuza, Iași, 1996.

## Modulul III. FINALITĂȚILE EDUCAȚIEI

### 3.1. Definirea conceptului

### 3.2. Problematika și funcțiile finalitatilor educației

### 3.3. Niveluri și categorii de finalități ale educației

### 3.4. Finalități macrostructurale și microstructurale. Implicații practice

### 3.5. Ierarhizarea și clasificarea obiectivelor

#### Obiective

Studiind acest capitol veți fi capabili:

- să definiți diverse categorii de finalități;
- să explicați corelația finalităților educației la nivel macro- și micro structural;
- să interpretați problematica și funcțiile finalităților educației;
- să clasificați obiectivele educaționale;
- să demonstrați interdependența dintre principalele componente ale procesului educațional;
- să conștientizați implicațiile practice ale proiectării finalităților educației.

### 3.1. DEFINIREA CONCEPTULUI

Acțiunea educativă este direcționată și se justifică prin scopurile pe care le urmărește. Cu cît scopurile vor fi mai clar definite, cu atît activitatea desfășurată pentru atingerea lor va fi mai precis concepută și se va desfășura cu o mai mare economie de resurse. *Caracterul finalist* al acțiunii educative face ca orice educație să fie apreciată prin raportare la scopurile pe care le urmărește, iar *caracterul prospectiv* al educației proiectează rezultatele în viitor prin urmărirea și estimarea permanentă a rezultatelor parțiale ce se consideră a fi trepte sau condiții ale producerii rezultatelor finale.

**Finalitățile educației/pedagogice definesc orientările valorice asumate în activitatea de formare-dezvoltare a personalității la nivel de sistem și de proces.**

*Finalitatea* (lat. finalis – ceea ce indică scopul, finalitatea) este caracteristica esențială a educației ce reflectă tendințele, intenționalitatea și proiecțiile privind rezultatele educației (I. Bontaș, p. 66). Orientarea către viitor și caracterul logic al definirii reperelor educației conferă *sensul teleologic* (tele = distanță în spațiu și/sau în timp), sistematic proiectat în viitor. Definiția construită va avea semnificația unui *concept pedagogic fundamental* cu

implicații generale, specifice și concrete, extinse la nivel de sistem (social, de educație, de învățământ) și de proces (de învățământ).

*Conceptul de finalitate a educației* definește „trăsăturile fundamentale ale activității de formare-dezvoltare a personalității concentrate la nivelul caracteristicilor sale funcțional-structurale, în plan *teleologic* și *axiologic*” (Cristea S., 2003, p.105). C.Cucoș, în acest sens, și-a expus opinia că „nu se poate face educație fără a avea în vedere finalitatea demersului – prototipul de personalitate către care se tinde”(1996, p. 42).

*În plan teleologic, finalitatea* exprimă capacitatea de *proiectare* a educației conform unor „*ținte*” sau *intenții*, exprimate în limbajul comun prin termenul de *scopuri*, menționează S. Cristea (2003, p.106) Perspectiva *politică*, angajată în valorizarea proiectării, direcționează consecințele pragmatice ale finalității într-un spațiu și timp pedagogic determinat ce implică raportarea la normele specifice domeniului și la cerințele manageriale generale de eficientizare a resurselor, de perfecționare continuă a rezultatelor. Această perspectivă este dezvoltată în cadrul științelor pedagogice/educației la nivelul de *politici educaționale*. În limbajul științelor pedagogice *scopurile* angajate la diferite niveluri de referință (sistem de educație, sistem de învățământ, proces de învățământ, activitate concretă de educație/instruire) sînt raportabile la noțiunea de *finalitate* a educației, care asigură orientarea valorică a oricărei acțiuni educaționale, anticipînd evoluții viitoare, superioare, de regulă, celor realizate anterior.

*În plan axiologic* al educației, perspectiva filosofică este dezvoltată în cadrul științelor pedagogice (educației) de *filozofie a educației* și conferă acesteia un *sens restrîns, concentrat* asupra valorilor general-umane implicate, în mod *obiectiv*, în orice activitate cu funcție formativă. Valorificarea lor, în mod subiectiv, depinde de calitatea finalităților propuse la diferite niveluri (sistem de educație / învățământ, proces de învățământ, an de învățământ, treaptă și disciplină școlară; activitate de tip *formal - nonformal* etc).

Evoluția acestor valori fundamentale reflectă particularitățile unor modele culturale, determinate din punct de vedere istoric:

a) valori individuale tipice societății premoderne: *sacru, bine, adevăr, frumos*;

b) valori sociale tipice societății moderne: libertate, egalitate, solidaritate, legalitate, competitivitate (în condițiile societății industrializate);

c) valori psihosociale tipice societății postmoderne (informaționale): deschidere, creativitate inovatoare, competitivitate (Sorin Cristea, 2000, pag. 145).

### 3.2. PROBLEMATICA ȘI FUNCȚIILE FINALITĂȚILOR EDUCAȚIEI

Cercetarea pedagogică din ultimele decenii a realizat progrese substanțiale referitoare la precizarea semnificațiilor, funcțiilor și modalităților de realizare eficientă a finalităților educației. În istoria gândirii pedagogice a existat o orientare teoretică, cunoscută sub numele de *nondirectivism pedagogic*, ce refuză educației orice drept de a impune elevilor “directii” (finalitati) de urmat, considerînd că aceasta ar însemna o limitare a dreptului fiecărei persoane la autodeterminare și la libertate. Potrivit acestei orientări, educatorul î-și poate asuma cel mult rolul de consilier, oferind un sprijin (atunci cînd va fi solicitat), de natură să servească finalității pe care individul și le fixează singur. În realitate, există vîrste și situații în care persoana care se educă are nevoie de ajutorul unei alte persoane inițiate.

Mult timp copiii nu puteau să aprecieze obiectivele prioritare, ordinea și modul de realizare. Responsabilitatea educatorului constă, printre altele, în a propune obiective provenite din interiorul societății prin intermediul unor procese de persuasiune, desfășurate la diferite niveluri ale coparticipării indivizilor/grupurilor în diferite sectoare socioculturale: economie, politică, viață religioasă, creație artistică etc. Matură și capabilă de discernămint, persoana poate accepta și evalua importanța și utilitatea direcționării obiectivelor.

„Pedagogia nu se produce în afara libertății și tot ce înfăptuiește omul are un scop. Dat fiind modul în care se realizează educația și instruirea, acest domeniu nu admite abordări cauzale, ci doar finaliste. Pentru a clarifica situația și a avea certitudinea zilei de mîine, ar fi corect să ne întrebăm ce avem astăzi și ce ideal urmează să dezvoltăm. Actualmente, școala dezvoltă o personalitate liberă, armonioasă, creativă, care să se poată adapta la condițiile în schimbare ale vieții. Toate acestea ar veni să completeze idealul uman creat de epocile precedente” (N. Cristea, p.3)<sup>29</sup>. **Finalitățile educației** realizate în școală sînt sistematic structurate și prezentate în Legea învățămîntului *constituind criterul fundamental de proiectare, organizare și evaluare a tuturor activităților educative, independent de subsistemul social în care ele se întreprind sau formele de abordare (formal, nonformal, informal)*. Reușita unei activități educative depinde în mare măsură de armonizarea cerințelor sociale cu cele ale fiecărei persoane antrenate într-un proces de formare sau de perfecționare.

<sup>29</sup> Didactica Pro, nr. 6 (10) 2001, *Revistă de teorie și practică educațională*. Combinatul poligrafic, Chișinău, 2001.

Elementele structurale ale sistemului de finalități sînt:

- **idealul educației**
- **scopurile educației**
- **obiectivele educaționale.**

Prin consens, pe plan internațional (UNESCO-1979, 1981) s-a stabilit că termenii "finalitate", "scop", "obiectiv" – folosiți adesea ca sinonimi – să desemneze grade diferite de generalitate a intenționalității educaționale.

**Idealul educațional** reprezintă finalitatea de maximă generalitate a educației, ce exprimă orientările strategice ale unui sistem educativ într-o anumită etapă istorică a dezvoltării economico-social, științifice și culturale ale unei țări. Realizabilă pe termen lung, sintetizînd modelul de personalitate dezirabil social.

**Scopurile educaționale** sînt finalități derivate din ideal desemnînd "aspirații" și "intenționalități" pe termen mediu.

**Obiectivele educaționale** sînt sarcini particulare, analitice, concrete ale procesului educațional, derivate din scopuri, posedînd la rîndul lor – diferite grade de generalitate (de la obiectivele intermediare, profilate, de nivel prospectiv mediu – spre exemplu, pînă la cele operaționale, maximal concrete, specifice secvențelor instructiv-educative).

Clasificarea finalităților educației este o necesitate metodologică și practică în contextul numeroaselor variante de „finalități și obiective” întîlnite în literatura de specialitate, în documentele de politică școlară, în limbajul pedagogic comun, menționează S. Cristea (2003, p.113). Ca argument, cercetătorul reproduce o parte dintre formulele vehiculate: „finalități și obiective”, „scopuri”, „ținte”, „deziderate”, „competențe specifice”, „obiective generale”, „obiective intermediare”, „obiective specifice”, „obiective-cadru”, „obiective de referință”, „obiective de evaluare”, „obiective educaționale”, „obiective instructionale”, „obiective operaționale”, „obiective concrete”, „micro-obiective”, „macro-obiective”, „obiective terminale”, „obiective de formare”, „obiective-țintă”; „obiective tangibile”, „obiective intangibile”, „obiective aparente”, „obiective funcționale”, „obiective monodisciplinare”, „obiective multidisciplinare”.

Toate finalitățile educației sînt complementare și interdependente.

Realizarea unora depinde de realizarea altora și, în ansamblu, de functionalitatea întregului sistem educațional. Cercetarea pedagogică din ultimele decenii a realizat progrese substanțiale referitoare la clarificarea semnificațiilor, funcțiilor și modalităților de realizare eficientă a finalităților instructiv-educative. Menționăm doar modelele taxonomice elaborate pentru domeniul cognitiv (S.B. Bloom, 1951; De Blook, 1973; De Corte, 1973; D’Hainaut 1977 s.a.), pentru domeniul psihomotor (J.E. Simpson, 1967, H. Dave, 1969, S.J. Bruner 1973; A. Harrow 1972) și pentru domeniul afectiv (R.D. Krathwohl, 1964; E.N. Gronlund, 1970; L.I. Smith, 1970; s.a.). Au fost formulate și taxonomii globale, pentru toate cele trei domenii (Gagné și Merrill). Din perspectiva necesității unei educații eficiente problematica obiectivelor este esențială în contextul oricărui demers de proiectare științifică a actului educativ. Societatea își elaborează și înnoiește permanent normele juridice care orientează instituțiile în cunoașterea sarcinilor ce le revin pe linia educației și reglementează acțiunile prin care acestea se realizează. Această perspectivă implică responsabilitatea deciziilor, obiectivate în diferite documente de politică a educației: *Legea învățămîntului, Curriculumul Național (planul de învățămînt, manualele școlare, planificările calendaristice, proiectele de lecții etc)*. În aceste acte normative opțiunea socială privind educația este definită la diferite niveluri de abstractizare și generalizare; constituindu-se în finalitățile educației – conceptualizarea a ceea ce socialul așteaptă de la instituțiile educative pe care le gestionează integral sau parțial.

Definirea finalității la nivelul unui concept pedagogic fundamental impune evidențierea funcțiilor generale pe fondul reflectării caracterului teleologic și axiologic al activității de formare-dezvoltare a personalității.

Funcțiile generale angajate de orice finalitate a educației definesc consecințele cele mai importante ale activității de formare-dezvoltare a personalității, semnificative la scară socială, într-un context situațional determinat (sistem de învățămînt, proces de învățămînt, activitate de educație / instruire concretă). În opinia lui S. Cristea, corespunzător celor două planuri de referință ale educației (planul *teleologic - axiologic*), orice finalitate îndeplinește două categorii de funcții generale: a) o funcție de *proiectare*; și b) o funcție de *valorizare* a activității de *formare-dezvoltare* a personalității. Ambele funcții intervin la nivelul oricărei activități / acțiuni de educație / instruire. Realizarea lor diferă în raport de „actorii educației” și de exprimarea lor într-un context situațional determinat din punct de vedere pedagogic și social.

a) *Funcția de proiectare a activității de educație / instruire* vizează toate nivelurile sistemului de educație/învățămînt și ale procesului de învățămînt. Avem în vedere: conceperea politicilor educaționale; elaborarea planului de învățămînt, a programelor și manualelor școlare/universitare; elaborarea planificării calendaristice a cadrului didactic (anuală, semestrială, pe capitole,

grupuri de lecții, lecții).

b) *Funcția de valorizare a activității de educație/instruire*, proiectată la nivel de sistem și de proces, este angajată prin intermediul valorilor pedagogice de maximă generalitate, concentrate în structura de organizare specifică idealului, scopurilor și obiectivelor educației.

*Importanța funcțiilor generale*, identificate la nivelul conceptului pedagogic de finalitate, este de natură *epistemologică și metodologică*. Astfel, din perspectivă *epistemologică*, prima funcție (*funcția de proiectare*) asigură *explicarea* (și interpretarea) *teleologică* a oricărei activități / acțiuni de educație/instruire; cea de-a doua funcție (*funcția de valorizare*) asigură interpretarea axiologică specifică domeniului pedagogiei, necesară în cazul oricărei activități de educație/instruire. Din perspectivă *metodologică*, funcțiile generale condiționează o anumită modalitate de structurare a finalităților educației.

### 3.3. NIVELURI SI CATEGORII DE FINALITATI ALE EDUCATIEI

Unele finalități ale educației posedă un mare grad de generalitate, în sensul că la realizarea lor contribuie toate formele de educație acționează în interiorul unei societăți. *Analiza finalităților educației*, în opinia lui S. Cristea (2003, p.114) presupune raportarea la modelul de clasificare prezentat anterior, care evidențiază existența a trei categorii de orientări valorice: *idealul - scopurile - obiectivele* educației. Ordonarea lor după domeniul de referință permite delimitarea a două tipuri distincte, dar complementare *de finalități*:

1) *finalități ale sistemului de educație / învățământ (finalități macrostructurale; finalități de sistem) - idealul și scopurile educației;*

2) *finalități ale procesului de învățământ (finalități microstructurale, finalități de proces) - obiectivele educației.*

Autorul avansează mai multe *criterii de clasificare a finalităților educației*, având în vedere triada teleologică *ideal - scopuri - obiective*, în sens explicativ și interpretativ, după:

a) *forma de obiectivare a orientărilor valorice:*

- finalități tip proiect: *idealul educației, scopurile educației, obiectivul general al educației;*

- finalități tip produs: *obiectivele generale ale procesului de învățământ; obiectivele particulare (specifice, intermediare) ale procesului de învățământ; obiectivele operaționale (concrete) ale procesului de învățământ;*

b) *ponderea teoretică sau practică a orientărilor valorice:*

- finalități teoretice, fundamentale: *idealul educației, scopurile educației;*

- finalități teoretice, angajate în termeni de criterii de proiectare pedagogică: *obiectivele generale* ale educației, valabile la nivelul procesului de învățământ;

- finalități aplicative, operaționalizabile la nivelul unor taxonomii: *obiective specifice* ale procesului de învățământ;

- finalități concrete, realizabile la nivelul unor activități concrete: *obiective operaționale* ale procesului de învățământ;

c) *gradul de raportare la sistemul de educație/învățământ:*

- finalități care vizează sistemul de educație: *idealul educației;*

- finalități care vizează sistemul de învățământ, în calitate de principal subsistem al sistemului de educație: *scopurile educației;*

- finalități care vizează procesul de învățământ, în calitate de principal subsistem al sistemului de învățământ: *obiective/e educației;*

d) *gradul de generalitate-specificitate-operaționalitate exprimat* în sens spațial, temporal, acțional:

- o finalitate de maximă generalitate: *idealul educației;*

- finalități care definesc direcțiile generale de dezvoltare a educației: *scopurile educației;*

- finalități valabile la nivelul procesului de învățământ: *obiective generale;*

- finalități particularizate la nivelul procesului de învățământ: *obiective specifice /intermediare;*

- finalități concretizate la nivelul unui grup de lecții sau la nivelul unei lecții: *obiective operaționale;*

- o finalitate concretizată în cadrul unei lecții, în interiorul unui obiectiv operațional sau în strânsă legătură cu alte obiective operaționale: „*micro-obiectiv operațional*” (Viviane, De Landsheere, 1992, pag. 102; Sorin Cristea, 2000, pag. 145,146).

D. Potolea<sup>30</sup> este de părerea că teoria pedagogică distinge trei niveluri de generalitate și cinci categorii de finalități ale educației

I. *Finalitățile educației de maximă generalitate* includ două categorii importante: (a) *idealul educației;* (b) *obiectivele generale ale învățământului;*

II. *Finalitățile de generalitate intermediară sînt considerate* (c) *obiectivele generale ale diferitelor cicluri de învățământ și profiluri de școli;*

(d) *obiectivele generale ale diferitelor discipline de învățământ;*

III. *Finalitățile operaționale* reprezintă o ultimă categorie de obiective operaționale ale lecțiilor ce vizează proiectarea pentru o unitate educațională: *lecția sau ora educațională.*

*Modelul global* propus de S. Cristea (120-122) urmărește unificarea formulelor folosite pentru exprimarea finalităților educației la nivelul unor

<sup>30</sup> Potolea, D., Teoria și metodologia obiectivelor educaționale. In vol. Curs de pedagogie. (coord. Cerghit, I., Vlasceanu, L.). București: Tipografia Universității din București, 1988.



concepte pedagogice fundamentale, fixate epistemologic în cadrul *teoriei generale a educației*. *Arhitectura pedagogică a acestui model* include două niveluri de bază care au o largă și profundă susținere, fundamentată în termeni de *filozofie* și de *politică* a educației:

- I) Nivelul *finalităților de sistem (macrostructurale)*;
- II) Nivelul *finalităților de proces (imicrostructurale)*.

Trecerea de la o categorie de finalitate la altă categorie de finalitate este realizabilă prin acțiunea de *derivare* angajată (în diferite grade) în interiorul fiecărui nivel și în momentul tranziției de la un nivel la alt nivel. Rezultă următorul *model global al finalităților educației*:

I) *Nivelul finalităților de sistem (macrostructurale)* definește orientările valorice valabile la scara întregului sistem de educație și de învățământ, pe termen lung și mediu. Orientările valorice angajate sînt indivizibile (nu formează taxonomii): 1) *Idealul educației*; 2) *Scopurile educației*.

II) *Nivelul finalităților de proces (microstructurale)* definește orientările valorice valabile la scara procesului de învățământ, pe termen mediu și scurt. Orientările valorice angajate sînt divizibile în cadrul unor taxonomii ce oferă numeroase posibilități de realizare a proiectelor pedagogice în termeni de politică școlară. Acțiunile de derivare determină următoarele categorii de *finalități microstructurale*:

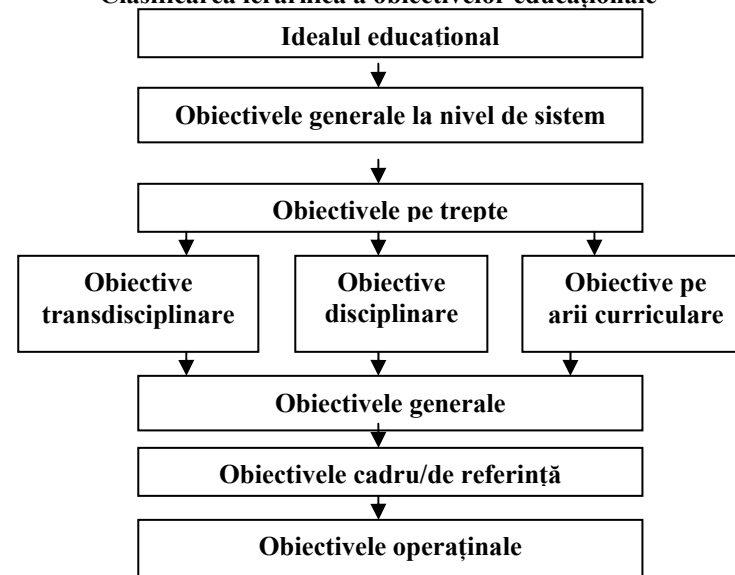
- 1) *Obiectivele generale*;
- 2) *Obiectivele specifice /intermediare*
- 3) *Obiectivele concrete /operaționale*.

**Valorificarea acestui model global, conceptual**, este necesară în contextul deciziilor de *politică a educației* (și de *politică școlară*) asumate la *toate nivelele sistemului și ale procesului de învățământ* (proiectarea reformelor școlare, a curriculumului național, a planului de învățământ, a programelor și a manualelor școlare, a planului calendaristic al fiecărui cadru didactic (anual, semestrial, săptămînal), al proiectului de lecție, oră de dirigiență; curs universitar, seminar universitar; consultație individuală și de grup, cerc de specialitate, excursie didactică, studiu individual dirijat sau / și autodirijat etc).

V. Guțu propune *modelul liniar de clasificare a obiectivelor educaționale* cu valoare practică pentru concepatori de curriculum și cadre didactice. În același timp, menționează autorul, acest model nu poate coordona definirea și realizarea obiectivelor în cadrul procesual (la nivelul unei lecții sau a unui grup de lecții), deoarece nici un obiectiv disciplinar nu poate fi exclusiv general, de referință sau operațional<sup>31</sup>.

<sup>31</sup> Guțu V., obiectivele educaționale: clarificări conceptuale și metodologice, în *Didactica Pro*, nr. 6 (10) 2001.

#### Clasificarea ierarhică a obiectivelor educaționale



#### 1.4. FINALITĂȚILE MACROSTRUCTURALE ȘI MICROSTRUCTURALE. IMPLICAȚII PRACTICE

**Finalitățile pedagogice macrostructurale** sînt „orientări valorice fundamentale elaborate la nivel de politică a educației în vederea proiectării și realizării optime a activității de formare a personalității prin implicarea tuturor resurselor disponibile la nivelul sistemului de educație, pe termen lung (idealul pedagogic) și mediu (scopuri pedagogice)“, p.144<sup>1</sup>.

Aceste finalități macrostructurale sînt incluse în cele mai importante documente politice (proiecte de dezvoltare națională - parlamentare, guvernamentale, prezidențiale, comunitare etc; programe ale partidelor politice, organizațiilor guvernamentale și nonguvernamentale etc.) și de politică a educației (*legea învățămîntului, statutul personalului didactic, curriculumul național* etc).

##### **Idealul educației**

Acest concept se referă la un model ideal de personalitate către care tinde educația și întreaga societate într-un anumit moment al dezvoltării sale istorice. *Idealul educațional (pedagogic)* este o finalitate de maximă generalitate, un

model, „o imagine construită a perfecțiunii umane“ (E. Macavei); este „proiectul social de formare a omului în concordanță cu nevoile, exigențele de perspectivă îndepărtată, medie și apropiată“ (E.Surdu), este rezultatul esențializării idealurilor sociale și reprezintă conștiința educativă a societății (V. Guțu)<sup>32</sup>. Idealul e determinat obiectiv de tendințele de evoluție socială. Surprinzând „paradigma de personalitate oarecum abstractă, proiectul devenirii umane la un moment dat“ (C. Cucuș, 1996), idealul este impregnat valoric și generează norme, principii, strategii educaționale. Funcționalitatea lui derivă din caracterul dinamic ce-i este propriu. Ca finalitate cu valențe filosofice, idealul educațional este abstract. Totodată, are caracter istoric, prospectiv, strategic dar și politic; are o dimensiune psihologică și, pedagogică. I. Jinga se pronunță pentru un model abstract către care se tinde, concretizând că fiecare categorie socioprofesională are un model propriu, aproape posibil de realizat: modelul de educator, de medic, de militar, de funcționar de muncitor, manager etc. (V. Guțu, p.106)<sup>33</sup> Acest *model ideal de om are următoarele caracteristici:*

➤ *caracter istoric*, căci evoluează odată cu societatea și reflectă aspirațiile ei într-un anumit moment al dezvoltării ei istorice. De exemplu, în antichitate, la spartani predomina „idealul militar”, în vreme ce la atenieni era urmărit idealul „kalokagatiei” (kalos- frumos, agatos-bun); în Evul Mediu era prețuit „idealul cavaleresc”, în Renaștere „idealul umanist”, în capitalism „idealul profesional”etc.;

➤ *caracter abstract*, idealul nu este tangibil într-o formă concretă dar susține realizarea activității la un nivel superior. Modelul uman avut în vedere, deși este un model ideal, trebuie să corespundă posibilităților existente ale științelor educației și ale practicii pedagogice de a se apropia de el.

➤ *caracter prospectiv* (idealul angajează o previziune pe 1-3 decenii, premisa planificării pe un deceniu și a programării pe 1-5 ani);

➤ *caracter politic* (idealul reprezintă interese sociale de maximă generalitate, care anticipează acțiuni de anvergură la nivelul scopurilor educației).

În cadrul oricărui ideal educativ I. Nicola (2000) delimitează trei dimensiuni

(1) *dimensiunea socială* - orice ideal educativ exprimă cerințele fundamentale ale societății față de acțiunea educativă, într-un anumit moment al dezvoltării ei;

(2) *dimensiunea psihologică* - idealul educativ descrie trăsăturile considerate a

deține un rol central și definitoriu pentru structura personalității unui om

ideal;

(3) *dimensiunea pedagogică* - prin conținutul său, idealul educativ oglindește- posibilitățile de modelare educativă a trăsăturilor de personalitate.

**Idealul educațional național al școlii din Republica Moldova** este înscris în *Legea învățământului*<sup>34</sup> și propune prin *Curriculumul de bază*<sup>35</sup> următoarea formulare a idealului educațional:

- *Dezvoltarea complexă, globală, totală a personalității din perspectiva exigențelor culturale și politice ale societății, valorizarea maximă a personalității individuale și colective pentru o solicitare liberă și democratică;*
- *Dezvoltarea liberă, armonioasă a omului și formarea personalității creative, care să se poată adapta la condițiile de continuă schimbare a vieții.*

Despre nouitatea modelului uman, conturat de lege ne putem pronunța prin raportarea acestuia la principalele modele umane contemporane aflate în conflict: *modelul individual, modelul sociocratic și modelul creativ* (Teoria educației, Ghid metodologic, Breviar p. 31)

#### **Scopul educației**

Modelul abstract de personalitate (idealul educației), despre care s-a menționat că tinde fiecare categorie socio-profesională să se realizeze în cadrul unor instituții de învățământ, de diferite tipuri și grade, ale căror finalități sînt recunoscute sub denumirea de **scop**. *Scopurile educației (pedagogice)* reprezintă cea de a doua categorie a finalităților de sistem, determinate în sens *teleologic* și *axiologic* de *ideal*. Scopurile sînt puncte de pornire ale strategiilor educaționale concrete ce orientează, stimulează, reglează, proiectează și evaluează procesele educaționale. Spre deosebire de *idealul pedagogic* (general, unitar, abstract, prospectiv, anticipativ, proiectiv) – *scopurile* (derivabile din ideal) sînt multiple, variate, mai reduse ca grad de generalitate și abstractizare. Sînt „relevante social, la nivel de politică a educației“ (S. Cristea, 1998). Relația ideal – scopuri reflectă dinamica raportului general-particular, reflectă „logica acțiunii educaționale, proiectată în sens social dar realizată pe plan psihopedagogic la nivelul diferitelor politici educaționale. E.Surdu ilustrează deosebirea dintre idealul educativ și scopurile educației în felul următor: „Spre

<sup>34</sup> Legea învățământului nr. 547 adoptat: 21.07.95 în vigoare: 09.11.95, publicată în: Monitorul Oficial nr 062 din: 09.11.95 articolul: 692

<sup>35</sup> Curriculum de bază. Documente reglatoare/Ministerul învățământului al republicii moldova, Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, Consiliul Național pentru curriculum și Evaluare, Vl. Guțu, Vl. Pâslaru, V. Goraș et.al., Tipografia Cimișlia, 1997.

<sup>32</sup> Guțu V., Ghid metodologic al curriculum-ului gimnazial, 2000.

deosebire de idealul educațional, scopul cuprinde, pe lângă latura anticipativă ..., o latură intențională și o latură acțională, practică... Cu o cantitate mai mare de concret în conținutul său, scopul educației se referă la finalitatea unei acțiuni educaționale, pe când idealul are în vedere tot finalitatea acțiunii educaționale, însă, în ansamblul ei, ca o componentă a sistemului social global al societății. Pe când idealul educațional conține un grad mai înalt de generalitate, scopul educației este mai concret, mai particular. Idealul este "de epocă", scopul este al acțiunii educaționale concrete, traducând " în fapt" cerințele idealului" (Surdu, Em., 1995, p.50)<sup>36</sup>.

Acționînd ca finalități macrostructurale, *scopurile* definesc direcțiile generale de dezvoltare a sistemului de educație / învățămînt pe termen mediu și lung, direcții fundamentale instituționalizate la nivel de politică a educației / instruirii. *Scopurile pedagogice* „asigură orientarea activității de educație în mod real", într-o gestiune a timpului evaluabilă pe termen mediu (minimum un ciclu de educație, stabilit convențional la 10-15 ani). Acestea sînt rezultatele așteptate de la fiecare tip și nivel de școlarizare. Astăzi, în acord cu idealurile educaționale proprii fiecărui sistem, se tinde spre proiectarea unor scopuri din perspectiva democratizării și, firește, a educației permanente. Un rol deosebit în acest sens l-au avut cercetările pedagogice realizate sub egida UNESCO (G. Văideanu, 1988).

**Finalitățile microstructurale** definesc orientările valorice care asigură proiectarea și realizarea activității de formare-dezvoltare a personalității la nivelul procesului de învățămînt, cunoscute cu numele de obiective ale procesului de învățămînt care vizează, în mod special, proiectarea activităților de instruire / educație, organizate în context școlar și extrașcolar. (S. Cristea, 2003, p.119)

Aceste finalități *microstructurale* orientează valoric activitățile de instruire/educație la nivelul procesului de învățămînt, organizate pe termen mediu și scurt. Angajarea lor este stabilă în conformitate cu dimensiunea teleologică și axiologică a *idealului* și a *scopurilor* educației.

*Obiectivele didactice(pedagogice, educaționale)* sînt enunțuri cu caracter finalist, anticipativ, care descriu o intenție pedagogică, un rezultat așteptat în finalul procesului de instruire, concretizat într-o schimbare a elevilor sau studenților (Jinga, p.106). Obiectivele reprezintă o concretizare a scopului, descriind comportamentul de modificare a elevului/studentului.Tabloul sinoptic

<sup>36</sup> Surdu E. *Prelegeri de pedagogie generală. O viziune sociopedagogică*, București, 1995.

realizat de I Jinga (1998, p.107) surprinde și implicațiile practice ale relației ideal-scop-obiectiv:

Finalitatea educativă	Conținutul finalității educative	Domeniul finalității educative la care se referă
IDEAL	Model de personalitate care polarizează aspirațiile unei colectivități sau ale unui grup socioprofesional într-o anumită etapă istorică; orientările strategice ale unui sistem educativ	Sistemul educativ în ansamblul său sau un subsistem destinat formării unor categorii socioprofesionale
SCOP	Vizează finalitatea unei acțiuni educative determinate, prefigurînd rezultatele așteptate de la fiecare tip și nivel de școlarizare sau de la diferite elemente componente ale educației (intelectuală, morală, fizică etc)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipuri de școli.</li> <li>- Profiluri de pregătire</li> <li>-Cicluri de învățămînt</li> <li>- Laturi ale educației</li> </ul>
OBIECTIV	Un enunț cu caracter anticipativ care descrie, în termeni de schimbare comportamentală observabilă și (eventual) măsurabilă, rezultatele așteptate de la o activitate concretă, menită să asigure realizarea unui scop.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Subsisteme educative (<i>se referă la obiectivele generale a le unei instituții</i>)</li> <li>- Școli de diferite tipuri și grade</li> <li>- Discipline de învățămînt</li> <li>- Lecții și secvențe de instruire</li> <li>- Cognitiv, afectiv, psiho- motor</li> </ul>

Autorul precizează în continuare, că la nivelul unui subsistem de învățămînt putem vorbi de ideal ca finalitatea cea mai generală a proceselor de formare și perfecționare (modelul de profil uman și de specialist într-un anumit domeniu); de scop, pentru a preciza finalitățile unui anumit tip de școală sau ale unui program de perfecționare; și de obiective, atunci când dorim să precizăm scopurile sau să descriem finalitățile la nivelul unei discipline de învățămînt, teme capitol, sistem de lecții, lecții și secvențe de instruire.

### 1.5. IERARHIZAREA ȘI CLASIFICAREA OBIECTIVELOR

*Obiectivul educațional* este o categorie pedagogică fundamentală. Această

caracteristică este susținută de funcțiile (de proiectare, de anticipare, de organizare/evaluare, axiologică) proprii acestui tip de finalitate educațională (D.Potolea, 1984). *Obiectivele procesului de învățămînt - în calitate de finalități microstructurale* - sînt divizibile la nivelul unor *taxonomii* realizabile în raport de diferite *criterii semnificative* în plan *pedagogic și social*.

Numeroasele modele propuse în literatura de specialitate au o arhitectură comparabilă, realizabilă pe cîteva niveluri de generalitate. În mod obișnuit cu obiectivele didactice se oprează la trei niveluri ierarhice (Viviane și Gilbert de Landsheere)<sup>37</sup>:

**Obiectivele generale** reprezintă finalitățile sistemelor și subsistemelor ce definesc orientările valorice specifice ale procesului de învățămînt, în acord cu particularitățile psihoindividuale și nevoile de educație ale elevilor la diferite vîrste.

Obiectivele generale comportă un anumit grad de abstracțiune și sînt, pe de o parte, sursa de formare a obiectivelor de referință din cadrul disciplinei, iar pe de altă parte, a obiectivelor de evaluare și operaționale elaborate de educator.

**Obiectivele specifice** reprezintă acele finalități microstructurale ce definesc orientările valorice *intermediare* între obiectivele generale și obiectivele concrete ale procesului de învățămînt.

Din această perspectivă, obiectivele *specifice* sau *particulare* sînt numite și *obiective intermediare* (Cristea p.119).

**Obiectivele specifice /intermediare** (obiective psihologice; *obiective-cadru*; *obiective de referință*):

- a) pe domenii psihologice (cognitive - afective - psihomotorii), aplicabile la toate nivelurile, trepte, disciplinele de învățămînt;
- b) pe niveluri, trepte, cicluri, ani de învățămînt;
- c) pe grupuri de discipline, discipline, module, submodule, capitole, subcapitole de învățămînt.

Elaborarea obiectivelor *intermediare* este realizabilă prin acțiunea de *specificare* a obiectivelor *generale*, au o sferă largă de aplicare la nivelul procesului de învățămînt, proiectează realizarea și dezvoltarea unor competențe de învățare. Această categorie de finalități descrie competențele eleviilor în urma studierii unei discipline de învățămînt. În contextul preocupărilor actuale de realizare a reformei învățămîntului de toate gradele, obiectivele educative ale

diferitelor discipline școlare au fost grupate în două mari categorii:

- *obiective cadru/competete generale și*
- *obiective de referință/ competențe specifice.*

Obiectivele cadru/competențele generale vizează formarea unor capacități și atitudini specifice pentru o anumită disciplină de învățămînt și care necesită mai mulți ani de studiu. Obiectivele de referință/competențele specifice “precizează rezultatele așteptate ale învățării pe fiecare an de studiu și urmăresc progresia în achiziția de competențe și de cunoștințe de la un an de studiu la altul” ( Curriculum de bază, p. 12)

**Obiectivele operaționale (concrete)** reprezintă finalitățile microstructurale elaborate de educator/profesor pentru realizarea unor activități pedagogice într-un context spațio-temporal limitat (lecție, curs, seminar, oră de laborator, cerc de specialitate, ore de dirigenție, excursie didactică etc), exprimînd, ceea ce vor fi capabili să realizeze elevii la sfîrșitul lecției în plus față de ceea ce erau în stare să facă la începutul ei (comportamentul observabil).

Noțiunea de “obiectiv operațional” se referă la o intenție pedagogică ce specifică schimbarea dorită în comportamentul elevului. Pedagogia contemporană se caracterizează prin opțiunea strategică pentru conducerea prin obiective operationale a activitatilor instructiv-educative desfășurate în cadrul lecțiilor. Construcția *acestor finalități microstructurale* angajează acțiunea de *operaționalizare* care constituie opera de creație pedagogică a fiecărui educator /profesor (S.Cristea, 2003, p. 119).

**Operationalizarea** semnifica transpunerea, respectiv derivarea scopurilor procesului didactic in obiective specifice si a acestora in obiective concrete, prin precizarea unor componente cognitive si/sau psihomotorii observabile si masurabile.

Obiectivele operaționale se referă la ceea ce vor fi capabili să facă elevii, și nu la ceea ce vor face profesorii. Un profesor nu va putea, de exemplu, sa afirme ca “obiectivul lectiei mele este de a le demonstra elevilor mei relația dintre ....X si Y”, dar va putea spune: “ obiectivul lectiei mele este ca elevii să devină capabili sa demonstreze relația dintre...x si y ...” ; primul enunț se referă la ceea ce va face profesorul, în vreme ce al doilea exprima un deziderat cu privire la ceea ce vor fi în stare sa realizeze elevii, adică un obiectiv educativ de atins.

Problematica și taxonomia obiectivelor procesului de învățămînt este desfășurată și va fi studiată, în mod special, în volumul *Teoria generală a instruirii*.

<sup>37</sup>G. de Landsceere G., Viviane, Definirea obiectivelor educației E.D.P. București, 1979

### Concluzii generale:

1. Caracterul finalist teleologic al acțiunii educaționale permite formatorului să urmărească evoluția personalității educatului;
2. Educatorul poate lua decizii privind calitatea proiectării și desfășurării activității educaționale la nivelul articulării obiectivelor – conținuturilor – metodologiei – evaluării;
3. Finalitățile educaționale din Republica Moldova la etapa actuală sînt structurate și prezentate în legea învățămîntului, 1995;
4. Din perspective teleologică finalitatea exprimă capacitatea de proiectare a educației;
5. În plan axiologic finalitățile orientează valoric activitățile de instruire/educație;
6. În plan axiologic fundamentale ce reflectă modele culturale sînt determinate din punct de vedere istoric.
7. Proiectarea reformelor școlare, a pieselor curriculare, presupune valorificarea modelului conceptual al finalităților micro-structurale (obiective generale, obiective specifice/intermediare, obiective concrete/operationale).

### REFERINTE BIBLIOGRAFICE

- Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Litera International, 2000.
- Crisrea, S., *Fundamentele pedagogice. Teoria generală a educației.*, Vol. I, Ed. Litera International, București, 2003.
- *Curriculum de bază*. Documente reglatoare/Ministerul învățămîntului al republicii moldova, Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice, Consiliul Național pentru curriculum și Evaluare, Vl. Guțu, Vl. Pâslaru, V. Goraș et.al., Tipografia Cimișlia, 1997.
- G. de Landsceere G., Viviane, *Definirea obiectivelor educației*, E.D.P. București, 1979.
- Guțu V., *Ghid metodologic al curriculum-ului gimnazial*, 2000.
- Didactica Pro, nr. 6 (10) 2001, *Revistă de teorie și practică educațională*.
- Guțu V., *Ghid metodologic al curriculum-ului gimnazial*, 2000.
- Jinga I., Istrate E., *Manual de pedagogie*, ALL Educational, 1998.
- *Legea învățămîntului nr. 547* adoptat: 21.07.95 în vigoare: 09.11.95, publicată în: Monitorul Oficial nr 062 din: 09.11.95 articolul: 692
- Potolea, D., *Teoria și metodologia obiectivelor educationale*. In vol. *Curs de pedagogie*. (coord. Cerghit, I., Vlasceanu, L.). Bucuresti: Tipografia Universitatii din Bucuresti, 1988.
- Surdu E., *Prelegeri de pedagogie generală. O viziune sociopedagogică*, București, 1995.

## Modulul IV. DIMENSIUNILE EDUCAȚIEI

### 4.3. Definirea conținuturilor generale ale educației

#### 4.4. Dimensiunile educației

- *Educația morală*
- *Educația intelectuală*
- *Educația tehnologică*
- *Educația estetică*
- *Educația psihofizică*

### 4.3. Metode de educație

#### 4.4. Caracterul deschis al conținuturilor - „Noile educații”

#### Obiective

Studiind acest capitol veți fi capabili:

- să analizați dimensiunile generale ale educației conform modelului propus;
- să aplicați metodele specifice fiecărei dimensiuni a educației;
- să definiți conținutul general al educației;
- să puteți realiza deschiderea spre „noile educații”.

**Concepte de bază: conținuturile generale ale educației, dimensiunile educației, noile educații, metoda, educațiile: morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică.**

“Multe din lucrurile care ne sînt necesare pot aștepta, numai nu copilul. Acum e timpul cînd se formează trupul și spiritul lui. Copilului nu i se poate spune “Așteaptă pînă mîine”. Numele lui este AZI”.

Gabriela MISTRAL, poetă, laureat al premiului NOBEL

### 1. DEFINIREA CONȚINUTURILOR GENERALE ALE EDUCAȚIEI

Cercetătorul S. Cristea explorează delimitările conținuturilor generale ale educației din perspectivă axiomatică, fiind definite în literatura de specialitate prin cîteva formule pedagogice: „discipline educative” (Rene Hubert, 1965), „laturile educației” (Victor Țircovnicu, 1975, pag. 307- 442)<sup>38</sup>, „dimensiunile educației” (Dimitrie Todoran, 1982, pag. 86-126)<sup>39</sup>, Dumitru Salade, 1997<sup>40</sup>, S. Cristea, 2003, p. 125), „componentele educației” (Ioan

<sup>38</sup>Țircovnicu, V., *Învățămînt frontal, învățămînt individual, învățămînt pe grupe*, EDP, București 1975.

<sup>39</sup>Todoran, D., *Individualitate și educație*, EDP, București, 1982.

<sup>40</sup>Salade, D., *Dimensiunile educației*, EDP R. A., București, 1997.

Nicola, p. 174). Opțiunea savantului pentru formula *dimensiunile educației* este fundamentată de structura activității de educație, influențată de câmpul psihosocial și controlabilă prin mijloace pedagogice *funcțional situative*, ce nu pot fi raportate doar la nivelul unor „laturi” sau „discipline” restrictive (S. Cristea, 2003, p.125). *Conținutul general al educației* angajează proiectarea *dimensiunilor* relativ stabile ale activității de formare a personalității pe baza unor valori umane fundamentale (*binele moral, credința religioasă, adevărul științific, frumosul artistic, sănătatea fizică etc*) ce se realizează la nivel de sistem și proces.

*Dimensiunile* generale ale educației fixează cadrul în care sînt realizate *conținuturile* activității de formare-dezvoltare a personalității umane în plan *intelectual-moral-tehnologic-estetic-fizic*. Acționînd ca variabile abstracte aplicabile în diferite contexte pedagogice, S. Cristea consideră că aceste *conținuturi generale* constituie o structură valorică relativ stabilă cu caracteristici funcționale proprii deschise în direcția „noilor educații” generate periodic de anumite condiții și cerințe sociale specifice. O viziune de ansamblu problematicii conținuturilor oferă C. Cucuș exprimînd ideea, că în pedagogia contemporană aria semantică a conceptului de conținuturi instructiv-educative se reconstituie *prin valorificarea conceptului de curriculum și prin definirea conținuturilor ca o componentă distinctă a curriculumului, aflată în relații de interdeterminare cu celelalte componente ale acestuia* (obiectivele educaționale, principiile predării și învățării, metodologiile de predare și de evaluare, modalitățile de organizare a experiențelor de învățare). Se subliniază funcțiile informative/formativă ale conținuturilor și se contextualizează conținuturile atît în interiorul sistemului de proiectare didactică, cît și în cadrul dinamicii societății (p.101)<sup>41</sup>.

„**Conținuturile educației** reprezintă un corp de cunoștințe, know-how, valori și atitudini care se concretizează în programe de învățămînt și sînt diferențiate în funcție de scopuri și obiective stabilite de societate prin intermediul școlii” (G. Văideanu).

Aplicarea conceptului de curriculum pentru analiza câmpului educațional nu semnifică numai o simplă raliere la terminologia pedagogică internațională actuală. Recursul la **teoria și dezvoltarea curriculum-ului** semnaleză însușirea unei noi concepții asupra actului paideutic. Conceptul de curriculum propune o reconsiderare a interdependențelor dintre conținuturile educative și, în plan mai general, o nouă viziune asupra proiectării experiențelor instructiv-

educative<sup>42</sup> (1998, p 101). Din înțelesurile care sînt acordate conținuturilor, L. Antonesei este părere, că „ce se învață este chiar cultura. Însă aceasta este formată dintr-un întreg ansamblu de informații, bunuri sau produse culturale, tehnici, atitudini, habitudini, valori etc” (p.27)<sup>43</sup>.

Modelul abordat în analiza dimensiunilor educației se axează pe respectarea unei concepții ce angajează următoarele criterii:

- 1) *valoarea pedagogică a dimensiunii* (rolul funcției axiologice);
- 2) *obiectivele dimensiunii* (generale, specifice și concrete);
- 3) *conținuturile specifice ale dimensiunii* (variabilele contextuale și acționale dezvoltate permanent în raport de *tematica* sistemului și a procesului de învățămînt, organizației școlare, formelor de educație, disciplinelor de învățămînt etc.);

4) *metodologia specifică* recomandabilă în cazul fiecărei dimensiuni ale educației (metode, procedee, forme de acțiune) și respectarea celor două modificări expuse de S. Cristea (2003, p.125): una privește ordinea de analiză a dimensiunilor generale ce începe cu *educația morală*, prioritară în contextul proiectării *curiculare*; a doua privește redefinirea educației profesionale - prin termenul de *educație tehnologică* - și a educației fizice sau corporale, prin termenul de *educație psihofizică*. Autorul precizează în continuare, că cea de-a doua modificare este necesară în contextul valorilor societății postindustriale, care, pe de o parte, conferă un sens nou educației profesionale, subordonată funcțional, în raport cu educația tehnologică (realizată ca știință aplicată), iar, pe de altă parte, atrage atenția, în mod special, asupra corelației existente între formarea psihică și formarea fizică a personalității omului la granița dintre secolul XX - secolul XXI. Caracterul deschis al conținuturilor este determinat de apariția periodică a unor *noi conținuturi*, instituite în ultimele decenii la nivel de UNESCO: educația ecologică, educația demografică, educația pentru democrație etc. (G. Văideanu, p. 65-68)<sup>44</sup> sau a celor lansate în ultimii ani sub genericul educației civice, educației multiculturale, educației interculturale etc.

*Conținuturile generale ale educației* vizează *dimensiunile* activității de formare-dezvoltare a personalității umane: *morală-intelectuală-tehnologică-estetică-psihofizică*:

- *educația morală* – identifică influențele educative ce vizează cu precădere sprijinirea individului în dezvoltarea conștiinței morale (noțiuni,

<sup>42</sup> Crețu, C., în *Psihopedagogie pentru examenele de defnitive și grade didactice*, coord. Cucuș C., Iași, Polirom, 1998

<sup>43</sup> Antonesei, L., *Paideea. Fundamente culturale ale educației*, polirom, Iași, 1996.

<sup>44</sup> Văideanu, G., *UNESCO-50-EDUCAȚIE*, EDP R.A, 1996.

<sup>41</sup> *Psihopedagogie pentru examenele de defnitive și grade didactice*, coord. Cucuș C., Iași, Polirom, 1998.

judecăți, sentimente și reprezentări morale) și în formarea deprinderilor și obișnuințelor de conduită morală, trăsăturile pozitive de caracter;

- *educația intelectuală* - propune sprijinirea subiectului uman în asimilarea cunoștințelor, valorilor, noțiunilor (informarea intelectuală); dezvoltarea capacităților intelectuale de operare cu aceste cunoștințe; dezvoltarea motivației favorabile învățării prin stimularea intereselor sale de cunoaștere; însușirea unor tehnici de învățare (“a învăța cum să înveți”); formarea unei concepții personale și unitare asupra lumii;

- *educația tehnologică* - realizează însușirea unei culturi profesionale, cultivarea interesului pentru diferite profesii și dezvoltarea unor deprinderi/capacități practice de largă utilizare;

- *educația estetică* - sarcinile predominante sînt legate de sprijinirea persoanei în a adopta o atitudine estetică față de lume, bazată pe gust estetic, sentimente și convingeri estetice relevate, încurajarea capacităților de creație estetică ale individului;

- *educația psihofizică* - vizează dezvoltarea corporală armonioasă, întreținerea sănătății, educarea pentru practicarea sportului în spirit de “fair play” și pentru un stil sportiv de viață.

Analiza *pedagogică* a procesului de evoluție a conținuturilor generale ale educației identifică din *perspectivă istorică* patru etape: etapa pedagogiei tradiționaliste, magistrocentriste; etapa de debut a pedagogiei moderne; etapa de afirmare a pedagogiei moderne și etapa pedagogiei postmoderne (Vezi Ghidul „Teoria generală a educației”, Breviar 14).

## 2. DIMENSIUNILE EDUCAȚIEI

Tradițional, prin modelele conceptuale elaborate pentru ilustrarea dimensiunilor (conținuturilor/laturilor) educației, cititorul este familiarizat cu definirea și caracterizarea generală a conceptului, urmat de obiectivele dimensiunii respective (I. Bontaș p.71-86). I. Nicola oferă un studiu amplu pentru fiecare dimensiune (p.178 – 328), I. Jinga, E. Istrate p.119-149) propun și metodologia dimensiunii, S. Cristea – explică prin modelul alcătuit din 5 componente („structura pentagonală clasică” p.125), E. Macavei dezvoltă conceptele în două volume de „Teoria Educației”. Ținînd seama de rolul preponderent al funcției axiologice în formarea-dezvoltarea personalității umane și importanța obiectivelor atât la nivel teoretic, cît și practic, vom încerca să analizăm conținuturile generale ale educației după următorul model:

- a) valoarea pedagogică generală a conținutului educației;
- b) obiectivele la nivel de integrare și aplicare a cunoștințelor;
- c) conținuturile particulare;
- d) metodologia specifică recomandabilă.

## EDUCAȚIA MORALĂ

În opinia lui S. Cristea, *educația morală* reprezintă dimensiunea cea mai profundă și mai extinsă a activității de formare-dezvoltare a personalității, proiectată și realizată pe baza *valorilor etice* (2003, p.127). I. Jinga consideră, că specificul educației morale este determinat pe de o parte de particularitățile moralei, ca fenomen social, care-i conferă conținutul, iar pe de altă parte, de condițiile sociopsihice implicate în realizarea lor (Jinga I., Istrate E., p.127) și că nu este posibilă formarea personalității fără a ține seama de aspectul care ar trebui să domine întreaga noastră viață spirituală: aspectul moral. Fiind o perioadă destul de mare subestimată ponderea educației morale în favoarea educației intelectuale, redresarea situației solicită un efort general uman. *Din perspectivă pedagogică*

*Educația morală vizează formarea-dezvoltarea conștiinței morale a personalității în scop de optimizare a raporturilor sale cu lumea și cu sine prin interiorizarea și aplicarea valorilor generale ale binelui moral.*

Definirea conceptului presupune raportarea dimensiunii educației morale la noțiunea de *morală*, care reprezintă o formă a conștiinței sociale, ce reflectă ansamblul concepțiilor, ideilor și principiilor (normelor) ce călăuzesc și reglementează conduita oamenilor în relațiile personale, în familie, la locul de muncă și în societate (Bontaș, I., 1998, p.74). *Morală* (în limba latină - *mos, moris* = lege, regulă, obicei, cară ordine) este un *fenomen social obiectiv* care reglementează relațiile dintre om, comunitate și relațiile interpersonală. E. Macavei subliniază caracteristicile moralei (2001, p.238), identificînd:

- 1) *caracterul reflectoriu*: idealuri, valori, norme, principii și reguli exprimate în tradiții, obiceiuri, moravuri, manifestîndu-se în conduită.
- 2) *caracterul axiologic* - valențele apreciative, valențele valorice, faptele apreciate în registrul Bine-Rău;
- 3) *caracterul normativ* - normele și regulile ce impun uneori moduri de conduită și apreciate prin forța opiniei publice;
- 4) *caracterul, istoric și de clasă* - un specific moral în funcție de nivelul de dezvoltare socială, economică, culturală, de structura de clasă a societății.
- 5) *Caracterul general-uman și specific (național, etnic)* caracterizat de faptele de demnitate, eroism, cinste, etc.

Conținutul moralei include într-un tot unitar idealul moral, valorile, normele /regulile morale și etica.

*Idealul moral* este considerat ca o imagine a perfecțiunii din punct de vedere moral și reprezintă nucleul oricărui sistem. El reflectă ceea ce este definitoriu opțiunilor comportamentale ale membrilor unei comunități sau ale societății.

*Valorile morale* reflectă anumite cerințe și exigente generale ce se impun comportamentului uman în virtutea idealului moral. Cadrul referențial al valorilor diferă de la un autor la altul: S. Cristea consideră drept valoarea de maximă generalitate a dimensiunii de educație morală *binele morale*, I. Nicola dintre cele mai semnificative valori morale enumeră: patriotismul, atitudinea față de democrație, libertatea, onestitatea, cinstea, responsabilitatea, eroismul, cooperarea, modestia. Ele au un caracter polar, fiecărei valori corespunzându-i o antivaloare (necinste, egoism, individualism, nesinceritate, indisciplină).

*Moralitatea individuală* este parte componentă a structurii de ansamblu a personalității, desemnează ce este omul din punct de vedere moral, influențându-l dezvoltarea acesteia și are un profil distinct și specific.

S. Cristea ajunge prin explorarea mai multor versanți ai fenomenului la constatarea, că acțiunea morală valorifică resursele *convingerii* morale la nivelul *obișnuințelor* morale și al *atitudinilor* morale. *Obișnuințele* morale reprezintă comportamentele automatizate formate-dezvoltate prin exercițiu moral în vederea adaptării personalității la anumite situații psihosociale concrete. *Atitudinile* morale reprezintă acele comportamente stabile, interiorizate în sens afectiv, motivațional, caracterial, care asigură adaptarea personalității în orice context psihosocial.

*Normele, preceptele și regulile morale* sînt considerate de I. Nicola ca fiind modele sau prototipuri de comportare morală, elaborate de societate sau de o comunitate mai restransă și aplicabile unei situații date. După forma de exprimare ele se constituie într-un ansamblu de propozitii sub forma de interdicții (obligatii) și permisiuni (imperative).

#### **Obiectivele educației morale**

Educația morală presupune realizarea obiectivelor fundamentale prin prisma *formării/dezvoltării conștiinței morale* și *formării/dezvoltării conduitei morale* (I. Jinga, I. Nicola). În abordarea obiectivelor dimensiunii morale I. Bontaș consideră necesară și formarea trăsăturilor de voință și caracter. Vom propune în continuare *obiectivele pedagogice ale educației morale*, clasificate în funcție de gradul lor de generalitate (S. Cristea în Fundamentele educației, p.128) Modelul rezultat include

1. *obiectivul general*: formarea-dezvoltarea conștiinței morale;

2. *obiectivele specifice educației morale*:

- formarea-dezvoltarea *capacităților cognitive morale* (percepții, reprezentări, noțiuni, judecăți, raționamente *morale*) și *deprinderilor morale* - componente automatizate ca răspuns la „cerințe ce se repetă în condiții relativ identice” (I. Nicola, 2000, pag.111-114);

- formarea-dezvoltarea *capacităților afective-motivaționale-volitive morale* (sentimente, interese, trăsături volitive *morale*) și *obișnuințelor* morale

(componente automatizate perfecționate prin intensificarea motivului intern al acțiunii, cu efecte stabilizatoare în timp);

- formarea-dezvoltarea capacității de interiorizare a *normelor* morale și *convingerilor morale*;

3. *obiectivele concrete ale educației morale* rezultate din operaționalizarea obiectivelor specifice, realizate în cadrul unor activități educative, didactice, extradidactice, organizate formal sau nonformal.

#### **Conținutul educației morale**

O viziune de ansamblu a acestei problematici oferă E. Macavei, susținând ideea despre conținuturile educației morale ca un ansamblu structurat al cunoștințelor (reprezentări, noțiuni, idei, teorii), trăirilor afective (emoții, sentimente), atitudinilor și convingerilor, faptelor de conduită care au ca obiect de raportare valorile morale.

Analiza literaturii de specialitate, idiferent de unghiurile de vedere abordate, a permis conturarea a două coordonate definitorii, care vizează raportarea omului la societate (educația moral-civică) și la sine (educația moral-individuală). *Educația moral-civică* are un conținut preponderent social (democratista); educație economică (educația prin și pentru muncă); educație juridică (educația prin și pentru colectivitate). *Educația moral-individuală* are un conținut determinat, în mod preponderent, prin raportarea omului la sine, exprimându-se în special la nivel de: educație filozofică, educație religioasă. Evoluția acestor conținuturi, în “grade ale educației morale”, asigură un ansamblu de achiziții obiectivate sub forma unor “virtuți personale” (sinceritate, punctualitate, curaj) și sociale (atitudini civice: politice, naționale, umaniste, juridice)

*Metodologia educației morale* constituie modalitatea de concepere și realizare a acțiunii de influențare, formare, corectare a conștiinței și conduitei morale, este calea de acces la înțelegerea și acceptarea faptei morale, calea de formare a atitudinilor și convingerilor morale. E. Macavei clasifică după scopul principal metodele de educație morală în:

1. *Metode de influențare și formare* – cu rol de a direcționa, declanșa, stimula și determina asimilarea cognitivă a valorilor morale, formarea și dezvoltarea atitudinilor și deprinderilor de conduită morală, structurarea afectivă-motivațională a personalității morale: convingerea, explicația, povestirea, demonstrarea, convorbirea, dezbateră, simularea prin joc, dramatizarea, exemplul, exercițiul, sugestia.

2. *Metode de evaluare* - cu rolul de a constata, aprecia, diagnostica și prognoza manifestările conduitei morale cu referire la două subcategorii:

➤ *metode aprobative*, de stimulare pozitivă, ce permit acceptarea faptelor de conștiință și conduită morală, spre întărirea și recompensarea lor (îndemnul,



lauda, evidențierea, premiarea);

➤ *metode dezaprobativă sau restrictive*, de stimulare negativă: modalități de acțiune educativă prin care se impun restricții și interdicții, se condamnă abaterile disciplinare, se corectează defectele de conduită (rugămintea, somația, admonestarea, blamul, pedeapsa).

3. *Metode de terapie educațională* sînt modalități de intervenție pentru corectarea defectelor comportamentale și pentru integrarea achizițiilor noi în structuri stabile. Se folosesc;

➤ *metodele de contracarare* se folosesc pentru a preveni stabilizarea unor defecte comportamentale: *observația, sugestia, îndemnul, supravegherea, activitățile de joc, hobby-uri, tehnicile de relaxare fizică și psihică etc.*

➤ *metodele corective: dezaprobarea, încurajarea, controlul, evaluarea îndreptării, condiționarea aversivă, condiționarea operantă, inhibiția reciprocă.* Pentru cazuri grave se apelează la psihoterapeuți ce vor aplica, după caz, *terapii prin proceduri sugestive, inductive, persuasive, tehnici de relaxare fizică și psihică, terapii prin proceduri cognitive, psihanalitice. Terapia comportamentală sau ocupațională* - individuală și de grup - contribuie la eliberarea individului / grupului de stările de tensiune negativă, eliberarea și practicarea viciilor, valorificarea capacităților de muncă productivă și creatoare. *Ergoterapia* (terapia prin muncă) și *artterapia* (terapia prin artă) sînt foarte eficiente. *Dezbaterea în grupele de înțelegere* sînt prilejuri de analiză și autoanaliză a faptelor, de susținere pentru îndreptarea lor. *Psihodrama* și *sociodrama* sînt folosite cu succes pentru corectarea defectelor comportamentale, a viciilor, pentru redresarea psihomorală.

➤ *metodele reconstructive* sînt aceleași cu cele din categoria metodelor de influențare și formare: convingerea, explicația, demonstrarea, dezbateră, simularea, sugestia etc. și a celor de evaluare aprobativă și dezaprobativă.

**Notă:** *Descrierea sintetică a acestor metode este propusă pentru învățare/aplicare la finalul modului.*

În aceeași direcție cu referire la dimensiunea educației morale S. Cristea înscrie ansamblul de metode și procedee grupate la nivelul a două orientative: un model strategic și unul instrumental.

*Modelul strategic* propune integrarea metodelor morale pe două coordonate fundamentale: coordonata instruirii morale (“teoriei” morale) și coordonata conduitei morale. *Coordonata instruirii morale* implică: metode verbale: expunerea morală (povestirea, explicația, prelegerea morală, conversația morală (dialogul moral, dezbateră; metode intuitiv-active: exercitiul moral, exemplul

moral); studiul de caz. *Coordonata conduitei morale* angajează două cîtegorii de metode centrate pe evaluarea acțiunii morale: aprobarea-dezaprobarea.

*Modelul instrumental propune un număr apreciabil de metode morale* raportate la obiective globale (de instruire morală - de acțiune morală): explicația morală, prelegerea morală, convorbirea morală, dialog moral, dezbateră morală, povestire morală, comentariu moral, exemplul moral, analiza de caz, exercitiul moral, aprobarea morală, dezaprobarea morală.

### **EDUCAȚIA INTELECTUALĂ**

Educația intelectuală este un concept ce se referă la ansamblul influențelor educative orientate spre dezvoltarea dimensiunii intelectuale ale personalității. Termenul de “intelect” provine din latinescul “intellectus”, semnificînd *cunoaștere, înțelegere*. La rîndul său, “intellectus” provine din “intellego”, verb ce avea, printre alte semnificații, pe aceea de “a judeca bine”. Aceste înțelesuri originare sugerează că prin “intelect” se înțelegea, capacitatea unui om de a judeca bine pe baza cunoașterii și înțelegerii profunde a lumii, Paul Popescu-Neveanu definind intelectul ca „totalitate a funcțiilor mentale centrate în jurul gîndirii abstracte și logice. Este capacitatea de a gîndi, de a opera cu noțiuni. Este aspectul deosebit al gîndirii logice”<sup>45</sup> (24 pag. 361). E. Macavei (2001, p.166-167) consideră că intelectul are mai multe componente: capacități, funcții și calități senzorial-perceptive și reprezintă ansamblul facultăților (capacităților) funcțiilor mentale care mijlocesc *raportarea* cognitivă la lumea exterioară și la cea interioară. Raportarea cognitivă înseamnă receptarea, prelucrarea, asimilarea și integrarea în propriile structuri a cunoștințelor, deprinderilor, regulilor, instrumentelor de cunoaștere.

Educația intelectuală este o dimensiune a educației prezentă în toate orientările, teoriile și concepțiile pedagogice universale și naționale, ce se reflectă în structurarea, organizarea, dezvoltarea și afirmarea personalității și are ca scop principal transformarea predispozițiilor în capacități. Educația intelectuală este procesul de activare a predispozițiilor biologice, biogenetice, a capacităților latente, de valorificare a capacităților și experienței de cunoaștere și de construire a comportamentului intelectual.

**Educația intelectuală reprezintă dimensiunea cognitivă a activității de formare-dezvoltare a personalității umane, deschisă în plan psihologic și metodologic, proiectată și realizată la nivel logic superior, pe baza valorilor adevărului științific (S. Cristea, 2003, p.131).**

legitate, stabilitate epistemică, deschidere metodologică etc. - aceste valori conferă conținutului general proiectat, conținuturilor specifice realizate și dezvoltate în diferite contexte și forme de acțiune dimensiunea unei „educații

<sup>45</sup> Popescu-Neveanu Paul, *Dicționarul de psihologie*, București, Ed. Albatros, 1978

prin știință și pentru știință”. Autorul se pronunță, că în această perspectivă poate fi avansată chiar ipoteza echivalării termenului de *educație intelectuală* cu cel de *educație științifică*.

Dimensiunea intelectuală a personalității apare astfel ca fiind legată de cantitatea și calitatea experienței de cunoaștere și de acțiune acumulată de o persoană, precum și de posibilitățile sale de a opera mental cu aceste conținuturi, pentru a răspunde satisfăcător la cerințele ce îi sînt adresate de mediul natural și social în care trăiește. (I.Nicola, 2000, p.178). Aceasta nu trebuie să însemne acordarea unui rol exclusiv educației intelectuale la nivelul instruirii școlare cu pondere informativă a educației intelectuale, responsabilă în multe situații de aglomerarea excesivă a programelor și a manualelor școlare / universitare.

Definirea educației intelectuale la nivelul unui concept pedagogic fundamental presupune activitatea de formare-dezvoltare permanentă a personalității prin intermediul *valorilor* specifice *științei (adevărului științific)* reflectate în *cunoștințe-capacități-atitudini* științifice integrate *intra-inter-trans-disciplinar*, care pot fi dobîndite prin strategii pedagogice graduale, angajate la nivel didactic și extradidactic, în plan general, particular și individual, „asigurînd adaptarea omului la realitatea obiectivă” (S. Cristea, 2003, p. 132). Obiectivele reprezintă repere ale acțiunii educative care creează cadrul situațiilor pedagogice performanțelor intelectuale, iar pregătirea elevilor pentru activitatea de cunoaștere și integrare a gândirii valorilor științifice, umaniste necesită formarea competențelor atât cognitive, cît și aplicativ-integrative.

*Obiectivele pedagogice ale educației intelectuale:*

1. *obiectivul general:* formarea-dezvoltarea conștiinței științifice. Reflectă interdependența dintre latura informativă și latura formativă a cunoașterii logice, raționale, bazată, pe de o parte pe dobîndirea de concepte, judecăți, raționamente, principii, teorii, paradigme, iar, pe de altă parte, pe dobîndirea de deprinderi, strategii, atitudini *științifice*.

2. *obiectivele specifice:*

- dobîndirea cunoștințelor științifice, deprinderilor și strategiilor intelectuale fundamentale;

- formarea capacităților intelectuale cu valoare de aplicabilitate pedagogică și socială: competențe de cunoaștere, comunicare, de creație;

- formarea capacităților cognitive de maximă eficiență pedagogică și socială;

- formarea capacității de integrare a cunoștințelor, deprinderilor, strategiilor și atitudinilor intelectuale dobîndite anterior.

c) *obiectivele concrete* ale educației intelectuale, realizabile în cadrul unor activități educative, didactice, extradidactice, organizate formal sau nonformal.

*Conținutul educației intelectuale* este realizabil, în opinia lui S. Cristea,

îndeosebi, prin activitățile didactice organizate la nivelul procesului de învățămînt, proiectate însă în perspectiva formării-dezvoltării permanente a personalității prin intermediul activităților de informală și nonformală, valorificarea inteligenței la un nivel care „îl învâța pe elev să o dezvolte atîta timp cît e capabil de progres, chiar după încheierea vieții școlare” (Jean Piaget, 1972, pag. 27)<sup>46</sup>. *Transferul informației este considerat o probă a deplinei înțelegeri a unui conținut informațional*. Sînt angajate astfel diverse resurse cognitive cu potențial formativ, adaptabile la specificul fiecărui nivel de învățămînt. I. Jinga, consideră că odată cu asimilarea informațiilor, ideilor, cunoștințelor, noțiunilor/generalizărilor are loc procesul de formare a capacității de a opera cu ele. (1998, p. 123). *Capacitatea de cunoaștere* - capacitatea de observare, gîndirea, atenția, memoria, imaginația etc., sînt, pe de o parte, premise ale activității de asimilare a valorilor, iar pe de altă parte, sînt produse ale învățării. *Capacitatea de observare* și imaginația condiționează dezvoltarea *gîndirii*. Elevul ordonează faptele dobîndite în procesul de observare și păstrare în reprezentări, le generalizează și în felul acesta ajunge la stabilirea noțiunilor, legilor, teoremelor, regulilor etc.

Angajarea elevilor în procesul cunoașterii stimulează procesul *de formare a operațiilor mintale*, a acelor procedee intelectuale cu ajutorul cărora prelucrează, interpretează, relaționează informațiile asimilate (analiza, sinteza, abstractizarea, generalizarea, comparația, inducția, deducția etc.), se asigură înțelegerea noilor cunoștințe.

*Metodologia educației intelectuale* este evidentă în contradicția dintre abordarea fixată de pedagogia tradițională (tipul de raționament exersat de elev este aproape identic cu al educatorului) și cea promovată de pedagogia modernă/postmodernă (demersul practic al elevului, este prioritar în raport cu cel teoretic). În acest context, metodele bazate pe acțiune (exercițiul - de tip algoritmic și euristic, instruirea dirijată, jocul didactic) stimulează realizarea conținuturilor educației intelectuale în plan moral, tehnologic, pentru dezvoltarea unor procese de socializare (orientare școlară și profesională, integrare socială în diferite medii și situații).

Metodele educației intelectuale sînt, în esența lor, *metode active* care formează „nu doar capacitatea de achiziționare a cunoștințelor ci, în primul rînd obișnuința de a gîndi sănătos”, susținută atitudinal prin „dorința de a ști întotdeauna mai mult și mai bine” (Rene Hubert, 1965). Asemenea metode sînt grupate în jurul unor strategii de învățare care vizează formarea-dezvoltarea deprinderilor intelectuale (prin *exercițiu*), a capacităților intelectuale de rezolvare a problemelor (*demonstrația, descoperirea*) și a situațiilor-problemă

<sup>46</sup> Piaget, J., Psihologie și pedagogie, EDP, București, 1972.

(*problematizarea*.) în condiții de comunicare - cercetare - acțiune practică (Ioan Cerghit, 1998)<sup>47</sup>.

Înșușirea metodelor și tehnicilor de muncă intelectuală presupune dobândirea a trei tipuri de competențe (I. Stanciu, p. 287)<sup>48</sup>:

a) *Competența informațională* (se dobândește prin stăpânirea metodelor și tehnicilor de obținere, consemnare și stocare a informațiilor). Obținerea informațiilor se asigură îndeosebi prin utilizarea tehnicilor de lectură (de la împărțirea lextului în unități didactice, cu formularea ideilor principale, până la tehnicile de lectură rapidă și eficientă însușite în liceu). De asemenea, își însușesc *tehnici de consemnare a datelor* obținute în procesul documentării, de evidențiere a ideilor importante dintr-un text, expunere sau imagine (plan, rezumat, conșpect, fișă de lectură etc). Stocarea informațiilor se realizează prin utilizarea *tehnichilor mnemotehnice*.

b) *Competența operatorie* - presupune stăpânirea unei game largi de priceperi și deprinderi intelectuale (de sistematizare, de sintetizare, de restructurare a informațiilor, de alcătuire a unui plan, de rezolvare a problemelor etc), precum și a tehnicilor de formare a acestora, a tehnicilor de sistematizare și restructurare a sistemului de cunoștințe, de elaborare a unor planuri, scheme sintetice pe diverse teme, de utilizare a cunoștințelor în rezolvarea unor probleme teoretice sau practice (*problematizarea*, învățarea prin descoperire, *brainstorming*, *sinectica*, *Delphi*, *Philips 6-6*, studiul de caz, învățarea prin observații dirijate și independente, învățarea prin metoda experimentală, învățarea prin cercetare, studiul bibliografic ș.a.).

c) *Competența de comunicare* (orală sau scrisă) - se cultivă prin variate tehnici, de la cele care țin de organizarea unui răspuns bine structurat, până la cele care privesc realizarea unor referate și care pregătesc elaborarea și redactarea unor comunicări sau referate științifice. *Dezvoltarea competenței de a comunica eficient a devenit un obiectiv fundamental al școlii actuale* (C. Moise, T. Cozma, 1996, p.118)<sup>49</sup>

Stilul de muncă intelectuală presupune atitudinea pozitivă față de studiu, și capacitatea de alternare a activității cu odihna. M. Momanu își exprimă opinia de ordin epistemologic în direcția eficientizării activității intelectuale în școală: a cunoaște înseamnă înainte de toate, a determina posibilitățile și limitele

individuale ale cunoașterii, a învăța presupune a ști cum să înveți eficient (Momanu M., 2002, p. 59)<sup>50</sup>. Rolul profesorului este esențial, fiind cu rol nu doar de „transmițător” al cunoașterii, ci mai degrabă un mediator și un organizator al comunicării cunoașterii: el este în același timp un model de viață intelectuală: „Profesorul este un simbol personal nemijlocit al procesului de învățare, o imagine cu care elevii se pot compara și identifica” (Bruner J., 1970, p.108)<sup>51</sup>.

### **EDUCAȚIA TEHNOLOGICĂ**

Paradigma de viață a omului contemporan este marcată profund de revoluția tehnologică. Viața de familie, activitatea profesională, modul nostru de afirmare spirituală, stilul de viață al omului contemporan sînt determinate esențial de progresul tehnologiei. Cultura și civilizația contemporane și-au asumat definitiv dimensiunea tehnologică. A fi format pentru o profesie, a fi format pentru viață înseamnă astăzi a fi pregătit să te integrezi într-un univers tehnologic în expansiune, în care multe dintre limitele și blocajele comunicării dispar și care creează cel puțin aparența că totul devine posibil, ceea ce pune problema unei *analize etice a progresului tehnologic* și constituie un argument în plus pentru educația tehnologică. Sintetizînd principalele argumente pentru necesitatea unei educații tehnologice, M. Momanu identifică (2002, p. 127-128):

1. *argumentul ontic*: tehnica face parte din viața noastră; stilul de viață al omului contemporan se definește și se afirmă și în raport cu tehnica și valorile tehnologiei. Civilizația contemporană este profund marcată de tehnică;

2. *argumente de ordin etic* : sînt necesare o valorizare etică a progresului tehnologic și dezvoltarea unei conștiințe a progresului tehnic pentru a preveni consecințele aplicării premature sau fără discernămint a rezultatelor cercetării tehnologice ;

3. *argumente de natură intelectuală* : cultura tehnică și tehnologică este o parte importantă a culturii generale. Sensul formării intelectuale, chiar al alfabetizării s-a schimbat esențial ca urmare a progreselor tehnice și tehnologice și a integrării acestora în contextul educației școlare, atît la nivelul conținuturilor educației, cît și la nivelul metodologiei predării și evaluării. A fi format din punct de vedere intelectual implică și asumarea unei culturi tehnologice, precum și stăpînirea unor priceperi și capacități de natură tehnică, ce definesc astăzi stilul de viață intelectuală;

4. *argumente de ordin pragmatic*: atîta timp cît școala își asumă responsabilități în materie de orientare și formare profesională, nu va putea ignora evoluțiile, chiar revoluția produsă în lumea profesiunilor prin asumarea

<sup>47</sup> Cerghit, Ioan, *Metode de învățămînt*, E.D.P., București, 1998.

<sup>48</sup> Stanciu, I., *Educația intelectuală*, în *Curs de pedagogie*, Tip. Universității București, 1988.

<sup>49</sup> Moise, C. , Cozma, T. , *Reconstrucția pedagogică*, Ed. Ankarom, Iași,1996

<sup>50</sup> Momanu M., *Introducere în teoria educației*, Polirom, Iași, 2002.

<sup>51</sup> Bruner J., *Procesul educației intelectuale*, Ed. Științifică, București, 1970.

progreselor tehnicii.

**Educația tehnologică** reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității, proiectată și realizată prin valorile științei aplicate în toate domeniile vieții sociale cu implicații directe în procesul de orientare și integrare școlară, profesională și socială.

În definiția conceptului pedagogic de educație tehnologică, S. Cristea emite ideea, că educația *tehnologică* poate fi interpretată și ca „educație intelectuală aplicată” (respectiv, ca *educație științifică aplicată*), interpretare care explică pătrunderea sa în planul de învățământ ca disciplină de cultură generală. În condițiile societății postindustriale, dimensiunea aplicativă a educației *tehnologice* vizează capacitatea generală de aplicare a cunoștințelor științifice în diferite contexte sociale de natură economică, politică și culturală (2003, p.139).

#### **Obiectivele pedagogice:**

a) *obiectivul general al educației tehnologice*: formarea-dezvoltarea conștiinței tehnologice;

b) *obiectivele specifice educației tehnologice*:

- formarea-dezvoltarea conștiinței tehnologice teoretice (include ansamblul valorilor științifice, tehnice și manageriale necesare pentru reactualizarea problematicii omului în context viitorologic);

- formarea-dezvoltarea conștiinței tehnologice practice (implică două tipuri de acțiuni care asigură consistența activității de formare-dezvoltare a personalității umane prin intermediul valorilor științei aplicate: *orientarea și integrarea școlară, profesională și socială; pregătirea profesională inițială și continuă*).

Acțiunea de *orientare și integrare școlară, profesională și socială* a elevilor, studenților etc. presupune realizarea următoarelor *obiective specifice educației tehnologice*:

- cunoașterea psihopedagogică a elevului, studentului etc. (cu accent pe descoperirea trăsăturilor pozitive ale personalității);

- informarea școlară, profesională și socială a elevului, studentului etc. (cu accent pe descoperirea relației optime dintre oferta școlară, profesională, socială și potențialul real al elevului, studentului etc);

- stimularea procesului de adaptare / integrare școlară, profesională și socială al elevului, studentului etc. (cu accent pe valorificarea deplină a trăsăturilor pozitive ale personalității).

- formarea-dezvoltarea atitudinii superioare față de activitățile umane fundamentale - învățarea, munca și creația;

c) *obiectivele concrete* realizabile în cadrul unor activități educative, didactice, extradidactice, organizate formal sau nonformal.

**Conținutul educației tehnologice** se întemeiază pe patru acțiuni fundamentale: a) cunoașterea elevului; b) educarea elevului în vederea alegerii carierei; c) informarea școlară și profesională; d) consilierea și îndrumarea efectivă a elevului” (Gheorghe Tomșa, 1999, pag. 143; pag. 143-148)<sup>52</sup>.

Din perspectiva pregătirii profesionale inițiale și continue, conținuturile specifice educației tehnologice au simultan un caracter: a) *cognitiv* (formarea-dezvoltarea gândirii tehnologice; cunoașterea fundamentelor științifice ale producției de tip postindustrial); b) *afectiv* (cultivarea atitudinii superioare față de activitățile practice); c) *psihomotoriu* (cultivarea abilităților de acțiune practică în diferite situații educaționale).

**Metodele și tehnicile (procedeele)** evocate în contextul evoluțiilor în domeniul educației tehnologice relevă relația strânsă dintre educația tehnologică și educația intelectuală. Includerea culturii tehnologice în cultura generală constituie alt argument pentru necesitatea educației tehnologice. G. Văideanu apreciază că tehnologia face parte din cultura generală și trebuie să pătrundă în învățământul obligatoriu ca disciplină cu *funcție culturală, formativă și orientativă*. Una dintre sarcinile fundamentale ale educației generale este de a le furniza elevilor cunoștințele științifice și tehnologice necesare exercitării diverselor profesii; nu e vorba însă numai despre însușirea unor priceperi de muncă, ci și de o viziune globală asupra tehnologiei și științei, de *formarea unei culturi tehnologice și științifice* (1988, pp. 88-89). Se vorbește, în același context, de o *lărgire a semanticii alfabetizării*: dacă alfabetizarea tradițională înseamnă învățarea cititului și a scrisului (și mai constituie încă un deziderat!), cea de-a doua alfabetizare este cea computațională și vizează învățarea comunicării cu ajutorul computerului.

#### **EDUCAȚIA ESTETICĂ**

**Educația estetică** urmărește cunoașterea valorilor estetice de către subiecții educaționali, formarea și dezvoltarea atitudinilor estetice de receptare și apreciere a frumosului, dar și a aptitudinilor estetice, creatoare. Preocupările omului pentru frumos, pentru reflectarea expresivă a realității sînt din totdeauna, fiind semnificative pentru umanizarea sa. Spre deosebire de știință care reflectă lumea sub formă de concepte și legi științifice arta exprimă realitatea prin intermediul imaginii estetice. Aceasta nu înseamnă că domeniul de activitate care se referă la frumos, sensibil, plăcut nu se supune unor regularități, nu are categorii și legi. *Frumosul* este studiat de **știința estetică**. Modelarea personalității prin intermediul valorilor estetice nu se realizează de la sine sau direct cu ajutorul artei și al esteticii. Astfel s-a dezvoltat treptat *educația estetică*

<sup>52</sup> Tomșa, G., *Orientarea și dezvoltarea carierei la elevi*, Casa de Editură și Presă Viața Românească, București, 1999.

ca o componentă a educației integrale care își propune în mod explicit obiective estetice. Educația estetică urmărește pregătirea subiectului educațional pentru actul de valorificare (receptare, asimilare), dar și pentru cel de creare a valorilor estetice.

*Educația estetică* reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității, proiectată și realizată prin receptarea, evaluarea, trăirea și crearea valorilor/frumosului din natură, societate, artă.

Conceptele care fundamentează și orientează obiectivele, conținuturile metodologia educației estetice (S. Cristea, 2003, p. 144; I. Bontaș, 1998, p.78), presupun sublinierea caracterului obiectiv al valorilor *frumosului din natură* (armonie, echilibru, proporționalitate etc), *societate* (organizare, interrelație, funcționalitate) și *artă* (valori exemplare, concepute clasic, prin imitarea naturii sau modern prin recrearea, reconstrucția frumosului). Aceste valori sînt sintetizate în cadrul unor *categorii estetice* cum ar fi, de exemplu: *idealul estetic* (modelul de frumos); *simțul estetic* și *gustul estetic* (capacitatea de a percepe și reprezenta frumosul, respectiv de a explica și de a înțelege frumosul), care asigură, în interacțiunea lor, capacitatea de a evalua și de a trăi frumosul; *spiritul de creație estetică* (aptitudinea rezultată din capacitatea de a crea frumosul la nivelul naturii, societății, artei). Categoriile educației estetice sînt: *idealul estetic*, *gustul estetic*, *sentimentele și convingerile estetice*, *judicata estetică*, *spiritul de creație estetică* (I. Bontaș)

1. *Idealul estetic* este categoria care exprimă *modelul estetic* spre care tinde un individ, o comunitate, un artist în unitate cu idealul social al epocii. El este constituit dintr-un ansamblu de teze, principii și norme teoretice care imprimă o anumită direcție atitudinii estetice, a oamenilor ce aparțin unei anumite epoci.

2. *Gustul estetic* este considerat ca fiind capacitatea de a percepe și trăi frumosul, de a reacționa spontan printr-un sentiment de satisfacție sau insatisfacție față de realitate.

3. *Sentimentele și convingerile estetice*. *Sentimentele estetice* reprezintă configurații de emoții ce rezultă din trăiri mai profunde și de durată a frumosului din natură, societate, artă. *Convingerile estetice* sînt acele idei despre frumos care au deosebit mobiluri interne și care orientează preocuparea omului pentru introducerea frumosului în modul său de viață, în relațiile sale cu lumea și cu ceilalți.

4. *Judicata estetică* este o categorie estetică predominant intelectuală care constă în capacitatea de apreciere a rolurilor estetice pe baza unor criterii de evaluare.

5. *Spiritul de creație estetică* este categoria care exprimă capacitatea și

abilitatea de a imagina și crea frumosul. Educația în general și educația estetică în special trebuie să deplaseze accentul de pe ipoteza reproductivă a învățămîntului pe ipoteza cultivării potențialului creativ al personalității.

În opinia lui I. Bontaș, abordarea eficientă a acestei dimensiuni necesită cunoașterea categoriilor de (I. Bontaș, 1998, p.78): *frumos, sublim, eroic, maiestuos, comic, tragic, urît*.

*Frumosul* este categoria centrală a esteticii care reflectă aspectele de echilibru și armonie prezente în obiectele, fenomenele și procesele din natură, societate și gândire (frumos este un peisaj din natură, o relație inter-umană sau o judecată morală, corectă). *Sublimul* indică la cel mai înalt grad de desăvîrșire (ex. -iubirea). *Eroicul* face trimitere la eroi, la fapte eroice, de excepție, dar care nu sînt din domeniul realității, ci al reflectării ei estetice. *Maiestuosul* semnaleză măreția, grandoarea (ex. catedrala Notre-Dame din Paris, turnul Eiffel, podul Alexandre pot fi numite maiestuoase). *Comicul* este categoria esteticii caracterizată prin promovarea rîsului, de cele mai multe ori printr-o nepotrivire, neconcordanță de elemente și situații (ex. o piesă de teatru, o situație din viața de toate zilele). *Tragicul* indică gravitatea unei situații, a unei fapte, a unei persoane, determinată de un conflict care se termină cu infrangerea unor idealuri, valori. *Urîtul* este categoria estetică *opusă* în mod direct frumosului. Dacă frumosul implică armonia și echilibrul, urîtul face trimitere la dezarmonie, provocînd neplăcerea și repulsia.

#### **Obiectivele educației estetice**

*Prima categorie de obiective* ale educației estetice presupune dezvoltarea *atitudinilor estetice*, formarea capacității de a percepe, însuși și folosi în mod adecvat valorile estetice. Din această categorie fac parte *obiectivele*:

- sensibilizarea subiecților educaționali față de fenomenul estetic;
- formarea gustului și a judecăților estetice.

*Categoria a doua de obiective* ale educației estetice se referă la dezvoltarea capacității de a crea noi valori estetice. Din această categorie se impun:

- descoperirea l aptitudinilor speciale pentru diferite genuri de artă și dezvoltarea acestora în raport cu potențialitatea lor prin activități educative,
- formarea deprinderilor și abilităților cerute de specificul creației artistice (reproducere, interpretare, creație).

Dacă aplicăm criteriul interacțiunii dintre procesele psihice (Școala de la Chicago) am putea identifica obiectivele (I. Bontaș).

a. *cognitiv-afectiv* care se referă la însușirea valorilor estetice, educarea capacității de a percepe, înțelege și aprecia frumosul;

b. *afectiv-aptitudinal* care se referă la modelarea sentimentelor și convingerilor estetice, a simțului și gustului estetic;

c. **formativ-praxiologic** care constă în educarea capacităților și deprinderilor de a păstra și promova valorile estetice ale frumosului și de a dezvolta spiritul de creație.

**Conținuturile specifice educației estetice.** Proiectarea, realizarea și dezvoltarea acestor conținuturi specifice angajează toate valorile generale și particulare ale frumosului, existente și potențiale în domeniile artei, societății, naturii (S. Cristea, 2003, p. 145), ce pot fi formate/evaluate în mediul formal/nonformal (valorile existente în: literatură, muzică, pictură, sculptură, arhitectură, teatru, cinema etc, difuzate, în mod direct sau indirect, prin programele școlare / universitare) și informal (*mass-media*).

**Metodologia educației estetice** valorifică mai multe metode și tehnici în funcție de situațiile evocate de resursele formative: lectura - dirijată, explicativă; narațiunea, introspecția, observarea, studiul de caz, descoperirea, exercițiul, jocul didactic, dramatizarea, studiul documentelor, instruirea programată - de tip estetic. Interdependența lor cu disciplinele plasate în sfera conținuturilor specifice educației estetice conferă metodelor și tehnicilor selecționate pentru receptarea, trăirea și crearea frumosului o mare varietate și flexibilitate, calități adaptabile și în contextul valorificării mediului extrașcolar (cercuri și cluburi artistice excursii tematice, vizionări de spectacole, filme, mass-media etc.) și a spațiului comunității locale și teritoriale.

### **EDUCAȚIA PSIHOFIZICĂ**

Preocuparea oamenilor pentru sănătate, pentru îngrijirea corpului, rezistență, forță, a existat încă de la începuturi, când toate acestea erau necesare supraviețuirii. Primele cugetări ce se referă la educația fizică datează din antichitate, aparținând filosofilor Xenofon, Platon și Aristotel, fiind considerată o condiție a dezvoltării omului, exercițiile fizice fiind practicate în școală. Este cunoscută preocuparea lumii antice pentru dezvoltarea armonioasă a trupului și a sufletului: „minte sănătoasă în trup sănătos”, iar grecii au inițiat Jocurile Olimpice, manifestare a sportivității, curajului și onestității. În prezent educația fizică fiind disciplina de învățământ obligatorie în toate ciclurile de învățământ. Privită în sens pedagogic extins, educația fizică este o dimensiune educațională plasată pe axa aceluiași valori fundamentale (*binele moral, adevărul științific, adevărul științific aplicat, frumosul*), integrată într-un ansamblu de dimensiuni (morală, intelectuală, tehnologică, estetica) ce are ca scop dezvoltarea armonioasă a organismului, întărirea, menținerea și redobândirea sănătății, calirea organismului, formarea și perfecționarea priceperilor și deprinderilor motrice, cultivarea calităților psiho-fizice necesare desfășurării oricărei activități, muncii, exercitării profesiunilor, activității sportive.

Definirea conceptului, în opinia cercetătorului S. Cristea (2003, p.147), evidențiază importanța unei valori generale fundamentale pentru existența

umană **sănătatea fizică și psihică**, fiind numită **dimensiunea psihofizică**. Prin termenul nou propus de autor, atrage atenția asupra complexității unei activități general-umane, care, în condițiile unui mediu natural, economic, politic, cultural și comunitar extrem de solicitant, specific societăților industrializate și celor intrate în epoca postindustrială, nu mai poate fi redusă doar la latura sa „corporală” sau la alte conținuturi specifice (*educația sanitară, igienică, sportivă, medicală*), în perspectiva pedagogiei postmoderne fiind necesară realizarea unui salt care vizează corelarea obiectivelor raportate la *formarea-dezvoltarea fizică* integrală cu cele dependente de *formarea-dezvoltarea psihică* integrală.

**Educația psihofizică** reprezintă activitatea de formare-dezvoltare a personalității, proiectată, realizată și dezvoltată prin acele valori pedagogice fundamentale care cultivă și întrețin sănătatea generală a organismului uman.

*Educația psihofizică* reprezintă, astfel, activitatea *deformare-dezvoltare* a personalității prin valorificarea deplină a potențialului anatomo-fiziologic și psihologic al omului în „condiții igienico-sanitare” specifice societății moderne și postmoderne, care solicită „o minte sănătoasă într-un corp *sănătos*”.

*Obiectivele pedagogice ale educației psihofizice:*

a) obiectivul general - formarea-dezvoltarea conștiinței psihofizice, printr-o cultură (*psihică și fizică, medicală, igienico-sanitară, sportivă*) adecvată;

b) obiectivele specifice educației estetice:

- *formarea-dezvoltarea capacităților și deprinderilor motrice;*
- *definitivarea conduitei igienico-sanitare;*
- *corelarea sarcinilor privind dezvoltarea biologică echilibrată cu sarcinile privind dezvoltarea psihică echilibrată;*
- *dezvoltarea atenției concentrate, spiritului de observație, gândirii flexibile, prin exerciții și acțiuni care stimulează independența și creativitatea în activitate;*
- *educarea voinței în condiții de competitivitate cu numeroase obstacole interne și externe;*
- *valorificarea potențialului temperamental, aptitudinal și caracterial, la nivelul activităților sportive orientate spre (auto) perfecționarea resurselor fizice și psihice ale personalității umane.*

c) obiectivele concrete ale educației psihofizice trebuie să asigure deschiderea la problematica sănătății psihofizice a omului, ce trebuie cultivată și întreținută permanent, printr-o existență activă, rațională, eficientă.

**Conținuturile** specifice educației fizice variază în funcție de vârsta elevului

(biologica și/sau psihologi a) și de forma de activitate propusă (formală sau nonformală), aprofundate, în funcție de talentul și preocuparea elevilor, în plan nonformal (prin activități extrașcolare, cercuri sportive etc.), module sau teme de studiu pentru realizarea unor obiective proprii educației psihofizice.

**Metodologia educației psihofizice** evoluează în jurul metodelor bazate pe acțiune: exercițiul, jocul (didactic, cu roluri, de creație), activitățile practice, studiul de caz etc., tehnici didactice de: observare, demonstrație, exercițiu algoritmizat sau problematizat, instruire programată.

Prin natura cerințelor sale, educația psihofizică se află în strânsă corelație cu toate celelalte dimensiuni ale educației: dezvoltă procesele senzoriale (vizual, auditiv, kinestezic), capacitatea de concentrare a atenției și atenția distributivă, capacitățile mnexice (memoria vizuala, auditivă, kinestezică), operațiile și calitățile gândirii (analiza, sinteza, comparația, originalitatea, creativitatea, fluenta, rapiditatea) - educația intelectuală. Participarea la jocurile în echipă, respectarea regulilor jocului, necesitatea finalizării activităților începute, dezvoltarea voinței și perseverența, tenacitatea, curajul, hotărârea, trăsăturile pozitive de caracter - autocontrol, modestie, solidaritate, competitivitate, cinste și spiritul fair-play - spirit de echipă, spirit de luptă, dorința de a învinge, respectarea adversarului, acceptarea înfrângerii și respectarea învingătorului (educația morală și estetică). De asemenea, se are în vedere și formarea unor deprinderi de alimentație corecte și a deprinderilor de igienă corporală și igienă a exercițiului fizic. Evitarea exceselor alimentare și practicarea cu măsură a exercițiilor fizice contribuie la menținerea unui tonus emoțional pozitiv, important pentru starea de sănătate psihică.

#### **Metode de educație**

Eficiența acțiunii educaționale depinde, în mare măsură, de personalizarea actului metodologic. Modul de a acționa prin diverse operații presupune esențializarea unei practici raționalizate prin intervenție și acțiune. *Metoda* (în limba greacă - *metha* = spre; *octos* = cale) este calea, drumul spre cunoaștere, adevăr, acțiune.

**Metoda de educație este modalitatea de concepere și programare a acțiunii educative subordonată scopurilor și obiectivelor de orientare/formare a personalității.**

Analiza succintă a principalelor metode (E. Macavei, p.24-33) poate deveni pentru studenți un sprijin metodologic real în procesul de proiectare/organizare a activității educative.

#### **A. Metode de influențare, îndrumare și formare**

##### **A.I. Metode de acțiune directă**

**Expunerea** (în limba latină - *expono, ere* = a pune în vedere, a trata, a face cunoscut, a povesti, a fi lăsat în voie) este modalitatea de transmitere și comunicare a informațiilor, opiniilor. Intervenția este structurată în funcție de scopuri și obiective, de nivelul auditoriului. *Cerințe:* conținut bine organizat și articulat, accesibilitate, claritate, să trezească și să mențină interesul, să invite la reflecție. Prezentarea orală poate fi completată cu ilustrații audio-vizuale.

**Prelegerea** (în limba latină - *praelego, ere* = a alege dinainte a citi și comenta în public) este modalitatea de prezentare preelaborată a unui volum de informații unui auditoriu cu nivel corespunzător ca pregătire și maturizare intelectuală și socială, într-un timp de aproximativ 1-2 ore. Se folosesc ca variante: prelegerea clasică - *ex-cathedra*, prelegerea-dezbatere, prelegerea cu oponent, prelegerea *team-teaching* (în echipă). *Cerințe:* conținutul să fie bine selectat și structurat, să fie prezentat accesibil, convingător, interesant, să invite la reflecție.

**Explicația** (în limba latină - *explicatio, onis* = desfășurare, lămurire) este acțiunea de mijlocire a conexiunilor, modalitatea de a aduce lămuriri pe înțelesul auditoriului. *Cerințe:* claritate, putere de convingere, accesibilitate.

**Descrierea** (în limba latină - *describo, ere* = a copia, a desena, a înfățișa, a fixa; *descriptio, onis* = copiere, reproducere, descriere) este modul analitic de prezentare a obiectelor, faptelor, acțiunilor. *Cerințe:* corectitudine, fidelitate, accesibilitate, concizie.

**Povestirea** (în limba slavonă - *pavasti* = istorisire) este prezentarea narativă și evocatoare a faptelor, acțiunilor, evenimentelor. *Cerințe:* coerență logică, substanță informațională, stil evocator, plastic și sugestiv.

**Demonstrarea** (în limba latină - *demonstro, are* = a arăta, a indica, a dovedi) este modalitatea de prezentare a unor fapte prin enunțarea unei teze și derularea argumentelor. Se demonstrează prin cuvânt, imagine, grafic, schemă, experiență, experiment. *Cerințe:* coerență logică, forță de convingere, claritate.

**Convingerea** (în limba latină - *convincio, ere* = a dovedi, a arăta clar, a demasca) este modul de abordare pentru a mijloci adeziunea interlocutorului, pentru a favoriza formarea, consolidarea sau schimbarea stilului de gândire, a atitudinilor (intelectuale, morale, estetice, religioase). Convingerea este strategia și tactica unui demers mental-afectiv probator pentru o idee, o acțiune, o teorie etc. Termenul convingere se folosește în sensul de mod de acțiune (a convinge pe cineva) și de structură atitudinală (a avea convingeri, a fi convins). *Cerințe:* să fie directă, fără echivoc, să sugereze, să îndemne, să susțină, să apeleze la toate componentele psihice intelectuale, afective, volitive.

**Convorbirea** (în limba slavonă - *dvoriba* = vorbă) este modul de abordare a unei persoane într-un cadru intim, modul de întreținere a unui dialog prin schimburi de idei, impresii, opinii, explicații. *Cerințe:* discreție,

confidențialitate, subtilitate, tact, condescendență, întrebări clare, capacitatea de a asculta.

**Dezbaterea** (în limba latină - *battuo, ere* - a pisa, a bate, a insista) este modul de supunerea a unei teme, probleme, analizării ei în grup, pentru ca, prin schimb de opinii, să se construiască anumite soluții. Se realizează intercomunicarea propunător-grup, între membrii grupului. *Cerințe:* tema să prezinte interes, să incite participarea, să se creeze un climat permisiv al schimbului de idei, a! libertății de exprimare, să se prevină ostilitățile pătimașe, să se rezolve contradicțiile cu tact.

**Dezbaterea sau dialogul problematizator** (*Problem solving*) au ca scop crearea și rezolvarea problemelor. Se derulează demersul euristic, de căutare, de oferire a alternativelor, de susținere sau criticare a lor. Climatul de dezbatere problematizatoare încurajează libertatea de exprimare, eliberarea de cenzuri atitudinale, stimulează gândirea, imaginația, intuiția. *Cerințe:* problemele să fie incitante, interesante, să se creeze mediul permisiv polemic, să se modereze construirea soluțiilor.

**Brainstorming sau metoda asaltului de idei** (în limba engleză - *brain* = creier, *storm* = furtună) constă în recoltarea, înregistrarea ideilor exprimate în grup, urmate de evaluarea și construirea soluțiilor. Participarea degajată a invitaților permite eliminarea oricăror cenzuri în exprimare, crearea unui stoc de idei și colaborarea participanților la construirea soluțiilor. *Cerințe:* climat permisiv pentru spontaneitatea exprimării, climat competitiv, cooperativ, eliminarea surselor inhibitive, ambianță de abandonare imaginativă. Nu se îngăduie polemica.

**Sinectica** (în limba greacă - *synecticos* = reunirea elementelor fără aparentă legătură între ele) este o altă metodă de stimulare a creativității în grup. Spre deosebire de brainstorming, prin sinectica se practică polemica. Dezbaterile contradictorii duc la construirea soluțiilor în aceeași ambianță de eliminare a surselor de blocaj. Dezbaterile în grup se desfășoară și prin alte metode: Delphi, Philips 6-6 ș.a. *Cerințe:* aceleași ca la brainstorming, se acceptă și se încurajează polemica.

**Exemplul** (în limba latină- *exemplum, ii*= probă, mostră, model, pedeapsă) este ilustrarea unor situații prin modele reale sau fictive, istorice sau contemporane. Prezentarea convingătoare a exemplului oferite de personalități culturale, politice, diplomatice exercită o influență deosebită. Exemplul personal al educatorului (părinte, profesor, învățător) are un efect formator decisiv. Exemplele oferite pot fi pozitive sau negative, după criteriile morale, estetice, de performanță intelectuală. Se apelează la exemplificări prin obiecte, fapte, acțiuni, persoane. *Cerințe:* exemplele să fie concludente, convingătoare, cu forță sugestivă.

**Exercițiul** (în limba latină - *exercitium, ii* = practică, ocupație; *exerce, ere* = a pune în mișcare, a aplica, a manifesta) este îndrumarea executării repetate a unor acțiuni în vederea formării corecte a deprinderilor (senzoriale, motrice, intelectuale, morale), a priceperilor. Educatorul oferă modele de acțiuni, îndrumă și supraveghează formarea priceperilor, deprinderilor și a atitudinilor pentru a se evita formarea greșită a acestora. *Cerințe:* crearea climatului stimulativ exersării, oferirea modelelor corespunzătoare, evitarea oboselii și a suprasaturării, integrarea de noi deprinderi în structurile proprii.

**Interviul** (în limba engleză - *interviewa* = întrevedere) este modalitatea de investigare prin dialogul creat cu o persoană vizată — respondent. Se folosesc întrebări deschise (de opinie) și întrebări închise (cu răspuns codificat) în scop clinic, educativ, pentru selecție și angajare profesională de informare, de prezentare a unei persoane publicului. Interviul poate fi spontan sau pregătit. *Cerințe:* claritatea scopului, întrebări pertinente, dirijarea (la nevoie) a răspunsurilor, crearea atmosferei propice dialogului. Sa se respecte opiniile interviuatului, să nu i se inducă răspunsuri așteptate de operator.

**Consilierea** (în limba latină - *consilium, ii* = consultare, deliberare, sfat, judecată, chibzuință; *consilior, ari* = a sfătui, a se sfătui) este modalitatea de intercomunicare soldată cu sugestii, îndrumări, recomandări, sfaturi, pe baza evaluării corecte a situației în care se află solicitantul. Îndrumările și sfaturile sînt argumentate și sînt menite să întărească opțiunile și deciziile sau să le corecteze. În actul consilierii nu se iau hotărâri în locul clientului, ci este îndrumat să-și clarifice opțiunile și deciziile. De tactul consilierii depinde reușita soluționării problemei. *Condiții:* detașarea consilierului, stimularea inițiativei solicitantului, a Încăderii în sine, a dorinței de a acționa, respectarea libertății de gândire și alegere.

**Îndrumarea lecturii și a vizionării de filme, emisiuni radio-TV** este modalitatea de orientare a educatului spre aceste activități cu reale valențe informative și formative. Se acționează pentru a-l obișnui pe copil, pe tînr să facă selecții, operînd cu criterii valorice. Apărarea de agresiunea informațională este necesară pentru starea de sănătate fizică, mentală, spirituală. *Cerințe:* să se țină seama de vîrsta, nivelul de maturizare intelectuală și afectivă, de preocupări și interese; se au în vedere scopurile și obiectivele educative.

#### A.2. Metode de acțiune indirectă

**Observația** (în limba latină - *observatio, onis* = remarcă, grijă, prudență, observare; *observo, are* = a-și îndrepta atenția, a lua seama, a respecta) este modalitatea de folosire a perceperii active de urmărire a comportamentului educatului și de stimulare a autoobservării propriei conduite. *Cerințe:* corectitudi' 2, finețe, subtilitate, obiectivitate.

**Experimentul** (în limba latină - *experimentum, ii* = încercare, probă,



dovadă, experiență; *experimento, are* = a încerca, a experimenta) ca metodă educativă este modalitatea de provocare a manifestării comportamentale în situații special alese. Se propun anumite variabile: respectarea anumitor reguli de învățare, de disciplinare alimentară, de disciplinare mentală, afectivă etc, se recoltează rezultatele și se evaluează. *Cerințe*: propunerea unor variabile posibil de a fi respectate, Încurajarea efortului de depășire a obstacolelor, susținerea Încrăderii în sine.

**Sugestia** (În limba latină - *suggestio, onis* - adăugare rînd pe rînd, sugestie; *suggero, ere* = a oferi, a da, a face să urmeze) este modalitatea de a provoca reacții pe care individul, asupra căruia se acționează, n-o poate realiza prin voință proprie; este modul de a activa resursele subconștiente, de a induce o anumită stare, o anumită atitudine. Sugestia îndeplinește funcții persuasive (de îndemn), inductive (de prelucrare a unei idei sau atitudini). *Cerințe*: puterea de concentrare, comenzi stimulative, inducerea, capacității de a acționa.

**Ancheta** (în limba franceză - *enquete* = cercetare) este acțiunea de colectare a informațiilor privitoare la comportamentul educatului obținute prin investigare (interviuri, convorbiri, studiul documentelor). Datele se recoltează din diverse surse. Ulterior ele sînt supuse evaluării, se stabilește diagnosticul, se elaborează planul de intervenție, se controlează modul de derulare. *Cerințe*: selectarea persoanelor, a documentelor, obiectivitatea investigației.

**Monitorizarea** (în limba latină - *monitor, oris* = cel care amintește ceva; asistent al unui orator) este acțiunea de supraveghere directă sau indirectă (prin intermediul altei persoane) a educatului în scopul ajutorării în formarea unor deprinderi, în deconșionarea deprinderilor greșite, pentru îndreptarea unor deficiențe de comportament, diminuarea timidității, depășirea stării de dezamăgire din cauza eșecurilor, a unor situații de impas, pentru îndreptarea situației la învățătură, corectarea manifestărilor de indisciplină. *Cerințe*: încredințarea sarcinilor de monitorizare persoanelor competente, supravegherea sistematică, îndrumarea consecventă.

**Jocul de rol** este modalitatea de creare a unor situații fictive ce simulează comportamente dorite și așteptate. Educatului i se propune identificarea cu atribuții și sarcini concordante cu pozițiile sociale simulate. Corectarea atitudinilor greșite față de școală se poate face prin preluarea rolurilor de profesor, director, pot fi confrunțați cu rolurile de judecător, polițist, cu rolul de victimă a agresiunilor. *Cerințe*: crearea ambianței antrenante, atractive, încurajarea manifestărilor spontane, evaluarea modurilor de exprimare.

**Dramatizarea** (în limba greacă - *dramos* = acțiune) este modalitatea de improvizare a unor situații prin dialog, gest, mimică, pantomimă. Subiecții se transpun în situații menite a-i ajuta să-și schimbe modul defectuos de a gândi, simți și acționa. Pentru construirea unor comportamente, pentru corectarea celor

greșite se recomandă: *psihodrama* și *sociodrama*, teoretizate de Jacob Moreno. Noțiunile pe care își fundamentează teoria J. Moreno sînt: spontaneitate, creativitatea, fenomenul „tele” (capacitatea de transpunere și de interpretare a rolului), teoria rolului. Psihodrama se organizează respectandu-se etapele: pregătirea, reprezentarea propriu-zisă și evaluarea. În funcție de scopurile propuse, se folosesc ca tehnici: reprezentarea de sine, realizarea de sine, solilocviul, dedublarea, inversarea rolurilor, proiectarea în viitor, improvizarea spontană ș.a. *Cerințe*: scopuri și obiective clare, atmosferă degajată de comunicare *Fundamente teoretice generale*

empatică, de acceptare necondiționată în timpul jocului, includerea achizițiilor comportamentale dobîndite prin jocul dramatic în propriile structuri.

**Organizarea activităților de joc, loisir și muncă.** Crearea condițiilor favorabile pentru joc, loisir (în limba franceză — *loisir* = petrecerea timpului liber într-un mod agreabil), muncă și organizarea lor propriu-zisă constituie modele de acțiuni menite să stimuleze exprimarea capacităților și atitudinilor. *Cerințe*: stimularea motivației stenice pentru activitate, stimularea performanțelor proprii și evaluarea lor, dezvoltarea inteligenței sociale.

*B. Metode de evaluare, apreciere*

*B.I. Metode aprobative*

**Îndemnul** este modalitatea de a stimula acțiunea educatului. Cu tact, prin cuvînt, gest și mimică, se acționează asupra resorturilor de declanșare a inițiativelor. Îndemnul trebuie să devină autoîndemn. *Cerințe*: fermitate, convingere, putere de sugestie.

**Lauda** (în limba latină - *laudatio, onis* = lăudare, elogiu, discurs, declarație elogioasă; *laudo, are* = a lăuda, a face elogiu; *laudatus* = apreciat) este modalitatea de exprimare a prețuirii faptelor educatului. Adresată personal sau public, lauda este o răsplătă morală a performanțelor educatului. O parte a prestigiului educatorului se transferă asupra educatului, ceea ce întărește siguranța de sine, stima de sine, prestigiul în grup. *Cerințe*: să nu fie gratuită, să nu creeze starea de suficiență, să nu mascheze ipocrizia.

**Evidențierea** (în limba latină - *evidenția, ae* = posibilitatea de a vedea limpede, claritate, transparență; *evidens, tis* = care este viabil; *evideo, eri* = a apărea în întregime) este recunoașterea publică a reușitei și succesului educatului prin aprecieri orale, prin intermediul diplomelor, gazetelor, albumelor. *Cerințe*: aprecierea să fie obiectivă, pe baza unor criterii, să consolideze (sau să creeze) statutul pozitiv în grup.

**Premierea** (în limba latină - *praemium, ii* = bun, avantaj, răsplătă, recompensă; *praemitto, ere* = a trimite înainte, a lansa, a recompensa) este modalitatea de acordare a recompenselor materiale și morale pentru diferite performanțe ale activității. Recunoașterea publică a acestora se face prin

acordarea de jucării, cărți, dulciuri, obiecte vestimentare, bani, excursii, tabere, dar și recompense morale; facilități, favoruri, investirea cu încredere. *Cerințe:* premiarea să fie urmarea aprecierii obiective a performanțelor, să nu fie formală și nici gratuită.

#### B.2. Metode dezaprobativă

**Rugămintea** (în limba latină - *rogamentum* - cerere stăruitoare) este o solicitare politicoasă, dar fermă, adresată educatului și care are semnificații de recomandare, prevenire, de solicitare pentru îndeplinirea unei dorințe. *Cerințe:* inducerea semnificației dorite și așteptate, exprimarea politicoasă, ton corespunzător.

**Somația** (în limba franceză - *somation* = ordin, invitație fermă de a executa ceva) este avertizarea autoritară asupra încălcării obligațiilor, a nerespectării regulilor. *Cerințe:* să fie fermă, exprimată cu calm, fără injurii, să se prevină administrarea pedepselor.

**Admonestarea** (în limba latină — *admonere*, *ere* = a aminti, a avertiza, a atrage atenția, a îndemna, a sfătui, a da o lecție, a pedepsi; *admonitor* - cel care îndeamnă) este dojenirea severă a individului sau a grupului când se constată comiterea unor fapte reprobabile. Se previne administrarea pedepselor, se previne recidiva. *Cerințe:* să fie fermă, exprimată cu calm, nu sub impulsul nervilor, să se apeleze la această modalitate numai dacă se confirmă gravitatea faptelor.

**Blamul** (în limba franceză - *blâme* = dezaprobarea unei atitudini) este respingerea prin acuzare a faptelor comportamentale. Se acuză, cu dovezi, faptele, folosindu-se un limbaj decent. *Cerințe:* exprimare categorică, acuzarea să fie fondată pe fapte reale, acuzațiile să fie argumentate, dovedite.

**Pedeapsa** (în limba greacă - *pedepsis* = sancțiune, chin, pacoste) este administrarea unor sancțiuni sub forma restricțiilor, interdicțiilor, represiviunilor. Efectele sînt jena, vinovăția, regretul, dorința îndreptării. Atît în cazurile în care pedepsele se administrează corect, cît și în cazurile în care se administrează din eroare, cel pedepsit răspunde prin revoltă, răzbunare, ură. *Cerințe:* administrarea pedepsei să fie bine gîndită, să corespundă gravității faptelor, să ofere șansa îndreptării; se exclud corecțiile corporale care doar umilesc pe făptuitor.

**Ironia** (în limba franceză - *l'ironie* = ridiculizare) este un mod de gîndire și de exprimare a unor sensuri ascunse, subtile. Efectele sînt de ridiculizare, batjocorire. Ironia este o stare de spirit rezultată dintr-un joc periculos ce amenință securitatea biologică și psihică a celui ce o exprimă și a celui căruia i se adresează. Ironia este o descătușare spirituală de încordări și tensiuni, este un surîs amar al spiritului. Se asociază cu umorul, gluma, satira. Creează divertisment, invită la reflecție, atacă și distruge. Ironia este un mod spiritual de dezaprobare. Folosită cu tact, avertizează și invită la reflecție.

**Gluma** (În limba slavonă - *glumu* = vorbă de haz, păcăleală) este o construcție mentală care, surprinzînd contradicțiile dintre real și aparent, provoacă rîsul. A trata cu simulată seriozitate greșelile sau abaterile educatului este o dovadă a simțului umorului, întemeiat pe fină observație și pe inteligență. Gluma inteligentă este dovada unei ținute elevate a spiritului. Folosirea ei dă bune rezultate în educație, deconectează, relaxează, invită la reflecție, reduce barierele. *Cerințe:* folosirea glumei în momentele potrivite și cu persoane receptive; se exclud glumele deocheate, de prost gust.

#### C. Metode de terapie educațională

##### C.1. Metode de contracarare

Cînd apar semnele unei devieri comportamentale este oportun să se intervină pentru a se preveni stabilizarea lor.

**Observația** este orientată spre tendințele de deviere comportamentală (absenteism, inapetența pentru învățare, indisciplina, minciuna, fraudă, violența etc).

**Sugestia** este folosită pentru a decondiționa tendințele de deviere, pentru a induce atitudini contrarii impulsurilor de a comite fapte reprobabile.

**Îndemnul** este folosit cu tact pentru a avertiza pe cel în pericol de a greși și a-l îndruma în sensul dorit.

**Supravegherea** - directă sau prin intermediul persoanelor apropiate - previne perseverarea în greșeală.

**Antrenarea în activități.** Utilitatea și atractivitatea activităților de joc, loisir, învățare, muncă permit canalizarea pozitivă a energiilor și autocorectarea defectelor atitudinale.

**Practicarea tehnicilor de relaxare fizică și psihică** are ca efect detensionarea, eliberarea de anxietăți, fobii, obsesii, eliberarea energiilor de activitate tonică.

##### C.2. Metode corective

În timpul și după aplicarea sancțiunilor (blam, admonestare, pedepse) se cuvine să se exercite un discret și eficient control pentru a constata și aprecia progresele îndreptării și, eventual, pentru schimbarea sancțiunii. Psihoterapeuți și educatori inițiați în tehnici terapeutice pot folosi metode speciale corective.

**Terapia prin proceduri sugestive** desensibilizează individul pentru a avea încredere în propria persoană, îl eliberează de inhibiții și anxiozități. Sugestia se practică în stare de veghe sau în stare de somn hipnotic (hipnoză).

**Terapia prin proceduri inductive** are rostul de a transfera individului comportamente care să-l conducă la obținerea performanțelor în învățare, profesiune, rezolvarea conflictelor, renunțarea la practici vicioase, nesănătoase (fumat, consum de alcool, stupefiante).

**Terapia prin proceduri de relaxare fizică și psihică** (training autogen,

Schultz-Jakobson, relaxare autohipnotică Coue, tehnici hinduiste, taoiste) este eficientă în lupta cu stresul.

**Terapia prin proceduri persuasive** (consilierea în situații de cumpănă, de indecizie) acționează asupra componentelor cognitiv-afective și volitive, în special.

**Terapia prin proceduri cognitive** antrenează individul în analiza, evaluarea, destructurarea conduitelor greșite și reconstruirea celor benefice.

**Terapia prin proceduri psihanalitice** permite sondajul în universul trăirilor subconștiente și inconștiente, aducerea acestora în planul gândirii, soluționarea conflictelor interioare prin identificare, sublimare, compensare.

**Terapia comportamentală/ocupatională** - individuală și de grup - permite o reconsiderare a disponibilităților adaptative, eliberarea de stările demobilizatoare: depresii, obsesii, violență și autoviolență, renunțarea la vicii (alimentare, sexuale etc). *Ergoterapia* (terapia prin muncă), *artterapia* (terapia prin artă) sînt foarte eficiente. *Dezbaterile în grupele de întraajutorare* sînt prilejuri de confruntare cu alții, prilejuri de susținere și autosusținere morală.

**Condiționarea aversivă** (supraexersarea unui defect pînă determină stări de suprasaturare și dezgust), *condiționarea operantă* (întărirea pozitivă prin recompensare materială și morală a progreselor îndreptării), *inhibiția reciprocă* (antrenarea în condițiile generatoare de anxietăți, obsesii) — sînt practici de decondiționare a comportamentelor deviante, nesănătoase, neproductive, inestetice.

**Psihodrama și sociodrama** au efecte spectaculoase în decondiționarea conduitelor deviante și reconstruirea fondului cognitiv-afectiv-atiitudinal sănătos, benefic, performant. Prin jocul de improvizare subiecții își exprimă modul de-a gândi și acționa prin dialog, gesturi, mimică, pantomimă. Se realizează situații în care indivizii acționează, își exprimă opiniile și atitudinile, se acceptă sau se combat acțiunile. Prin sugestiile conducătorului de joc și ale psihodramatistului se corectează modul eronat de gândire și de acțiune practică. Retrăirea rolurilor care au declanșat conflicte interioare permit conștientizarea lor, mobilizarea în depășirea lor pentru decondiționarea deprinderilor greșite, pentru recondiționarea atitudinilor, oferind individului șansa reabilitării în grup și în fața propriei conștiințe.

#### 4.5. CARACTERUL DESCHIS AL CONȚINUTURILOR – „NOILE EDUCAȚII”

*“Va veni o zi cînd progresul unei națiuni va fi apreciat nu după potențialul economic sau militar și nu după mărimea capitalelor, ci în dependență de prosperearea populației. Nivelul de sănătate, nutriție și educație; remunerarea echitabilă pentru munca prestată; respectarea drepturilor civile și a libertăților*

*politice; grija acordată păturilor vulnerabile ale populației; măsurile privind ocrotirea și dezvoltarea fizică și intelectuală a noii generații.”*

**“Progresul Națiunilor”, publicație anuală a UNICEF**

Ritmul rapid al schimbărilor produse în ultimul deceniu a generat constituirea unei problematice complexe pentru educație axată pe valorile democrației și drepturile fundamentale ale omului. Conceptul „*problematică a lumii contemporane*”, introdus de Aurelio Peccei, fondatorul Clubului de la Roma, definește un sistem de probleme corelate, interdependente ce se impun prin caracterul lor presant și dimensiunile lor regionale/universale.

Problematika lumii contemporane se impune prin următoarele caracteristici (Vaideanu, G., 1986; Cozma, T., 1996):

- *caracter universal*: nici o țară și nici o regiune nu se pot situa în afara acestei problematice, iar soluțiile nu pot fi găsite decît prin cooperare și solidaritate;
- *caracter global*: PLC afectează toate domeniile și aspectele vieții sociale;
- *complexitate și caracter pluridisciplinar*: analiza și rezolvarea unei probleme necesită luarea în considerare a conexiunilor cu alte probleme, adoptarea unor strategii de analiză și rezolutive complexe, care să coreleze perspective multiple;
- *evoluție rapidă și greu de prevăzut*: adesea, aceste probleme ne pun în fața unor situații complexe, pentru care nu sîntem destul de pregătiți și pentru abordarea cărora nu există metode sau soluții adecvate;
- *caracter prioritar*: datorită gravității lor, aceste probleme au devenit priorități ce trebuie relaționate cu viitorul planetei și supraviețuirea speciei umane.

Problematika lumii contemporane a generat în sfera politicii, culturii și a educației un număr de imperative care sînt din ce în ce mai bine precizate : apărarea păcii, salvarea mediului, promovarea unei noi ordini economice etc. Aceste imperative se regăsesc sub formă de recomandări și rezoluții adoptate de ONU, UNESCO, de diferite guverne și organizații guvernamentale; a apărut o întreagă literatură pedagogică consacrată lor. În epoca noastră dezvoltarea societății și a individului, puternic impulsionată de progresul științei și al tehnicii, se află în legătură cu educația și cu producția. Dimensiunile producției, ca și cele ale productivității muncii, se află sub puterea științei, și ambele sub incidența educației. Educația nu poate rezolva ea singură totalitatea problemelor lumii contemporane, dar nu se poate concepe nici soluționarea temeinică și durabilă a gravelor probleme actuale fără contribuția sistemelor/formelor educative.

Răspunzînd exigențelor valorice contemporane, educația propune astăzi

un demers global, holist prin formula specifică a **noilor educații**, *corespunzătoare unei schimbări paradigmatică a actului educativ* (Momanu M., 2002, p.132). „Noile educații” sînt definite, în anii 1980, la nivelul programelor și a recomandărilor UNESCO, adoptate în ultimele decenii „ca răspunsuri ale sistemelor educației, onale la imperatiivele lumii contemporane” de natură politică, economică, ecologică demografică, sanitară etc. În documentele UNESCO sînt menționate următoarele *noi educații*, care au apărut ca răspuns la sfidările PLC (Văideanu, 1988, pp. 107-108):

- **educația relativă la mediu:** dezvoltarea conștiinței, a simțului responsabilității ființei umane în raport cu mediul și problemele sale; cultivarea capacităților de rezolvare a problemelor declanșate odată cu aplicarea tehnologiilor industriale și postindustriale la scară socială;

- **educația pentru pace (și cooperare)** presupune cultivarea unor atitudini superioare, formarea oamenilor pentru evitarea conflictelor, receptivitate și flexibilitate, respect pentru valori etc. (Cozma, 1998, p. 26); formarea și cultivarea aptitudinilor și a atitudinilor civice de abordare a problemelor sociale prin dialog și participare efectivă la rezolvarea pedagogică a contradicțiilor obiective și subiective care apar în condiții de (micro)grup sau în contextul comunității sociale (profesionale, economice, politice, culturale, religioase etc), la nivel național, comunitar;

- **educația pentru participare și democrație:** existența instituțiilor specifice democrației (alegerile, reprezentarea, mijloacele de exprimare a opiniei publice etc.) constituie o condiție necesară, dar nu suficientă pentru funcționarea democrației. În afară de instituții, democrația presupune și o cultură politică specifică și atitudini democratice; în consecință, democrația este inseparabilă de educație. Vizează formarea și cultivarea capacităților de înțelegere și de aplicare a democrației la nivelul principiilor sale valorice de conducere socială eficientă (*reprezentarea, separarea puterilor, legitimitatea*) și a instituțiilor sale recunoscute la scară universală, care promovează *drepturile omului*, incluse și în programele școlare și universitare în cadrul unor *module* sau discipline de învățămînt.

- **educația pentru comunicare și mass-media**, care urmărește formarea unei atitudini selective și responsabile față de informație, formarea competenței comunicative și a capacității de a dialoga etc.; vizează formarea și cultivarea capacității de valorificare culturală a informației furnizată de presă, radio, televiziune etc., în condiții de diversificare și de individualizare care solicită o evaluare pedagogică responsabilă la scara valorilor sociale.

- **educația pentru schimbare și dezvoltare:** sursa dezvoltării economice și sociale o constituie înscrierea în competiția educației. Dezvoltarea „trece” prin educație, progresul se bazează din ce în ce mai mult pe „produsele” educației,

vizînd formarea și cultivarea capacităților de adaptare rapidă și responsabilă a personalității umane la condițiile inovațiilor și ale reformelor sociale înregistrate în ultimele decenii ale secolului XX, în perspectiva secolului XXI.

- **educația economică și casnică** modernă, practică mai ales în țările dezvoltate, ca modalitate de pregătire pentru viață în general și pentru viața de familie în special. Inițierea în problematica economiei casnice este un pas important în sensul formării capacității de autogestiuie. În opinia lui S. Cristea (2003, p.152) *educația sanitară modernă* vizează formarea și cultivarea capacităților specifice de proiectare și de organizare rațională a vieții în condițiile rezolvării unor probleme specifice *educației pentru petrecerea timpului liber, educației casnice moderne, educației nutriționale, educației sexuale* etc.

- **educația nutrițională**, înfîlînită ca disciplină de învățămînt sau ca activității extrașcolare, vizînd cunoașterea alimentelor sau a substanțelor nutritive, producerea și conservarea acestora etc.;

- **educația pentru timpul liber**, care include componente culturale, artistice, turistice, sociale, sportive etc.

**S. Cristea** ajunge la constatarea că, în categoria „noilor educații” pot fi încadrate și *tendințele promovate după 1990* sub genericul „educația pentru valori”, care „este abordată cu referire la problematica umană, la domeniul moral și civic, precum și la natura și mediul înconjurător cultural și tehnologic”. În această categorie sînt incluse: *educația pentru cetățenia democratică, educația pentru munca de calitate, educația pentru viața privată*

Aceste „noi educații” reprezintă, de fapt, noi conținuturi specifice, angajate la diferite niveluri strategice, raportabile la oricare din cele cinci *conținuturi generale* ale activității de formare-dezvoltare *morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică* a personalității umane (S. Cristea, 2003, p. 152).

*Evoluția „noilor educații”* răspunde provocărilor „emergente, grave și de anvergură planetară” înregistrate în anii 1980 sub genericul „problematica lumii contemporane” (P.L.C.) (George Văideanu, 1996, pag. 65-67). „Noile educații” reflectă această problematică prin obiectivele propuse care dau și denumirea fiecărei structuri de *conținut specific*, realizabilă ca *modul* sau *disciplină* de studiu, concepută strategic în plan disciplinar, dar mai ales interdisciplinar, pluridisciplinar și chiar transdisciplinar. *Integrarea „noilor educații” în programele școlare* este realizabilă pe baza a patru demersuri de proiectare a conținutului instruirii (S.Cristea, 2003, p.154):

- a) **demersul infuzional** - abordarea problematicii „noilor educații” în cadrul unordiscipline școlare (de exemplu, problematica educației ecologice este abordată simultan la nivelul biologiei, chimiei, geografiei, fizicii etc. dar și la nivelul educației intelectuale, morale, tehnologice, estetice, psihofizice

(igienico-sanitare);

b) *demersul modular* - abordarea „noilor educații” în cadrul unor discipline școlare, integrate la nivelul unor trepte școlare dar și la nivelul unor dimensiuni ale educației (de exemplu, educația ecologică abordată ca „modul” în cadrul biologiei);

c) *demersul disciplinar* - abordarea „noilor educații” în cadrul unor discipline școlare (de ex. educația ecologică apare ca disciplină școlară integrată în planul de învățământ,);

d) *demersul transdisciplinar* - abordarea „noilor educații” la nivelul unor „sinteze științifice” propuse anual sau trimestrial / semestrial de „echipe de profesori” (de exemplu, abordarea problemelor globale ale educației ecologice din perspectiva unei echipe formată din profesori de biologie, chimie, fizică, geografie, economie, sociologie, filozofie etc., în cadrul unor lecții de sinteză, seminarii etice, dezbateri tematice, concursuri școlare etc).

*Metodologia valorificării „noilor educații”* vizează toate dimensiunile generale (morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică) și formele generale ale educației (formală, nonformală, informală) angajând următoarele strategii de „implementare”:

- pătrunderea în programele școlare și universitare sub forma unor recomandări sau module de studiu independente, difuzate și prin sistemele de comunicare moderne: televiziune, radio, rețele de calculatoare etc;

- implicarea în programele educaționale ca alternative proiectate în diferite formule pedagogice: module de instruire complementară (formală-nonformală), ghiduri, îndrumări metodologice, lucrări fundamentale centrate asupra problemelor mari ale lumii contemporane (dezvoltarea economică, tehnologia societății informatizate, educația permanentă, democratizarea școlii, reforma educației);

- regândirea sistemelor de selectare și de organizare a informației în cadrul unui *curriculum* care, fie „introduce module specifice”, integrate ca discipline distincte în planul de învățământ (educația ecologică, educația pentru o nouă ordine economică internațională...), fie „introduce conținuturile specifice unei noi educații în sfera mai multor discipline” printr-o „abordare infuzională” (George Văideanu, 1988, pag. 109,110).

### **Concluzii:**

1. *Explorarea conceptului de conținuturi generale ale educației permite opțiunea pentru „dimensiunile educației” fundamentată de structura activității de educație ce nu poate fi raportată doar la nivelul unor „laturi” sau „discipline” restrictive.*

2. *Dimensiunile generale ale educației fixează cadrul în care sînt realizate conținuturile activității de formare-dezvoltare a personalității umane în plan intelectual-moral-tehnologic-estetic-fizic pe baza unor valori umane fundamentale (binele moral, credința religioasă, adevărul științific, frumosul artistic, sănătatea fizică etc) ce se realizează la nivel de sistem și proces.*

3. *Ordinea de analiză a dimensiunilor generale începe cu educația morală, prioritară în contextul proiectării curriculare.*

4. *Au fost redefinite dimensiunile educației profesionale - prin termenul de educație tehnologică (necesară în contextul valorilor societății postindustriale) și educației fizice sau corporale - prin termenul de educație psihofizică (corelația dintre formarea psihică și fizică a personalității).*

5. *Modalitatea de concepere și programare a acțiunii educative este metoda, iar cunoașterea metodelor educative reprezintă un sprijin metodologic real în procesul de proiectare/organizare a activității educative.*

6. *Dimensiunile educației/conținuturile generale constituie o structură valorică relativ stabilă cu caracteristici funcționale proprii deschise în direcția „noilor educații” generate periodic de anumite condiții și cerințe sociale specifice.*

7. *Caracterul deschis al conținuturilor este determinat de apariția periodică a unor noi conținuturi instituite la nivel de UNESCO: educația ecologică, educația demografică, educația pentru democrație etc. sau a celor lansate în ultimii ani sub genericul educației civice, educației multiculturale, educației interculturale etc.*

### **REFERINTE BIBLIOGRAFICE:**

- Antonesei, L., *Paideea. Fundamentele culturale ale educației*. Iasi, Polirom, 1996.
- Bontaș I. *Pedagogie*, ALL educational S.A., 1998.
- Bruner J., *Procesul educației intelectuale*, Ed. Științifică, București, 1970.
- Crețu, C., în *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, coord. Cucuș C., Iași, Polirom, 1998.
- Jinga I., Istrate E., *Manual de pedagogie*, ALL Educational, 1998.
- Macavei El., *Pedagogie. Teoria educației*, Vol I, II, Aramis, București, p.2001.
- Salade, D., *Dimensiunile educației*, EDP R. A., București, 1997.
- Stanciu, I., *Educația intelectuală*, în *Curs de pedagogie*, Tip. Universității București, 1988.

- Tomșa, G., *Orientarea și dezvoltarea carierei la elevi*, Casa de Editură și Presă Viața Românească, București, 1999.

### **Modulul V. SISTEMUL DE EDUCAȚIE**

#### **5.1. Sistem de educație și sistem de învățământ. Structură de funcționare**

#### **5.2. Procesul de învățământ**

#### **5.3. Managementul și schimbarea în sistemul de învățământ**

##### **Obiective**

Studiind acest capitol veți fi capabili:

- să definiți conceptele de bază;
- să demonstrați cunoașterea învățământului la nivel de structură și funcționare;
- să elaborați criterii de evaluare a calității sistemului de învățământ;
- să evaluați schimbările în cadrul sistemului de învățământ în Republica Moldova

**Concepte de bază: sistem de educație, sistem de învățământ, proces de învățământ, managementul educației, reforma învățământului;**

#### **1.6. SISTEM DE EDUCAȚIE ȘI SISTEM DE ÎNVĂȚĂMÎNT. STRUCTURĂ DE FUNCȚIONARE**

Responsabilizarea pedagogică a tuturor structurilor sociale reflectă „logica dezvoltării educației permanente”, definită ca „*societate educativă*”. (Paul Lengrand, 1973; S. Cristea, 2003).

**Sistemul de educație** reprezintă ansamblul organizațiilor/instituțiilor sociale (culturale, politice, economice) și al comunităților umane (familie, popor, națiune; grupuri profesionale, grupuri etnice; sat, oraș, cartier, colectivitate) care îndeplinesc funcții pedagogice, de activare și influențare a procesului de formare-dezvoltare a personalității.

**Sistemul de educație** implică educația formală, nonformală, informală prin conținuturi morale, intelectuale, tehnologice, estetice, psihofizice etc. cu deschideri spre problematica educației și instruirii, cercetările fundamentale ce asigură exercitarea funcției sociale a școlii, realizat la nivelul sistemului și al procesului de învățământ.

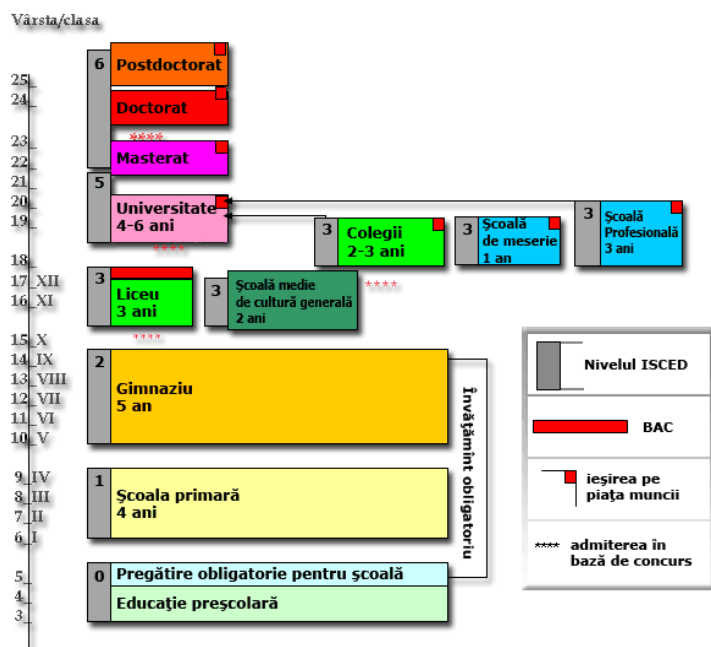
**Sistemul de învățământ** reprezintă principalul subsistem al sistemului de educație și include ansamblul instituțiilor specializate în proiectarea și realizarea funcțiilor educației prin conținuturi și metodologii specifice, organizate formal și nonformal, în diferite variante, de stat, publice, particulare, la distanță, fără frecvență etc.

**Structura sistemului de învățământ** reprezintă ansamblul elementelor componente ce asigură baza de organizare, susținere materială, conducere, deschidere a sistemului și al interdependențelor dintre acestea care asigură funcționalitatea sistemului la nivelul instituțiilor specializate în educație și instruire. La nivel de organizare angajează structura sistemului în direcția adaptării instituțiilor specializate în educație pe niveluri, trepte și cicluri de instruire care condiționează calitatea curriculumului școlar. La nivel susținere materială angajează structura sistemului la nivelul resurselor pedagogice existente sau potențiale, resurse pedagogice de natură didactico-materială, umană, informațională, financiară.

La nivel de conducere angajează structura sistemului la nivelul optimizării raporturilor necesare între management și administrație.

Deschiderea sistemului de învățământ asigură reglementarea raporturilor necesare instituției școlare cu mediul social. Calitatea sistemului de învățământ depinde de concordanța dintre funcțiile și structura acestuia determinate de politicile reformatoare, orientate în direcția perfecționării structurii de organizare a sistemului (Proiect Reformă R.M, 2005).

**Structura sistemului de învățământ din Moldova** ([www.edu.md](http://www.edu.md))



**Notă:**

- Durata studiilor la masterat constituie 1-2 ani;
- Durata studiilor la doctorat constituie 3-4 ani;
- Durata studiilor la postdoctorat este de până la 2 ani;
- Examenele de trecere se susțin după fiecare nivel, cu excepția educației preșcolare și a pregătirii obligatorii pentru școală.

**Funcțiile sistemului de învățământ** indică asupra raporturilor existente între educație - realizată în instituții specializate și societate:

1. funcția fundamentală: *socializarea prin culturalizare* a personalității educatului (elevului, studentului) în cadrul procesului de învățământ;
2. funcțiile *principale*: (funcția *naturală*, de valorificare integrală a condițiilor de mediu natural; funcția *economică*, „de producție a unei forțe de muncă”; funcția *politică*, de „reproducție și de mobilitate socială”; funcția *culturală*, de promovare a unei „culturi dominante”; funcția *comunitară*, de integrare optimă a personalității la nivelul familiei, grupului de prieteni, grupului socioprofesional etc. ( Fred Mahler, 1977, pag. 187-232; Sorin Cristea; Cornel Constantinescu, 1998, pag.155-156).

În literatura de specialitate sînt consemnate multiple *analize ale sistemelor*

de învățămînt din perspectiva evoluțiilor pedagogice și sociale. Prezentăm abordarea lui S. Cristea a sistemului de învățămînt:

a) „în *sens larg*, cuprinzînd și bibliotecile, teatrele, muzeele, mass-media” implicate în realizarea unor obiective pedagogice, în cadrul unui „constructivism social” care valorifică deschiderile și raporturile multiple existente între școală și societate, între societate și școală;

b) în *sens restrîns*, desemnînd „totalitatea instituțiilor și organizațiilor care servesc instruirii și educării copiilor, tinerilor și adulților în domeniul preșcolar, în școli generale, licee, școli profesionale, universități, școli postliceale și instituții de perfecționare”.

*Sistemul de învățămînt în sens larg* angajează „ansamblul instituțiilor care participă la organizarea arhitecturii școlare, prin derularea generală a studiilor pe cicluri, orientări, filiere etc.” (*Dictionnaire encyclopedique de l'education et de la formation*, 1994). În această accepție sînt vizate:

- instituțiile școlare: grădinițe, școli primare, școli gimnaziale, licee, școli profesionale, școli postliceale, grupuri școlare, unități școlare conexe/case ale copiilor, cabinete, centre logopedice; cabinete, centre de asistență psihopedagogică, colegii universitare, universități, institute de formare profesională inițială și continuă etc);

- unele instituții specializate în instruire *nonformală*: cluburi, tabere, centre de pregătire profesională, radio-televiziune școlară/universitară etc;

- unii agenți sociali cu care școala stabilește relații *contractuale* (agenți: economici, politici, culturali, religioși, comunitari etc.) sau *consensuale* (familia, comunitatea locală).

*Analizînd evoluția sistemelor moderne de învățămînt care reflectă deschiderea socială a școlii în literatura de domeniu sînt reflectate structuri instituționale apărute recent:* „școlile duale”, cu programe de instruire profesională în școală și întreprindere, proiectate pe baza unor relații contractuale realizate cu agenții economici cointeresați (Germania „școlile alternative”, care angajează opțiunea și responsabilitatea comunității locale / zonale - familia, biserica, agenții sociali etc. (Olanda, Danemarca); centrele interșcolare / teritoriale, cu programe de formare profesională cu programe de instruire nonformală (S.U.A.); „centrele de vacanță”, cu programe pedagogice multiple de „educație activă” (Franța); rețele școlare / universitare de televiziune și de informatizare, cu programe speciale de instruire *formală-nonformală* (Japonia).

*Analiza sistemului de învățămînt, permite evidențierea rolului unor agenți sau actori sociali prin diferite forme de colaborare cu școala:* familia, organizațiile de copii și tineret mass-media cu programe specializate în educație/instruire, comunitatea locală.

*Familia modernă* constituie un *agent social* prezent în cadrul sistemului de învățământ ce reacționează adecvat la provocările sociale, achiziționând în baza unui „contract natural”, prin implicarea părinților în: consilii de conducere, comitete, grupuri de inițiativă, grupuri de finanțare. Nucleul familial s-a restrâns la un singur părinte și un singur copil, și la fel s-a restrâns legătura directă între generații: copii-părinți-bunici-străbunici, *tipologia rolurilor*; *tipul de autoritate reală* (limitată de „morală” constrângerii sau a supunerii etc. Funcțiile educative ale familiei sînt îndrumarea copilului, responsabilizarea civică a părinților care reprezintă modele comportamentale cu potențial formativ prin: stilul de viață; relațiile de *autoritate-permisivitate-colaborare* democratică; rolurile socio-afective, asumate în raport cu membrii comunității angajînd responsabilitatea familiei prin unele acțiuni pedagogice proiectate în mod explicit.

*Organizațiile de copii și tineret* au potențial formativ evident, mai ales, în planul educației morale, vizînd dezvoltarea civică a elevului, cultivarea spiritului comunitar, a patriotismului autentic, a respectului față de valorile științifice, estetice, politice, religioase etc.

*Mass-media specializată în educație* reprezintă un mediu social cu un potențial pedagogic sporit, rezultat din informare, culturalizare, socializare, formare socioprofesională, divertisment, propagandă etc.

*Comunitatea locală* reprezintă agenții sociali implicați în realizarea unor obiective specifice sistemului de învățământ în cadrul unei anumite zone școlare sau interșcolare în colaborare cu familia: organele de stat ale puterii locale, reprezentanții partidelor și a altor organizații politice în teritoriu, factorii culturali, economici, religioși etc. care îndeplinesc responsabilități sociale. Acest *mediu educativ* cu resurse formative pozitive poate fi dezvoltat.

*Sistemul de învățământ în sens restrîns* include ansamblul instituțiilor școlare, organizate la nivel primar, secundar, superior, pe diferite trepte și cicluri de instruire și educație. În această accepție, sistemul de învățământ este definit ca sistem școlar (Dicționar de termeni pedagogici, 2002). Analiza sistemului de învățământ, solicită astfel *definirea procesului de învățământ* care reprezintă *dimensiunea practică*, activitatea de instruire, proiectată de profesor și activitatea de învățare, realizată de elev.

## 5.2.PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT

**Procesul de învățământ** reprezintă principalul subsistem al sistemului de învățământ, ce desfășoară activități specifice proiectate conform unor programe de instruire/învățare, formale și nonformale, realizate de cadre didactice specializate în diferite circumstanțe de timp (an, trimestru, semestru școlar; săptămîină, zi școlară) și spațiu (scoală: clasă, cabinet, laborator, bibliotecă, mediatecă etc).

Activitățile specifice procesului de învățământ, sînt **instruirea** din perspectiva profesorului, **învățarea** din perspectiva elevului. Problematice teoretică și practică a procesului de învățământ constituie obiectul de studiu al unei discipline sau științe pedagogice fundamentale – *didactica generală* (teoria generală a instruirii, teoria și metodologia instruirii).

*Procesul de învățământ* asigură: „organizarea conținuturilor instruirii în vederea atingerii anumitor scopuri de predare și învățare”, evaluabile la diferite intervale de timp; realizarea metodologică a obiectivelor propuse conform unor concepții tradiționale „cu un învățământ centrat pe profesor” sau a unor „concepții didactice mai recente reformatoare, care au introdus noi forme de proiectare și explorare în așa fel încît elevul să învețe liber” (Horst Schaub; Karl, G. Zenke, 2000).

*Calitatea procesului de învățământ* depinde de *structura de funcționare a sistemului de învățământ*.

*Structura de funcționare a sistemului de învățământ* reprezintă ansamblul elementelor componente ale sistemului de învățământ și a relațiilor de interdependență dintre acestea, ce asigură realizarea finalităților în contextul construcției sociale pe care o impune paradigma proiectării *curriculare*.

În contextul ascensiunii modelului cultural al societății informatizate evoluția structurii de funcționare a sistemelor de învățământ evidențiază următoarele *tendințe* confirmate la scară universală, (Dictionnaire encyclopedique de l'education etdelafornation, 1996):

1. creșterea importanței resurselor informaționale;
2. prelungirea școlii de cultură generală, obligatorie pînă la vîrsta de 16 ani;
3. diversificarea învățămîntului postobligatoriu - profesional, liceal, universitar;
4. sensibilizarea școlii și universității spre problemele sociale ale comunității (economice, politice, culturale, religioase etc.).

Aceste tendințe sînt relevante la nivelul celor mai răspîndite formule de structurare<sup>a</sup> învățămîntului școlar (6+3+3) și universitar (scurt / 2-3 ani; lung / 4-6 ani, postuniversitar-master /1-2 ani) și în cadrul altor variante de organizare a sistemului.

*Tendințe de evoluție a sistemului de învățământ școlare*, confirmate în ultimele decenii la scară mondială vizează:

1. pregătirea specială a copiilor pentru ca „trecerea în învățămîntul primar să devină mai suplă”;
2. pregătirea în condiții optime a „traseului educativ” de la învățămîntul primar la învățămîntul secundar, obiectiv valabil și în condițiile integrării și în condițiile separării celor două niveluri școlare;
3. „prelungirea duratei învățămîntului obligatoriu de la 8 la 9 ani și uneori chiar de la 10 la 11 ani” pentru a putea „asigura șanse egale de reușită



tuturor grupurilor sociale”;

4. *multiplicarea și diversificarea învățămîntului postobligatoriu;*
5. *dezvoltarea unui învățămînt superior capabil să creeze „un echilibru între diversele specializări: umaniste, științifice, tehnologice și profesionale”;*
6. *asigurarea continuității între formele de pregătire profesională inițială și continuă, „care trebuie considerate ca un întreg”.*

*Calitatea sistemului de învățămînt* depinde de gradul de *concordanță* între *funcțiile principale și structurile de organizare* instituționalizate din care rezultă *autonomia și adaptabilitatea* sistemului.

Structura de funcționare a sistemului de învățămînt din R.Moldova se perfecționează continuu (reforma structurii de bază a sistemului, renovarea obiectivelor învățămîntului obligatoriu, evoluția socială a școlii, orientarea învățămîntului superior spre o educație cu specializări largi).

### 5.3. MANAGEMENTUL ȘI SCHIMBAREA ÎN SISTEMUL DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Modelului managerial al sistemului de învățămînt, tipic culturii din societatea, informatizate înaintea următoarelor *obiective*: definirea conceptului pedagogic de management al educației; identificarea și analiza funcțiilor și structurilor manageriale la nivelul sistemului de învățămînt; elaborarea unui model de conducere managerială a sistemului de învățămînt.

**Managementul educației reprezintă activitatea de conducere superioară - globală, optimă, strategică - a sistemului de învățămînt, la toate nivelurile acestuia, pe baza funcțiilor generale de planificare-organizare, orientare-îndrumare, reglare-autoreglare.**

Ca parte fundamentală a structurii de funcționare a sistemului de învățămînt, managementul educației apare ca un *model de conducere* deschis, adaptabil la cerințele sociale un *model de raționalizare socială a activităților de educație/instruire* superior atît celui de tip *birocratic*, cît și celui de tip *tehnocratic*. Cele trei modele, condiționate din punct de vedere istoric, coexistă pînă în contemporaneitate, în contextul specific evoluțiilor sociale din ultimele decenii care îmbină provocările și riscurile unor „valuri de dezvoltare” preindustrială, industrială, postindustrială ( Alvin Toffler,1995).

Modelul *birocratic*, corespunzător culturii societății industrializate timpurii, avansează *principii de conducere* (alegerea posturilor pe viață; ierarhia funcțiilor pe verticală; diviziunea muncii pe domenii înguste; promovarea raporturilor impersonale între *conducători și conduși* ( Max Weber, 1969).

Modelul *tehnocratic*, corespunzător culturii societății industrializate dezvoltate, respinge conducerea birocratică (Daniel Bell, 1973) în cadrul căreia „factorul politic devine doar un organ de execuție al unei inteligențe științifice”. Această *meritocrație* însă, dincolo de atuurile sale exclusiv *tehnice*, este formată deseori din experți care nu cunosc realitatea socială pe care o reprezintă, acționînd doar ca „savanti cu frunțile înguste” sau ca „specialiști care decupează și dezintegrează problemele generale și fundamentale” (Jurgen Huberman, 1973; Alvin Toffler, 1995; Edgar Morin, 1996).

*Riscuri majore*: inegalizarea șanselor de reușită școlară; precipitarea orientării școlare și profesionale; încurajarea artificială a problematicei categoriilor speciale (învățămînt pentru: *deficienți - supradotați*); supramotivarea externă a învățării în regim de competiție; reducerea educației la conținuturile sale intelectuale; încurajarea unor structuri elitiste, care dezechilibrează procesul formativ.

Modelul *managerial* elaborează o axă de raționalizare socială a conducerii care depășește și valorifică acumulările istorice ale *birocrației* și ale *tehnocrației*. Ierarhia *administrativă*, birocratică și cea *elitistă*, tehnocratică, sînt înlocuite cu ierarhia *funcțională* și *reprezentativă /participativă* - managerială.

*Conducerea managerială* corespunde astfel funcțiilor generale angajate la nivelul întregului sistem social în vederea eficientizării depline educației. *Funcțiile managementului educației* vizează conducerea *globală, optimă și strategică*, *planificarea-organizarea; orientarea-îndrumarea; reglarea-autoreglarea tuturor activităților proiectate, realizate și dezvoltate la nivelul sistemului de învățămînt.*

*Schimbarea sistemului de învățămînt* se produce continuu, reflectînd transformările multiple care au loc în societate. Evoluțiile semnificative înregistrate în gîndirea pedagogică și în organizarea instituțiilor școlare se produc pe două căi: *schimbările curente* și cele inovatoare (*reforma* sistemelor moderne de învățămînt). *Schimbarea curentă în domeniul educației și al instruirii* presupune perfecționarea procesului și a sistemului de învățămînt păstrînd aceeași paradigmă pedagogică: modernizarea practicilor de proiectare a educației / instruirii prin renovarea programelor școlare / universitare, a manualelor școlare / cursurilor, a metodologiilor de *predare-învățare-evaluare*.

În literatura de specialitate sînt identificate următoarele *tipuri de schimbări curente*: *materiale* (construcțiile școlare, mijloacele și materialele didactice); *conceptuale* (modalități de proiectare programelor, manualelor școlare etc., strategii de instruire); *interpersonale* (relații elev-elev, elev-profesor, profesor-părinți ) etc.

În *concluzie*, schimbările pedagogice curente se produc la nivel strategic și legislativ în cadrul procesului și a sistemului de învățămînt în raport de noi

cerințe ce apar în plan social.

**Reforma sistemului de învățământ** reprezintă un tip superior de schimbare pedagogică / educațională extinsă la nivel de structură și funcționalitate, într-un spațiu și timp (pedagogic și social).

„Reforma educațională este o inovație structurală și sistemică ce urmărește: a) „integrarea și corelarea sistemului de educație/învățământ cu diferite subsisteme ale formațiunii sociale”; b) inovarea „relațiilor dintre diferite componente structurale ale sistemului de educație/învățământ, cum ar fi relațiile dintre învățământul liceal și cel superior, dintre cel gimnazial și liceal etc.” (Lazăr Vlăsceanu, 1979).

Sinteza definițiilor pentru *reforma învățământului* din diverse perspective (pedagogice, politice, sociologice, filozofice) propune S. Cristea în *Fundamentele științelor educației, 2003*, analizând conceptul de reformă a învățământului și dimensiunile sale esențiale în contextul teoriei generale a educației:

1. *reforma educației / învățământului* constituie o inovație superioară a sistemului, angajând transformarea profundă a *structurii* sale de bază care vizează raporturile externe ale educației cu societatea și a celei interne, referitoare la legăturile dintre niveluri, trepte, discipline de educație /instruire (școlare, universitare etc).

2. *reforma învățământului* promovează *schimbarea calitativă* a sistemului, în sens intensiv (prin profunzimea inovațiilor structurale) și extensiv (prin amploarea inovațiilor, globale și de durată, la scara întregului sistem de educație / învățământ).

3. *reforma învățământului* valorifică logica planificării calitative a educației care implică *transformarea inovatoare a finalităților sistemului, structurii* sistemului (organizare pe niveluri, trepte, discipline de învățământ), *conținutului* procesului de învățământ.

#### **Concluzii generale:**

1. *Structurile sociale cu potențialul educativ pe care îl dețin determină continuitatea educației realizată în cadrul sistemului de învățământ, formînd astfel sistemul de educație pedagogi responsabil de formarea și integrarea socială a personalității.*
2. *Procesul de învățământ reprezintă dimensiunea practică a sistemului de învățământ în cadrul căruia se desfășoară instruirea proiectată de educator și învățarea realizată de educați.*

3. *Modelul managementul educației deschis flexibil, adaptabil la cerințele sociale va asigura calitate reformelor sistemului de învățământ atât la nivel legislativ, cât și strategic.*
4. *Reforma sistemului de învățământ este întotdeauna provocată de transformările sociale care impun schimbări inovatoare ale finalităților, structurii și conținutului învățământului.*

#### **REFERINTE BIBLIOGRAFICE:**

- Cojocaru, M., Papuc, L., Sadovei, L., *Teoria instruirii. Ghid metodologic*, ETC, Chișinău, 2006.
- Cojocaru, M., Papuc, L., Sadovei, L., *Teoria instruirii. Suport de curs*, ETC, Chișinău, 2006.
- Cristea, S., *Fundamentele științelor educației, Teoria generală a educației*, Litera Educațional, 2003.
- Iucu, R., *Instruire și învățare*, Ed., Polirom, București, 2000.
- Legea învățământului nr. 547 adoptat: 21.07.95 în vigoare: 09.11.95, publicată în: Monitorul Oficial nr 062 din: 09.11.95 articolul: 692
- Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Aramis, 2002.
- Papuc, L., *Epistemologia curriculumului psihopedagogic universitar*, ETC, 2005.

#### **Modulul VI. AGENȚII EDUCAȚIEI**

##### **6.1. Formarea profesorului: roluri, competențe, stiluri**

##### **6.2. Profesorul diriginte**

##### **6.3. Personalitatea elevului și comportamentul școlar**

##### **6.4. Valorificarea factorilor dezvoltării psihice a personalității (mediul, ereditatea, educația) și factorilor educativi.**

#### **Obiective**

Studiind acest capitol veți fi capabili:

- să observați procesul de formare a profesorului în condițiile sociale noi (reforme curriculare);
- să descrieți rolurile cadrului didactic în activitatea educațională;
- să construiți referențialul competențelor didactice;
- să analizați taxonomiile competențelor profesionale ale cadrului didactic;
- să distingeți ponderea și modul de corelare a stilurilor educaționale în activitatea profesională;
- să explicați eficiența activității educative a profesorului diriginte;
- să definiți conceptele de bază;

- să actualizați valorificarea factorilor dezvoltării psihice a personalității, factorilor educativi, educației permanente și autoeducației în perspectiva secolului XXI.

**Concepte de bază: profesor, agent al acțiunii educative, standard profesional, referențial al competențelor profesionale, paradigmă, competență, stil educațional, talent pedagogic, măiestrie pedagogică, tact psihopedagogic, vocație, profesor diriginte, personalitate, caracter, comportament educațional, educabilitate, factori educativi**

### 6.1. FORMAREA PROFESORULUI: ROLURI, COMPETENȚE, STILURI

*Profesorul, agent al acțiunii educative*, este obiectul unor investigații pluridimensionale – pedagogice, psihologice, psihosociale, și axiologice, definind dimensiunile profesionalismului cadrului didactic, gradul în care un profesor stăpânește un quantum de competențe ce-i asigură dezvoltarea continuă în profesia sa și eficiența profesională ( M. Călin, 1996).

În funcție de obiectivele prevăzute în documentele școlare *profesorul este responsabil de exercitarea anumitor roluri în activitatea educațională*: furnizor de informații; resursă/expert al actului de predare-învățare-evaluare (analizează, consultă); cercetător (se documentează, reflectează studiind fenomene educaționale, personalitatea elevului, experimentează, inovează practica școlară); agent motivator ( facilitează inițiative, animează interesul, curiozitatea și dorința elevului pentru învățare); manager ( negociază/gestionează clasa de elevi, relațiile cu colegii, părinții ș.a); consilier ( observă, îndrumă persuasiv, oferă sfaturi/soluții/strategii); tehnician/metodolog ( proiectează, realizează activități educaționale, elaborează mijloace didactice, definește progresul elevilor, utilizează audiovizualul); evaluator (examinează/apreciază/elaborează decizii evaluative de valoare privind activitatea educațională ).

Reforma învățământului în R. Moldova necesită formarea unor profesori care vor activa în noi condiții sociale, într-o societate informatizată. Aceasta presupune pregătirea cadrelor didactice flexibile profesional în vederea adaptării permanente la schimbările societale, învățământ, cultură și la condiția internă a educatului. Elevul, în ultimă instanță, trebuie să devină obiectul propriei formări. Anumite întrebări se impun cu precădere:

*Ce ar trebui să știe un profesor?*

*Ce ar trebui să poată să facă?*

*Ce atitudini trebuie să-și elaboreze și să adopte?*

*Cum să-și dezvolte permanent competențele profesionale și personalitatea?*

Literatura de domeniu atestă mai multe variante de răspuns la aceste întrebări care elaborează un **portret profesional al cadrului didactic** eficient, în bibliografia francofonă numit **referențial profesional**, iar în cea anglofonă – **standard profesional**.

**Referențial** înseamnă o fișă a competențelor profesionale ale cadrului didactic, ce-i permit realizarea cu succes a obiectivelor educative și poate servi, cum s-a menționat mai sus, drept cadru de referință pentru autorii de curriculum pedagogic și pentru formatorii de cadre didactice.

Referențialul competențelor didactice este ceea ce se numea până în anii 90 ai sec. XX în sursele bibliografice de limbă rusă - *profesiogramă*. Un referențial al competențelor pedagogice se structurează pe anumite paradigme, care oferă structuralitate și coerență modelelor .

Prin **paradigmă** înțelegem un complex, un nod de principii, concepte și idei cu caracter general care determină modul de a percepe și a aborda o realitate.

În cazul nostru, cercetătorul K. M. Zechner propune 6 **modele de profesori**:

- Paradigma comportamentală** ce vizează ansamblul de capacități didactice achiziționate într-o instituție de formare a cadrelor didactice.
- Paradigma artizanală**, care conține competențele profesionale pe care studentul pedagog le însușește pe teren.
- Paradigma critică** ce se referă la aptitudini de cercetare și reflectare critică asupra propriei activități și vizează transformarea stărilor dezirabile în stări reale, ea îi permite să sesizeze problemele cu care se confruntă și să le depășească prin demersuri de cercetare.
- Paradigma personalistă** care cuprinde competențele ce asigură dezvoltarea profesională a cadrului didactic pe tot parcursul vieții. Acestea sînt competențele gen “savoir devenir”.

Analizînd și sintetizînd studii privind natura profesionalismului cadrului didactic care au urmat după Zechner (Golderhead, 1992, Grootaers Tilman, 1991, Paquai, 1994 ) I. Negură, L. Papuc, Vl. Pâslaru au construit un referențial al competențelor didactice din perspectiva a 6 **paradigme care constituie sisteme de reprezentări despre principalele roluri-funcții ale cadrului didactic**<sup>53</sup>:

**Paradigma 1, “profesorul instruit”**, profesorul care știe multe, posedă cunoștințe vaste, este subiectul cunoștințelor, al stocării și al propagării, este profesorul cărui i se aplică eticheta “doct în domeniu”, pe care o merită de altfel,

<sup>53</sup> I. Negură, L. Papuc, Vl. Pîslaru, *Curriculum psihopedagogic universitar de bază*, ETP, Chișinău, 2000.

este profesorul recunoscut drept sursă de cunoștințe și informații.

**Paradigma 2, “profesorul tehnician”**, profesorul care a însușit bine tehnica pedagogică și drept rezultat, o stăpânește, adică posedă bine și operează tehnici pedagogice concrete.

**Paradigma 3, “profesor artizan”**, profesorul care a însușit abilitățile didactice direct pe teren, exercitându-și responsabilitățile și elaborându-și scheme de acțiune educațională contextualizată, care-i creează o alură de artizan în pedagogie, adică de persoană ce-și face lecțiile și celelalte lucrări cu iscusință, care practică pedagogia ca artă.

**Paradigma 4, “practician reflexiv”**, profesorul care-și construiește cunoștințe privind propria experiență didactică, cunoștințe sistematice și comunicabile și care știe să învețe de la sine însuși; profesorul pentru care propria experiență constituie și sursă, și mijloc de dezvoltare profesională.

**Paradigma 5, “profesor-actor social”**, profesorul care se angajează în proiecte educaționale colective și contribuie la realizarea acestor proiecte punându-și în valoare multiplele sale competențe sociale: competențele de a stabili relații cu persoane și grupuri umane și a le gestiona cu suficientă abilitate.

**Paradigma 6, “profesorul ca persoană”** întrunește grupul de competențe ce asigură relația profesională cu sine însuși și cu dezvoltarea sa, e competența de tip “*savoir devenir*”. Această paradigmă presupune atât motivația autoactualizatoare, cât și priceperi ce asigură împlinirea acestei motivații. Identificarea și descrierea celor șase paradigme a permis cercetătorilor menționați determinarea obiectivelor dominante ale formării cadrului didactic, luând ca bază ideea că fiecărei paradigme îi corespunde un anumit obiectiv formulat în termeni de competență.

**Paradigmele formării cadrelor didactice și obiectivele dominante ale formării**

Paradigma	Obiectivul dominant
1. Profesorul instruit	Cunoștințe
2. Profesor tehnician	Competențe procedurale
3. Profesor artizan	Experiență
4. Practician reflexiv	Reflexie pedagogică
5. Actor social	Angajare

6. Profesor ca persoană	Atitudini și aptitudini de autoactualizare
-------------------------	--

Calitatea serviciilor educaționale prestate de cadrul didactic depinde de nivelul de competențe formate pe durata pregătirii inițiale (în universitate) și continue (cursuri programe, perfecționare, învățămînt la distanță etc.)

*Competența este capacitatea de a soluționa eficient probleme, de a lua decizii adecvate, de a exercita roluri profesionale cu rezultate recunoscute ca bune.*

*Competență în domeniul științelor educației este considerată persoana bine informată, recunoscută pentru capacitatea de a emite păreri/aprecieri științifice despre fenomene educaționale, pentru profesare eficace, a care asigură eficientizarea activității sale. Competența se apreciază din perspectiva elevilor, colegilor, inspectorii școlari, a părinților și a întregii colectivități locale etc.*

*Prin competența profesională a educatorilor am putea înțelege capacitățile cognitive, afective, motivaționale și manageriale care interacționează cu trăsăturile de personalitate ale educatorului conferindu-i acestuia calitățile necesare pentru activitate profesională eficientă care ar asigura realizarea obiectivelor educaționale de către majoritatea elevilor, iar performanțele obținute să se situeze aroape de nivelul maxim al potențialului intelectual al fiecăruia ( I. Jinga, El. Istrate, 1998).*

Analiza literaturii de specialitate privind acest domeniu confirmă prezența diverselor tipologii de competențe. L. Papuc, I. Negură, Vl. Pîslaru (Curriculumul psihopedagogic universitar de bază, 2000, p.125) în spectrul de competențe pentru îndeplinirea eficientă a unui rol social, inclusiv pentru activitatea didactică identifică:

1. Competența de a fi proactiv, de a se comporta conform unei opțiuni conștiente, bazată pe valori și nu pe condiții supuse unor criterii afective.
2. Competența de a proiecta finalul în memorie (de a elabora finalități, de a anticipa activitatea și rezultatele).
3. Competența de a planifica în funcție de priorități.
4. Competența de a raționa avantaj /avantaj. Acesta presupune capacitatea conducerii interpersonală, capacitatea de conștientizare, imaginația, conștiința morală și voința, autonomia în relațiile cu ceilalți, în realizarea obiectivelor.
5. Competența de a înțelege și de a fi înțeles.
6. Competența de a acționa prin cooperare creativă, comunicare sinergică, valorificare diferențelor etc.
7. Competența unei autoreînnoiri echilibrate, o autoreînnoire fizică, spirituală, mentală, socioafectivă a personalității (capacitatea de a produce), care

înseamnă păstrarea și sporirea propriei personalități. Această competență este cea care le face posibile pe toate celelalte.

Se consideră că aceste competențe sînt necesare conducerii eficiente a procesului educațional constituind temeiul pe care se vor structura competențele specifice profesiei de cadru didactic, structurate de autori în *competențe fundamentale pentru profesia de cadru didactic și competențe de profil*:

#### A. Competențele fundamentale

Acestea sînt derivate din obiectivele, conținuturile educaționale și din rolurile cadrului didactic, alcătuint „stratul prim” al formării personalului didactic: **comunicativitatea, empatia, învățarea, valorizarea conținuturilor, cercetarea și inovarea experiențelor educaționale, cunoașterea elevului, creativitatea, managementul educațional.** Aceste competențe necesită un curriculum comun pentru facultățile/universitățile care și/sau formează cadre didactice.

#### B. Profilul de competență a cadrului didactic

“Profilul de competență poate fi definit ca domeniu de convergență dintre statut /rol și personalitate, fiind reprezentat de calitatea principalelor coordonate ale personalității, considerată sincron”, în raport cu statutul și cu rolul socioprofesional deținut, raport analizat din perspectiva eficienței socioprofesionale. Eficiența actului educațional este o rezultată a interacțiunii tuturor factorilor și condițiilor care concură la desfășurarea sa. Personalitatea educatorului reprezintă acel filtru care imprimă direcții și finalități nuanțate întregului demers educativ.

##### *B.1. Competențe de specialitate*

#### Planul teoretic:

- de a asimila conținuturile științifice și de a surprinde valențele formative a curriculumului disciplinar;
- de a realiza corelații intra-, inter- și pluridisciplinare ale conținuturilor;
- de a actualiza și integra curriculumul disciplinar;

#### Planul operațional:

- de a structura conținuturile educaționale, astfel încît să dezvolte structuri operatorii, afective, motivaționale, volitive, atitudinale;
- de a forma modul de gîndire specific disciplinei respective de învățămînt și modul de gîndire sistemic;

#### Planul creator:

- de a adapta curriculumul disciplinar particularităților de vîrstă și psihologice ale copiilor;
- de a stimula dezvoltarea maximală a potențialului fiecărui copil;
- de a promova învățarea participativă, anticipativă, societală, creatoare;
- de a actualiza strategiile de predare/învățare/evaluare.

##### *B.2. Competențe psihopedagogice*

#### Planul teoretic:

- de a cunoaște curriculum-ul disciplinar universitar la teoria generală a educației, teoria generală a instruirii, teoria și metodologia curriculumului școlar, teoria și metodologia evaluării școlare, teoria și metodologia cercetării pedagogice și psihologice, managementul educațional, psihologia generală, al psihologia vîrstelor, al psihologiei socială și psihologia socială;
- de a realiza sisteme, corelații între curricula disciplinară;
- de a prelucra, transforma, adapta și dezvolta conținuturile prin aplicarea în situații educaționale specifice;
- de a conștientiza concepția educațională contemporană;
- de a înțelege obiectivele învățămîntului contemporan;
- de a înțelege concepția managementului didactic și educațional;
- de a înțelege raporturile dintre psihologia pedagogică, didactică și didacticile speciale;

#### Planul operațional:

- de a eleva problematica educațională a grupului de elevi și a fiecărui elev;
- de a lua decizii la soluții privind abordarea situațiilor educaționale specifice;
- de a “personaliza” curriculumul în contexte educaționale determinate;
- de a proiecta activitatea educațională formală, nonformală și informală;
- de a organiza/evalua activități de implementare a proiectelor elaborate;
- de a dirija procesul de predare-învățare-evaluare, prin cooperare în comunicare, gîndire convergentă, divergentă, flexibilă, creatoare, de control, de autoapreciere și autoreglare etc.;
- de a dezvolta interesul, motivația, afectivitatea, voința, etc.;
- de a iniția acțiuni de investigare a procesului instructiv-educativ în scopuri ameliorative.

#### Planul creator:

- capacitatea de empatie;
- capacitatea de adaptare la situații atipice din învățămîntul formal și nonformal;
- de a inova activitatea educațională;
- de a dezvolta aptitudini, capacități.

##### *B.3. Competențe psihorelaționale*

#### Planul teoretic:

- de a cunoaște problematica psihologiei și pedagogiei sociale, psihologia grupurilor școlare, psihologia învățării, psihologia creativității școlare, a managementului comportamentului uman etc.

#### Planul operațional:

- de a coordona grupul de elevi, de părinți, realizând un autentic parteneriat în educație;;
- de a comunica cu grupurile implicate în activitatea educațională;
- de a facilita interrelațiile din grupul de elevi, de părinți, de educatori etc.;
- de a dezvolta relații pozitive în interiorul grupurilor;
- de a manifesta comportament empatic;
- de a motiva și antrena grupul în realizarea unor scopuri comune, promovând teoria asemănării în diferențe;
- de a acorda treptat autonomie grupului de elevi, cultivând independența și interdependența membrilor și grupurilor;
- de a transforma grupul într-un mediu educogen, orientându-l spre valori autentice;
- de a promova toleranța.

**M. Călin (1996)** identifică următoarele *tipuri de competențe specifice cadrului didactic*:

- *competența comunicativă* (inițierea și declanșarea actului comunicării cu elevii de către profesor, prin combinarea diverselor aspecte ale căilor de transmitere și decodificare a mesajului informațiilor - calea verbală și neverbală cu particularitățile lor specifice de expresivitate - și stăpânirea de către el a anumitor atribute fiziologice și psihice spre a se face înțeleș);

- *competența informațională* (repertoriul de cunoștințe, noutatea și consecința acestora);

- *competența teleologică* (capacitatea de a concepe rezultatele educației sub forma unei pluralități de scopuri cu dimensiuni informaționale, axiologice și pragmatice care pot și trebuie să fie nuanțate ca posibil pedagogic, rațional gândit și operaționalizat);
- *competența instrumentală* (de utilizare a ansamblului de metode și mijloace ale educației în vederea creării unei performanțe comportamentale a elevilor, adecvate scopurilor urmărite);
- *competența decizională* (alegerea între cel puțin două variante de acțiune în funcție de valoarea sau utilitatea lor în influențarea comportamentului elevilor);
- *competența apreciativă* (măsurarea corectă a rezultatelor atinse cu elevii și de către elevi).

**N. Mitrofan (1988)** ajunge la concluzia că se pot identifica următoarele tipuri de competențe: *competența politico-morală, competența profesional științifică, competența psihopedagogică, competența psihosocială*, aflate în interacțiune.

*Competența psihopedagogică* cuprinde ansamblul de capacități necesare pentru "construirea" diferitelor componente ale personalității elevilor.

*Competența politico-morală* întrunește ansamblul de capacități ce asigură o bună funcționalitate conduitei etico-morale a cadrului didactic; competența politică este validată la nivelul relației dintre finalitățile macrostructurale - finalitățile microstructurale.

*Competența profesional-științifică* însușește ansamblul de capacități necesare cunoașterii unei discipline școlare și deschiderii față de problematica autoperfecționării în domeniul specializat.

*Competența psihosocială* vizează ansamblul de capacități necesar optimizării relațiilor interumane și asumării responsabilităților.

**Dragu (1996)** evidențiază în elaborarea taxonomiei de competențe următoarele: *competența politică, morală, psihologică, competența profesională și competența socială*

**I. Manciu (1998)** propune în ierarhizarea competențelor profesionale: *competențe de bază, competențe de specializare în profesiunea didactică și competențe specifice (didactica aplicată)*.

**R. Niculescu, (2000)** propune pentru profesia cadrului didactic *competențe fundamentale, competențe de specialitate, competențe psihopedagogice, competențe psihorelaționale*.

**I. Jinga, El. Istrate, (1998)** se referă la *dimensiunile* competenței profesionale a educatorilor: *competența de specialitate, competența psihopedagogică, competența psihosocială și managerială*.

**D. Potolea (1989), I.T. Radu (1996)** au avut o preocupare specială pentru identificarea competențelor profesionale, încercând să derive competențele din funcțiile predării-învățării.

Potiv opiniei lui N. Mitrofan, aceste competențe sînt condiționate de *aptitudinile pedagogice* și de *nivelurile culturii profesionale* ale cadrului didactic: nivelul superior de organizare și funcționare a proceselor psihice cognitive, afective și psihomotorii ale acestuia cu suportul lor axiologic (MITROFAN, N., 1988)<sup>54</sup>, în planul creării unor modele de predare/învățare/evaluare, în funcție de rezultatele educative existente și în planul relaționării/contactului cu elevii. Ansamblul competențelor determină *stilul educațional al profesorului*.

*Stilul educațional al profesorului este considerat o anumită manieră de lucru relativ constantă cu elevii, în funcție de personalitatea sa, de cultura, de pasiunea și experiența acumulată, de situațiile pedagogice pe care le identifică și le ameliorează sau nu este rezultatul unui anumit tip de adaptare psihologică și deontică...*

<sup>54</sup> Mitrofan, N., *Aptitudinea pedagogică*, EDP, București, 1988.

Pentru surprinderea specificului dependenței acestui proces de personalitate a profesorului s-a introdus conceptul de „stil educațional sau stil de predare”. El s-a impus relativ recent pe baza investigațiilor întreprinse asupra comportamentului didactic al profesorului și, în general, asupra relației profesor-elevi. Stilul educațional desemnează o constelație de trăsături care circumscriu comportamentul profesorului în relațiile sale cu elevii și scoate în evidență ceea ce este specific fiecărui profesor, nota sa „personală” în realizarea atribuțiilor pe care le incumbă propriul statut. Chiar dacă stilul mai multor profesori se constituie relativ din aceleași elemente, ponderea și modul în care ele se corelează diferă de la unul la altul. Cele mai multe cercetări s-au concentrat însă asupra delimitării și descrierii unor tipologii de stiluri educaționale. Câteva din aceste tipologii sînt relevante:

- *stilul cognitiv creativ* (deschis la inovație);
- *stilul rutinar* (închis la inovație);
- *stilul perceptiv* (abilitatea de a selecta informații din diferite surse);
- *stilul directiv* (îndrumare riguroasă);
- *stilul nondirectiv* (favorizează independența elevilor);
- *stilul autoritar* (profesor distant cu elevii);
- *stilul democratic* (profesor amabil, înțelegător, persuasiv, cooperant);
- *stilul apreciativ* (maniera personală de interpretare și evaluare a situațiilor educative) și altele.

Aceste forme de „stil” identificate de M. Călin (1996 p. 50)<sup>55</sup> acționează asupra caracterului relației profesori-elevi.

I. Nicola identifică următoarele *stiluri* (2000, p. 368)<sup>56</sup>:

- tipurile democratic, autoritar și laissez-faire;
- tipul educațional centrat pe elev și tipul educațional centrat pe grup;
- stilul autoritarist și stilul liberalist (nondirectivist);
- stilul punitiv (întemeiat pe constrângere și stimulare aversivă) și stilul nepunitiv sau afectuos (întemeiat pe „căldură” sufletească și activarea resurselor motivaționale intrinseci);
- stilul normativ (preocupat de respectarea și aplicarea întocmai a normelor sociale pedagogice) și stilul operațional-concret (preocupat de rezolvarea unei probleme educative în funcție de contextul situațional în care este plasată);

- stilul interogativ (centrat pe conversație) și stilul expozitiv (centrat pe expunere și ascultare);

- stilul nomotetic - accentuează dimensiunea normativă a comportamentului profesorului. Ca atare, imperativele sociale, presiunile instituționale sînt cele care prevalează, trecînd înaintea cerințelor și disponibilităților personalității copilului. Întregul demers didactic al profesorului este orientat în direcția descoperirii acelor procedee care să răspundă cu precădere dezideratelor instituției școlare. Profesorul este centrat cu precădere asupra așteptărilor sociale și în mai mică măsură asupra celor individuale).

- Stilul idiografic. (Accentul cade de data aceasta pe cerințele copilului, pe trebuințele sale, urmărind ca fiecare să-și descopere singur ceea ce are mai relevant. În stilul idiografic rolul se adaptează persoanei, modelîndu-se după trăsăturile acesteia. În cadrul stilului nomotetic avem de-a face cu socializarea personalității, pe cînd în cel idiografic, cu personalizarea rolurilor).

Evident că asemenea tipologii nu se prezintă în stare pură și într-un mod dihotomic, în realitate întîlnim doar stiluri individuale care se exprimă printr-o sinteză unică și irepetabilă de manifestări. Aceste tipologii constituie mai degrabă cadre de referință. Azeziunea la una din aceste tipologii depinde, pe de o parte, de personalitatea profesorului, de experiența și concepția sa filosofică, iar pe de altă parte, de particularitățile psihice ale elevilor și de contextul organizațional psihosocial în care își desfășoară activitatea. Eficiența stilului nu poate fi apreciată în sine, ci numai prin raportarea sa la factorii generatori care țin de personalitatea profesorului și contextul psihosocial în care acesta este integrat.

*Talenta pedagogic* este ansamblul capacităților care determină competența profesională a educatorilor, conduce pe parcursul carierei didactice, la ceea ce specialiștii numesc *măiestrie pedagogică* ( I. Jinga, El. Istrate, 1998 ).

*Tactul psihopedagogic* desemnează o componentă a măiestriei pedagogice ce definește capacitatea deosebită, personală și specifică a profesorului de a acționa în mod selectiv, adecvat, simplu, dinamic, cu sinceritate și fidelitate față de elevi, creator și eficient pentru a asigura reușita actului educațional și în cele mai variate ipostaze educaționale.

*Vocația* poate fi definită ca aptitudini puternic integrate în personalitatea individului, aptitudini specifice, aptitudini și trăsături de caracter corespondente pasiunii în exercitarea profesiei, competență și responsabilitate didactică.

*Meseria de educator se obține în instituții specializate, destinate pregătirii cadrelor didactice pentru învățămîntul de toate gradele (educatotare, învățători, profesori).* Selecționarea celor ce s-au orientat spre o asemenea profesiune rămîne o problemă deschisă. Natural ar fi ca învățămîntul care pregătește viitorii profesioniști pentru oricare domeniu de activitate să aibă prioritate în recrutarea

<sup>55</sup> Călin, M., *Teoria educației*, Ed. ALL, București, 1996

<sup>56</sup> Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Ed. Aramis, 2000.

celor care urmează să se ocupe nemijlocit de această pregătire.

După absolvirea acestor instituții, perfecționarea pregătirii profesionale devine obligație și o condiție a obținerii unor rezultate cât mai bune în activitatea școlară și extrașcolară, se realizează individual și organizat. Cea organizată se realizează la nivelul consiliilor pedagogice, colectivelor de catedră, comisiilor metodice, cercurilor pedagogice, cursurilor de perfecționare, examenelor de definitivare, precum și a celor de obținere a gradelor didactice, doctoratul, sesiuni metodico-științifice, colocvii, simpozioane, consfătuiri etc.

### 6.3. PERSONALITATEA ELEVULUI ȘI COMPORTAMENTUL ȘCOLAR

Acțiunea educațională se concentrează în câmpul educațional, de regulă asupra elevului. Acest actor școlar incumbă întreaga complexitate a problematicii personalității. Termenul „personalitate” provine din latinescul *persona*, desemnând în teatrul antic roman masca actorului, fața pe care o prezenta publicului. Atunci când spunem de cineva că are personalitate înțelegem ceea ce are cineva ieșit din comun și se manifestă în relațiile interpersonale.

**Personalitatea este ansamblul caracteristicilor unei persoane care îi definesc individualitatea, permit descrierea/identificarea printre alți indivizi și conferă anumită identitate persoanei.**

Cercetătorii de domeniu (Jean Piaget, Weber, Galton, Cattell și Allport) menționează faptul că în integritatea sa, *personalitatea* include un sistem de trăsături general-umane, trăsături tipice și trăsături individuale care există ca o sinteză ce desemnează „profilul psihologic individual” conferind unicitate și irepetabilitate individului. Trăsăturile de personalitate și relația dintre acestea se declanșează în procesul activității pe care o desfășoară subiectul, pe plan psihologic exprimându-se prin conceptul de *personalitate*. Personalitatea elevului este rezultatul intersecției unor determinisme sociale și individuale, exprimându-se pe mai multe planuri: genetic, social, cultural și psihic care trebuie analizate în interdependență.

**Caracterul desemnează componenta afectiv-dinamică a comportamentului, ansamblul de trăsături diferențiale ce constituie o personalitate.**

Etimologia cuvântului din greacă *karakter* indică amprenta individuală sau semnul caracteristic ce distinge o persoană de alta. Se afirmă uneori că un individ este lipsit de caracter ceea ce nu este corect deoarece caracterul există, însă este construit pe o deformare a valorilor. Ne vom referi în continuare la cele mai importante **trăsături de caracter** întâlnite în literatura de specialitate

(R. Cattell, H. Murray, T. Thomas, G. Berger etc.):

- *integrarea* - comportament consecvent, punctual, conștiincios, sincer;
- *conștiința morală* - simțul răspunderii;
- *capacitatea de autocontrol* - de a renunța la ceva pentru a realiza alte țeluri;
- *perseverența* - voința de a acționa pentru a atinge scopuri în pofida dificultăților;
- *conștiința de sine* - corectă la unii sau deformată la alții, care se supraestimează, ori subestimează;
- *tendința spre dominanță sau supunere* - ce vor să-și impună mereu punctul de vedere sau dimpotrivă de a se supune;
- *curajul* opus fricii;
- *prudența* sau imprudența.

În acest context se cere analizat conceptul de *expectanță* și *autoinsuficiență* prin care se înțelege credința de a putea îndeplini o sarcină. Bandura, 1991 a evidențiat rolul deosebit al expectanțelor în învățarea socială, factor important în dezvoltarea personalității. Profesorii care sînt eficienți în raporturile interpersonale se caracterizează prin stil interactiv pozitiv, onest, prietenos și prin competența comunicativă. Expectanțele profesorilor orientează comportamentul și performanțele elevilor. Optimismul pedagogic se instituie ca o componentă necesară succesului (G. Cristea, 2002).

Educatorul trebuie să ia în considerație faptul că personalitatea este un sistem, că dinamica ei este fundamental influențată de educație astfel încît unele trăsături considerate negative pot fi direcționate pozitiv. Spre exemplu colericii, datorită forței sistemului nervos și predominanței excitației, sînt capabili de inițiative îndrăznețe și pot deveni organizatori buni (G. Cristea, 2002). Tratarea individuală a fiecărui elev în procesul de educație constituie un principiu ce orientează activitatea educațională în funcție de profilul psihologic individual, stimularea contradicțiilor între cerințele externe și potențialul său intern. Diferențele ce vizează stilul cognitiv al elevului, creativitatea acestuia, comportamentul, imaginea de sine subliniază imposibilitatea de a aplica strategii uniforme educative. Activitatea de învățare a elevilor presupune definirea obiectivelor educative, identificarea problemelor didactice, conturarea soluțiilor individuale cu scopul de a-i ajuta să-și definească strategia personală de progres în învățare. Problema învățămîntului individualizat este una complexă, întrucît actul de învățare este centrat adeseori pe un elev „mijlociu”, în timp ce actul de educare este puternic personalizat.

Abordarea personalității elevului implică și analiza **comportamentului educațional**.

**Comportamentul educațional** este definit ca un ansamblu al reacțiilor adaptative pe care elevul le exercită ca răspuns la stimuli din ambianță. Personalitatea se prezintă în ceea ce este esențial. Între personalitate și comportament se instituie permanente raporturi de intercondiționare, analizate din multiple perspective: motivațional, axiologic, normativ, situațional, teleologic și sociologic ceea ce facilitează integrarea elevului în mediul social.



*Comportamentul* se adaptează în funcție de anumite variabile ale personalității: mediul și nivelul de educație, în mod special, de aceea și este numit *educațional*.

Pedagogia abordează problema personalității sub aspectul dezvoltării și educației cu scopul de a identifica strategiile de stimulare a elevului. Formarea personalității în ontogeneză este un proces complex construit ierarhic pe niveluri, cu diferențe de la o componentă la alta, o armonie, proprie fiecărui nivel. Acțiunea educațională se află însăși într-un proces de continuă perfecționare în raport cu cerințele mereu crescînde ale societății.

#### 4.4. VALORIFICAREA FACTORILOR DEZVOLTĂRII PSIHICE A PERSONALITĂȚII (mediul, ereditatea, educația) ȘI FACTORILOR EDUCATIVI.

Evoluția educației în perspectiva secolului XXI angajează valorificarea: educabilității, educației permanente, autoeducației, proiectării curriculare. S. Cristea (2003) consideră **valorificarea educabilității** o direcție fundamentală de evoluție a educației, caracteristică esențială a personalității ce desemnează capacitatea de dezvoltare pedagogică progresivă, permanentă, continuă și angajează clarificarea raporturilor existente între **factorii dezvoltării pedagogice a personalității**: ereditatea (premișă naturală a dezvoltării personalității umane), mediul (condiția socială a dezvoltării personalității); educația, care reprezintă „conexiunea determinantă” pentru dezvoltarea personalității, prin valorificarea deplină a premiselor ereditare și a condițiilor sociale.

**a)** Analiza **eredității**, din perspectiva educabilității, presupune interpretarea pedagogică a unor cupluri de concepte complementare (Golu, Pantelimon, 1978, pag.38): *genotip* (care reflectă "patrimoniul moștenit"); *fenotip* (care reflectă efectul *genotipului*, rezultat din interacțiunea cu mediul); *creștere* (care vizează aspectele fizice ale "schemei corporale", ramificațiile nervoase, volumul de masă cerebrală) – *maturizare* (care vizează aspectele fiziologice ale dezvoltării interne, biochimice, endocrine, senzoriale, cerebrale).

**Ereditatea** definește o trăsătură biologică proprie organismelor vii, tipică speciei umane, ce asigură premișă reușitei personalității la nivelul unei educații de bază, care asigură premișă evoluției particulare a unor trăsături fizice, fiziologice și psihologice, variabile în funcție de calitatea fiecărei personalități.

**b)** Cercetările întreprinse la nivel de UNESCO dezvoltă, în acest sens, teza transformării progresive a mediului social într-o „cetate educativă” (Faure, Edgar, coordon., 1975).

Dezvoltarea pedagogică a personalității presupune regruparea *culturală* a acestor factori care intervin la nivel de "macromediul social" (economic, politic, cultural) - prin familie, școală, profesie, instituții sociale, timp liber, mass-media etc. - și la nivel de "micromediul social": mediul natural, mediul ambiant, format din totalitatea condițiilor bioclimatice și geografice în care trăiește omul.

**Mediul** definește ansamblul factorilor naturali și sociali, materiali și spirituali, care condiționează, în mod organizat sau spontan, dezvoltarea pedagogică a personalității umane, este un factor modelator care permite relevarea, stimularea și chiar amplificarea dispozițiilor genetice prin acțiuni instituționalizate formal (școala) și nonformal (activități extradidactice, activități extrașcolare).

**c)** Prin finalitățile *macro* și *micro*-structurale educația „propune deliberat alegerea perspectivei ce urmează a fi insuflată dezvoltării, conturînd modalitatea concretă de utilizare a resurselor eredității și a mediului” (Golu, Pantelimon, 1985, pag.40,41).

**Educația** presupune dezvoltarea pedagogică a personalității umane prin valorificarea deplină a premiselor ereditare și a condițiilor de mediu.

*Etapele educației* desemnează treptele școlarității și nu trebuie confundate cu stadiile psihice. *Dezvoltarea psihică* include următoarele *stadii*: stadiul copilului mic: **a)** de la naștere pînă la 1 an; **b)** stadiul copilului antepreșcolar: de la 1 la 3 ani; **c)** stadiul copilului preșcolar: de la 3 la 6(7) ani; **d)** stadiul școlarului mic de la 6(7) la 10(11)ani; **e)** stadiul școlarului preadolescent: de la 10(11) la 14(15) ani; **f)** stadiul școlarului adolescent: de la 14(15) la 18(19) ani; **g)** stadiul adolescenței întîrziată: de la 20 la 24 de ani; **h)** stadiul vârstei adulte (tinerețea: de la 25 la 44 de ani; maturitatea: de la 45 la 65 de ani / "vîrsta adultă mijlocie și tardivă"; bătrînețea: de la 66 la 90 de ani / "vîrstele de involuție") - Șchiopu, Ursula; Verza, Emil, 1991, pag.30-34.

*Valorificarea educabilității* presupune: cunoașterea fiecărui stadiu al dezvoltării, în mod special a faptului că momentele de "criză" apar, de regulă, în fazele de trecere la o nouă vîrstă psihologică – fenomen acutizat în jurul vârstei de 14 ani, la trecerea de la preadolescență la adolescență; depășirea antinomiei: influențe interne (ereditare) - influențe externe (mediu și educație); concentrarea

substratului energetic motivațional al dezvoltării pedagogice la nivelul obiectivelor formative ale educației, deschise în direcția (auto)perfecționării personalității umane.

#### **Factori educativi**

Existențial, omul se exprimă și se realizează în diferite medii, în diferite comunități. Familia, școala, organizațiile culturale, profesionale, microcomunitățile etnice, religioase, mass-media, mediile informatizate, comunitatea națională și internațională creează climate de apartenență și influențează formarea individului ca personalitate, sintalitatea (personalizarea) grupurilor. În continuare ne referim succint la problematica factorilor educativi, descriind implicația fiecăruia în formarea/dezvoltarea personalității.

**Familia** este forma de comunitate umană, nucleul social întemeiat (în epoca modernă) prin căsătorie, ce îi unește pe soți și pe descendenți. Familia este un grup unit prin drepturi și obligații economice, sociale, morale, juridice, biologice, sexuale. Stilul de viață generează un climat determinat de condițiile materiale (rezidență, buget), de modul în care s-a realizat căsătoria, de calitatea conduitelor de parteneriat conjugal, de gradul de cultură și de afinitatea spirituală, de atitudinea față de creșterea și educația copiilor, de relațiile intra- și inter- generații. Pentru copil, adolescent, tânăr, familia este mediul natural, firesc cel mai apropiat și util pentru formarea, dezvoltarea și afirmarea lor, mediul adecvat de structurare intelectuală, afectivă și volitivă a copiilor. Familia asigură condiții de securitate materială (îngrijire), morală și psihică - extrem de necesare pentru debutul dezvoltării biopsihice și în perioadele ulterioare. Aici se cristalizează modurile de raportare la lume și la sine, prind contur concepțiile despre viață, se imprimă un specific al maturizării sociale în confruntarea cu problemele vieții profesionale, civice, politice. Familia constituie mediul trăirii reușitelor și succeselor, dar și refugiul în cazurile de decepții, eșecuri în confruntarea cu boala, cu suferința. Carențele vieții de familie influențează negativ evoluția bio-psiho-socio-culturală a copiilor, a adolescenților și a tinerilor. Cei care, din diferite cauze, nu vin pe lume într-o familie, își pierd părinții, sînt abandonati ori orfani, trăiesc în instituții de ocrotire sau sînt încredințați altor familii în îngrijire temporară sau pentru a-i adopta.

**Școala**, cu toate nivelurile ei, inclusiv grădinița, constituie un alt factor esențial care marchează existența individului și a grupului. Peste două decenii de viață ni le petrecem în instituțiile de învățămînt sau sub semnul obligațiilor școlare și universitare. Instituțiile de învățămînt, în mod ideal, constituie mediul favorabil învățării, formării culturii generale și de specialitate, al pregătirii pentru exigențele vieții social-profesionale, civice, politice, culturale. Școala creează tinerilor deschideri pluriculturale și interculturale, îi informează și-i formează în perspectiva cunoașterii problemelor lumii contemporane, a

problematicii omului, perspective profesionale, perspective de integrare în viața civică, politică și culturală a comunității, le întreține interesul pentru a se autocunoaște, autoevalua și autoeduca. Școala are, de asemenea, și îndatorirea de a corecta greșelile de educație primită în familie, de a suplini unele dintre funcțiile acesteia.

Instituțiile conexe școlii sau independente - **cabinetele de asistență psihopedagogică, laboratoarele psihologice** - îndeplinesc funcții educative auxiliare, sprijină interesul de autocunoaștere și autoevaluare, orientează și susțin eforturile de corectare a defectelor comportamentale, consiliază în probleme privind orientarea școlară și profesională, orientarea carierei, reconversile profesionale, recalificările profesionale.

**Grupurile informate** - de prieteni, colegi, cunoștințe - influențează constant, uneori decisiv, orientarea școlară și profesională, luarea deciziilor profesionale, orientarea carierei, influențează gusturile, preferințele, hobby-urile, consolidarea sau destrămarea relațiilor interpersonale.

**Instituțiile culturale** - biblioteca, instituțiile de spectacol (cinematograful, teatrul, Ateneul, sălile de concert) — creează și întrețin interese constante, constituie surse de instruire și educație, modalități de petrecere a timpului liber, oferă soluții de combatere a stresului negativ, de odihnă activă, de refacere a forțelor fizice, mentale și psihice suprasolicitate în activitățile profesionale, școlare, obștești, politice.

**Asociațiile culturale și profesionale** reunesc persoane cu interese, preocupări și gusturi comune. Acestea creează cadrul organizatoric și ambianța de solidarizare a membrilor lor pentru exprimarea și *Fundamente teoretice generale* afirmarea prestigiului individual și de grup. Asociațiile satisfac trebuințele de apartenență, solidaritate, prestigiu, stimă.

**Mass-media** - presa, radioul, televiziunea - prin impactul puternic pe care-l au, exercită influențe informative și formative puternice și constante asupra publicului de vârste diferite. Îndeplinesc asemenea funcții prin modurile cum selectează, prelucrează și prezintă informația. De profesionalismul și deontologia lucrătorilor în aceste medii depinde impactul informației asupra creării și întreținerii opiniilor și convingerilor. Deontologia profesională contravine intențiilor de manipulare a opiniei publice; atunci cînd acest lucru se întîmplă, trebuie să se reacționeze cu discernămint.

**Mediile informatizate** - programele calculatoarelor, programele furnizate de rețelele de internet, programele realităților virtuale, bibliotecile electronice - oferă informații dintre cele mai diferite, difuzează opinii și creează un cadru de comunicare inedit.

**Comunitatea religioasă** generează un climat de securitate sufletească și de înălțare spirituală prin mijlocirea transcenderii individului/grupului în lumea

divină. Apartenența la comunitatea religioasă satisface trebuința de securitate sufletească, trebuința de modele perfecte, trebuința libertății de credință, iubire. Se creează și se întreține imaginea lumii divine, comunicarea intimă cu divinitatea.

**Comunitatea etnică** (pentru naționalitățile conlocuitoare) reprezintă un suport psihologic stabil pentru integrarea în viața comunitară. Conștiința propriei identități de limbă și cultură constituie un element al echilibrului vieții sociale comunitare.

**Comunitatea națională**, prin politica economică și culturală, oferă garanții climatului de viață prosperă, pașnică.

**Comunitatea internațională** devine mediul instructiv și educativ cu sfera cea mai largă. Marea familie a planetei, prin interesele convergente pentru pace, prosperitate, poate oferi sau nu garanții de coexistență, înțelegere, prietenie și colaborare (Macavei, E., 2001, p.33)<sup>57</sup>

#### **Concluzii generale:**

- *Formarea psihopedagogică a educatorilor este obligatorie pentru prestarea serviciilor educaționale. Aceasta este preocuparea instituțiilor specializate.*

- *Multitudinea competențelor profesionale ale cadruului didactic derivă din rolurile acestuia și prin conexiunea lor la nivelul formării stilului individual.*

- *Aptitudinile pedagogice pot fi descoperite în procesul orientării profesionale și, dezvoltându-se, devin competențe. Talentul și vocația pot fi conștientizate doar în urma exercitării funcției de profesor o anumită perioadă cu eficiență sporită.*

- *Conținutul activității educative desfășurate de profesorul-diriginte este completat de reforma curriculară a învățământului, direcția consilierii individuale a elevilor, orientării școlare și profesionale ale elevilor prin diverse activități individuale sau de grup.*

- *Valorificarea educației în perspectiva secolului XXI angajează valorificarea: educabilității, educației permanente, autoeducației, proiectării curriculare.*

- *Evoluția educației în perspectiva secolului XXI angajează valorificarea factorilor dezvoltării psihice a personalității (mediul, ereditatea, educația) educației permanente, autoeducației, proiectării curriculare și factorilor educativi (familia, școala, grupurile informale, instituțiile culturale, asociațiile culturale și profesionale, mass-media, mediile informatizate, comunitatea*

*religioasă, comunitatea etnică, comunitatea națională, comunitatea internațională).*

#### **REFERINȚE BIBLIOGRAFICE:**

- Călin, M., *Teoria educației*, Ed. ALL, București, 1996.
- Cristea S., *Dicționar de termeni pedagogici*, Ed. Litera Chișinău, 2002.
- Curriculum la dirigenție /Ministerul Educației; VI. Pîslaru, V. Mija, V. Parlicov, Lyceum, Chișinău, 2003.
- Jinga, I., Istrate, E., (coord.) *Manual de pedagogie*, București, Editura All, 1998.
- Mitrofan, N., *Aptitudinea pedagogică*, EDP, București, 1988.
- Negură, I., Papuc, L., Pîslaru, V., *Curriculum psihopedagogic universitar de bază*, ETP, Chișinău, 2000.
- Nicola, I., *Tratat de pedagogie școlară*, Ed. Aramis, 2000.
- Macavei, E., *Pedagogie. Teoria educației*, Ed. Aramis, București, 2001.

### **Modulul VII. PROIECTAREA ȘI REALIZAREA ACȚIUNII EDUCAȚIONALE**

#### **7.5. Profesorul diriginte**

#### **7.6. Proiectarea curriculară. Managementul pedagogic**

#### **7.7. Curriculum la dirigenție**

#### **7.8. Activitatea educativă a dirigintelui**

#### **Obiective**

Studiind acest capitol veți fi capabili:

- să proiectați activitatea educativă;
- să definiți conceptele de bază;
- să realizați ore educative;
- să evaluați calitatea proiectului, activității educative și a conduitei dirigintelui.

#### **7.1. PROFESORUL DIRIGINTE**

Educația elevilor, concepută în sensul larg al acestei sintagme, este

<sup>57</sup> Macavei, E., *Pedagogie. Teoria educației*, Ed. Aramis, București, 2001.

preconizată de *Concepția Dezvoltării Învățământului în Republica Moldova, Legea Învățământului, Programul Național de Dezvoltare a Învățământului în Republica Moldova, Concepția educației în Republica Moldova, Concepțiile disciplinelor școlare, Curriculumul de bază, Curricula disciplinelor școlare*. Toate acestea preconizează un nou învățământ, adecvat problemelor și valorilor lumii contemporane, dar și specificului mediului educațional al Republicii Moldova.

Problemele și valorile lumii contemporane sînt conturate de documentele UNESCO, de alte lucrări în domeniu, consultarea cărora oferă diriginților reperele educației contemporane. Ele constituie *coordonata general-umană (universală)* a educației. Specificul educației în Republica Moldova este sistematizat în tezele sus-numitelor documente, precum și în diverse studii de specialitate, reprezentînd *coordonata națională* a educației. *Coordonata națională a educației* este conturată de problemele primordiale ale educației în Republica Moldova. *Coordonata general umană și universală a educației* este marcată de problemele educaționale ale civilizației moderne. Lumea contemporană revendică educației întemeierea ei pe *principiul pozitiv* și pe *principiul libertății*.

*Principiul pozitiv al educației* preconizează orientarea tuturor obiectivelor educaționale către consolidarea și dezvoltarea permanentă și continuă a valorilor fundamentale: Adevărul, Binele, Frumosul, Dreptatea, Libertatea etc. *Principiul libertății* presupune formarea/dezvoltarea - fizică, intelectuală, spirituală - a elevilor în conformitate cu valorile congenitale, cele achiziționate pe parcursul vieții și cele din alteritate, dar și încurajarea celor educați în spiritul manifestării ca subiecți ai propriei formări. Libertatea și caracterul pozitiv al educației penetrează obiectivele curriculei școlare.

**Profesorul diriginte este cadrul didactic cu experiență și competență profesională responsabil de planificarea/conceperea /organizarea/îndrumarea/dezvoltarea/evaluarea activității educative a unui erup școlar pentru un an de studiu în învățământul școlar.**

*Prestigiul* de care se bucură profesorul ca specialist prin cunoștințele și calitățile sale ca om demonstrează autoritatea (latinescul *autoritas*). Semantic *autoritatea profesorului* înseamnă prestigiul de care se bucură profesorul ca specialist prin cunoștințele și calitățile sale de om. Logic *autoritatea* desemnează o relație cu trei termeni: purtătorul autorității, subiectul autorității și domeniul autorității.

M. Călin (1996, p. 47)<sup>58</sup> identifică următoarele *proprietăți* ale autorității. Nici un om *nu* este pentru un alt om o *autoritate în toate domeniile cunoașterii*, deci, *nu există o autoritate absolută*.

- *Autoritatea poate fi întemeiată și neîntemeiată*. Se disting două tipuri de autoritate a profesorului: *autoritatea epistemică* și *autoritatea deontică*.
- *Autoritatea epistemică* este autoritatea profesorului ca specialist într-un domeniu de cunoaștere.
- *Autoritatea deontică* este autoritatea profesorului care *conduce* (organizează și realizează) acțiunea educativă.

Identificăm două tipuri de autoritate deontică: *de sancționare* (și funcționează prin constrîngere, aceasta evoluînd uneori spre "autoritarism", în sensul unei *supuneri* totale a elevului față de profesor, în dezacord cu o minimă autonomie și libertate de acțiune) și de *solidaritate* (care funcționează prin disciplină liber consimțită sau permisivitate).

Termenul *competență* are înțelesul de *abilitate* sau *capacitate* de a satisface scopurile educației. Competența profesorului în acțiunea educativă este *abilitatea* comportării sale. Competența reprezintă posibilul comportamental, în timp ce performanța dezvăluie realul comportamental (BELOUS, V., 1992, p. 99). Acțiunea educativă are loc în mediul pedagogic școlar. Pentru profesorul diriginte sînt definatorii cunoașterea schimbărilor semnificative în comportamentul elevilor săi.

*Profesorul diriginte* este sau trebuie privit ca „*organizatorul, coordonatorul și modelatorul* activității educative din școală” (DUMITRU SALADE, 1992, p. 4); trebuie să se ocupe de „*coordonarea tuturor influențelor educative ce se exercită asupra elevilor*”, de „*cunoașterea personalității*” acestora și „*asigurarea succesului la învățătură al tuturor elevilor*”, de „*realizarea unui consens în educația morală*” și „*colaborarea cu familia*” (Ioan Nicola, 1994, p. 408-409); profesorul trebuie să se implice „*în dezvoltarea spiritului de autoconducere la elevi*”, în „*conceperea și realizarea orelor de dirigenție*”, în „*cunoașterea atmosferei psihosociale și de studiu din clasă*”, inclusiv în „*organizarea de vizite și excursii de studii*”, în „*participarea la organizarea și realizarea activităților extradidactice și extrașcolare*”, precum și „*acordarea notei la purtare*” și, după caz, de recompense sau sancțiuni (Ioan BONTAȘ, 1994, p. 265).

Contrastul între aceste reprezentări asupra profesorului diriginte, din punctul de vedere al capacității lor de a oferi o explicație credibilă și realistă a

<sup>58</sup> Călin, M., 1996. *Fundamentarea epistemică și metodologică a acțiunii educative*, Ed. ALL București, 1996.

atribuțiilor ce-i pot reveni, au o caracteristică: predomină în conținutul lor orientarea spre ceea ce se opinează că ar fi *așteptările educative de le profesorul-diriginte*, printr-o tendință de a-l „implica” în tot felul de aspecte sau probleme ale vieții școlare. Această orientare denaturează poziția pedagogică a profesorului-diriginte, ea fiind rezultatul unui proces defectuos de cunoaștere (cum sînt dorințele, atașamentul emoțional, raționamentele confuze, generalizările pripite).

Profesorul diriginte trebuie „să știe că” acțiunea sa de *îndrumare educativă* o poate executa prin *autoritatea sa deontică și relația pedagogică* pe care o construiește cu elevii de o anumită vîrstă școlară. În consecință, profesorul-diriginte este cel care *să decidă obiectul* activității sale educative în perimetrul acestor două atribute definitorii ale comportamentului său și să utilizeze mijloacele de acțiune pe care le consideră adecvate dintre care și ora de dirigință.

Autoritatea deontică a profesorului diriginte vizează *capacitatea de a emite directive, însoțite de reguli întemeiate, precise de comportament* determinat de anumite *calități*: de puterea intelectuală de a-și cunoaște elevii, de *calitatea comunicării intersubiective* cu ei (claritate, precizie și eleganță), cu deosebire de *testarea intersubiectivă*.

Autoritatea profesorului-diriginte, fiind una de constrîngere asupra elevilor, este o *presiune exterioară* pe care o exprimăm prin directiva „Trebuie” sau „Nu trebuie să”, vizînd astfel un gen de reguli comportamentale: *regulile imperative și interdictive*. În același timp, autoritatea deontică, fiind și una de solidaritate față de comportamentul elevilor, utilizează genul de *reguli permissive, de îngăduire*, pe care le exprimăm prin directiva „Poate”, într-un climat de *libertate rațională*, prin afirmarea unei *decizii și opțiuni* proprii, responsabile. Astfel, *a tolera* pe cineva sau ceva, a fi tolerant față de un ins, înseamnă a-l răbda, a-l suporta, în speranța unei schimbări comportamentale, ceea ce nu înseamnă un relativism apreciativ de nuanță radicală (inexistența sau respingerea oricărei sancțiuni). Această deontologie a comportamentului profesorului-diriginte asigură eficiența relației pedagogice cu elevii clasei pe care o îndrumă.

*Relația pedagogică de comunicare empatică organizată în baza normelor deontice valorifică sugestiile* („trebuie”, „nu trebuie să”, „nu este permis”, „se poate”, „ceva să fie făcut sau evitat”, „se va avea în vedere”) și influențează comportamentul elevilor ca *trecere progresivă* de la o formă de autoritate la alta: *de la autoritatea de sancțiune la autoritatea indicativă, de la constrîngerea externă a comportamentului la auto-constrîngere, în funcție de sensul pozitiv sau negativ al atitudinii reciproce a profesorului și elevului*, de respect, de acceptare reciprocă, de simpatie și admirație reciprocă etc. sau dimpotrivă - de

suspiciune, nedumerire, lipsă de respect, iritare, provocare și altele (Călin, M., 1992, p. 8).

*Relația pedagogică de comunicare are semnificație de contact și colaborare* cu elevii. Unele expresii ale profesorului-diriginte pot deveni sursă de conflict sau de întreținere a unei relații reci și distante cu elevii:

- *comandă sau indicație categorică* (de exemplu, terminați cu mofturile și hotărîți-vă odată pentru ceea ce trebuie să facem);
- *atenționarea sau amenințarea* (atunci puneți-vă pe treabă în ceea ce am stabilit împreună);
- *predică sau moralizare* (la școală aveți obligația să învățați, problemele personale să le lăsați acasă);
- *sugestie prin recomandare* (de exemplu, soluția ar fi să ne organizăm mai bine timpul în legătură cu ceea ce avem de făcut);
- *critică sau învinuire* (sînteți pur și simplu delăsători, în loc să vă mobilizați);
- *îndemn sau consolare* (nu sînteți singurii cu această problemă și eu am simțit la fel);
- *ironie sau umor* (să vorbim ceva mai plăcut, dar acum nu e timp de așa ceva).

Evitarea lor este o cale recomandabilă de urmat, iar soluția care poate fi practică este *modul empatic de comunicare* - situarea profesorului-diriginte în situația elevilor păstrînd un echilibru constant între empatie și detașare. Deschiderea profesorului-diriginte față de elevi crează un climat comunicativ de *permisivitate* modelatoare a personalității elevilor. (Călin, M., 1996). Managementul clasei trebuie să valorifice toate resursele psihologice și sociale ale elevilor:

- a) resursele de natură *cognitivă* (în special gîndirea și latura sa operațională, inteligența care asigură rezolvarea problemelor și a situațiilor-problemă);
- b) resursele de natură *afectiv-motivațională* (sentimentele pozitive față de învățarea școlară și extrașcolară, motivația internă pentru activitatea de instruire și autoinstruire eficientă, productivă în plan individual și social);
- c) resursele de natură *caracterială* (formarea atitudinii corecte față de învățare, instruire, școală, colectiv școlar, familie, comunitate, muncă, autoinstruire și autoeducație, creație responsabilă social etc. cu o largă susținere volitivă și afectiv-motivațională).

## 7. 2. PROIECTAREA CURRICULARĂ. MANAGEMENTUL PEDAGOGIC

Proiectarea educațională vizează finalitățile, conținuturile, tehnologiile educaționale și evaluarea - orientate spre formarea personalității conform

idealului educațional. *Teoria generală a educației* la ora actuală este produsul abordării *curriculare* a activității de (auto)formare-(auto)dezvoltare permanentă a personalității într-un sistem social și pedagogic deschis. *Proiectarea curriculară* permite dezvoltarea globală a personalității prin valorificarea deplină a *educabilității* în contextul educației permanente și al *autoeducației*. *Educația în perspectiva secolului XXI înaintea modelului cultural al personalității din societatea informatizată*:

a) formarea-dezvoltarea permanentă a personalității, posibilă prin integrarea tuturor formelor și conținuturilor educației;

b) autoformarea-autodezvoltarea personalității prin proiectarea și realizarea superioară a ciclurilor de educație permanentă, desfășurate, la nivelul sistemului de învățământ;

c) *proiectarea curriculară* a educației, centrată asupra *finalităților de sistem și de proces* și a *corespondențelor pedagogice*: obiective-conținuturi-metodologie-evaluare.

**Proiectarea curriculară** reprezintă o direcție fundamentală de evoluție a educației cu valoare de paradigmă promovată de pedagogia postmodernă, afirmată în cea de-a doua jumătate a secolului XX și se constituie din următoarele componente:

- 1) fundamentele teoretice care susțin dezvoltarea corelației *educator – educat*;
- 2) finalitățile educației la nivel de sistem (ideal, scopuri) și de proces (obiective);
- 3) conținuturile selectate și organizate pedagogic; 3) metodologia de instruire /învățare;
- 4) metodele și tehnicile de evaluare / autoevaluare (integrate în metodologia de instruire / învățare).

*Proiectarea curriculară a educației* vizează proiectarea politicilor educaționale pe termen lung, proiectarea planului de învățământ, a programelor și manualelor școlare / universitare, a materialelor *curriculare* anexe și conexe, proiectarea anuală și semestrială a activităților educaționale concrete.

*Paradigma proiectării curriculare* asigură realizarea finalităților (ideal, scopuri, obiective), abordarea optimă a *educatului* (individual, colectiv; elev, student, adult) la nivel *global*, raportarea simultană a educatorului la resursele de educație/instruire:

1. morală, intelectuală, tehnologică, estetică, psihofizică;

2. *formală-nonformală-informală*, adaptarea continuă a *educatorului* la răspunsurile (pozitive - negative) și la cerințele complexe ale *educatului*, a) moduri și forme de organizare a educației / instruirii; b) metode de educație/instruire; c) strategii și tehnici de evaluare. *Proiectarea curriculară* urmărește realizarea și dezvoltarea *curriculară permanentă*. Modelul de

proiectare curriculară exersat de UNESCO, propune „răsturnarea obiectivelor de conținut” la nivelul unei noi ierarhii pedagogice, necesară în contextul societății informaționale: atitudini (a *învăța să fii*) – capacități (a *învăța să faci*) - cunoștințe (a *învăța să știi*) (George Văideanu, 1988,1996; Jacques Delors (coord.), 2000). *Proiectarea curriculară* pune în centrul activității obiectivele de ordin formativ, adaptate la personalitatea elevului. *Abordarea curriculară* constituie o direcție importantă în elaborarea planului de învățământ, proprie sistemelor moderne de învățământ, fiind confirmată la nivelul cercetărilor pedagogice internaționale realizate în ultimele decenii sub egida UNESCO. George Văideanu se referă la această problemă în lucrarea sa *Educația la frontiera dintre milenii* (George Văideanu, 1988).

*Proiectarea curriculară* încearcă să răspundă la următoarele întrebări:

- „*pentru ce*” se învață?”, ceea ce presupune raportarea la *finalitățile* educației
- „*ce se învață?*”, ceea ce presupune raportare la *conținuturile* educației;
- „*cît se învață?*”, ceea ce presupune analiza conținuturi lor din perspectiva „*gradului de profunzime*”;
- „*cînd se învață?*”, ceea ce presupune stabilirea momentelor cînd trebuie abordate conținuturile educației;
- „*cum se învață?*”, ceea ce presupune stabilirea metodelor, a materialelor pedagogice, a condițiilor de educație;
- „*pentru cine*” se organizează educația?”, ceea ce presupune cunoașterea elevilor, raportarea conținuturilor și a metodelor de predare-învățare-evaluare la particularitățile elevilor din clasa respectivă, în condițiile unui învățământ diferențiat, individualizat.

sistemului social în baza unui *plan de educație / instruire, numit plan curricular* deschis la nivel de:

- 1) politică generală a educației (*curriculum recomandat*);
- 2) sistem de învățământ (*curriculum scris, oficial - planul de învățământ, programele școlare*);
- 3) proces de învățământ, ca principal subsistem al sistemului de învățământ (*curriculum predat-învățat-evaluat; curriculum realizat de profesor și elev*);
- 4) resurse pedagogice informaționale (*curriculum realizat prin manuale și alte materiale care susțin activitatea de educație / instruire*);
- 5) evaluare a rezultatelor (*curriculum testat, curriculum evaluat*, în diferite forme, cu funcție de reglare-autoreglare a activității, respectiv de perfecționare / dezvoltare permanentă a *curriculumului*);
- 6) produs al activității (*curriculum dobîndit, curriculum învățat* de elev, student etc).

Analizele realizate în literatura de specialitate, din uitimul deceniu,

aprofundează și extind conceptul de *management pedagogic*. G. Cristea subliniază importanța **managementului pedagogic** în asigurarea calității educației. Rodica Nicolescu determină sfera de referință a managementului pedagogic: 1) *managementul procesului de învățământ*, care include: a) managementul didactic, ca „act complex de conducere” a activității de instruire; b) managementul activității educative, ca „act complex” de conducere a acțiunilor de educație formală (orele de dirigenție) și nonformală organizate în școală; 2) *managementul sistemului de învățământ*, care include: a) managementul școlar la nivel de vîrf (conducerea centrală și teritorială); b) managementul școlar la nivel local (conducerea școlii, ca organizație de bază)<sup>59</sup>.

Proiectarea *curriculară* determină calitatea managementului procesului de învățământ. Literatura de specialitate oferă mai multe modele de proiectare curriculară a procesului de învățământ.

**Managementul clasei de elevi** se afirmă în ultimul deceniu ca un domeniu special al *managementului pedagogic (educației. Dimensiunea psihosocială a managementului clasei de elevi* evidențiază rolul major al resurselor umane implicate în mod special în cadrul relației didactice și extradidactice dintre profesor și elevi. Managementul clasei stimulează prioritar valorificarea la maximum a calităților profesorului și ale elevilor. Ne referim, îndeosebi, la calitățile implicate în desfășurarea actului educativ, în general, a actului didactic în mod special.

Managementul clasei solicită profesorului stimularea, cultivarea, valorificarea competențelor ce asigură proiectarea corectă a actului pedagogic (didactic). Ne referim la următoarele capacități:

a) capacitatea de proiectare a obiectivelor concrete prin operaționalizarea obiectivelor generale și specifice (sau a obiectivelor-cadru și de referință);

b) capacitatea de selectare a conținuturilor de bază și a metodelor de *predare-învățare-evaluare* optime în contextul clasei;

c) capacitatea de realizare a comunicării pedagogice (prin elaborarea mesajului pedagogic în funcție de specificul clasei și perfecționarea permanentă a acestuia prin diferite circuite de retroacțiune) etc.

### 7.3. CURRICULUM LA DIRIGENȚIE

*Curriculumul la dirigenție* sintetizează sistemul de valori, oferind profesorilor repere pentru orientarea elevilor către inserție socială și profesională eficientă - condiții inerente libertății persoanei.

**Curriculumul la dirigenție reprezintă documentul normativ care preconizează generalizarea/consolidarea/dezvoltarea cunoștințelor, competențelor și atitudinilor formate în cadrul activităților la diverse discipline școlare și care atribuie elevului calitatea de personalitate.**

În învățământul tradițional principala funcție a dirigintelui era controlul asupra activității elevilor, accentul punându-se pe respectarea regulamentului școlar. *Lectiile de dirigenție erau consacrate problemelor de educație și disciplină ale elevilor*. Specificul activităților de dirigenție la etapa actuală demonstrează flexibilitatea acțiunii educative. S. Cristea în Dicționarul de termeni pedagogici definește **ora de dirigenție** drept o activitate educativă, inclusă în cadrul planului de învățământ, proiectată de un cadru didactic cu un rol de conducător al clasei de elevi (profesorul-diriginte). Definirea orei de dirigenție presupune înțelegerea specificului acesteia de activitate bazată pe *convorbirea etică*, orientată pedagogic din perspectiva următoarelor principii: principiul individualizării și al diferențierii pozitive; principiul motivației auto-stimulatoare; principiul competenței morale productive; principiul cultivării pluralismului; principiul inițiativei creatoare<sup>60</sup>.

Curriculumul la dirigenție<sup>61</sup> prezintă *repere teleologice* pentru activitatea dirigintelui, solicitînd acestuia să-și racordeze activitatea mai mult la conceptul educațional preconizat, decît la obiectivele propriu-zise. fiind constituit pe *principiile*:

- respectării particularităților de vîrstă;
- continuității;
- flexibilității;
- axării pe valorile naționale și cele general umane;
- axării pe caracterul pozitiv al educației.

*Scopul educațional al activităților de dirigenție* este formarea capacităților de integrare a personalității, definită în conlextul problemelor și valorilor individuale, ale comunității naționale și mondiale.

*Obiectivele generale ale orei de dirigenție* vizează conținuturile/dimensiunile proprii activității de *formare-dezvoltare* a personalității, în contextul pedagogiei moderne și postmoderne: *educația intelectuală — educația morală — educația tehnologică — educația estetică — educația fizică*.

*Obiectivele specifice* vizează conținuturile dezvoltate în funcție de:

- particularitățile ciclului și ale anului de învățământ, la nivel de: educație

<sup>60</sup> Neacșu, Ioan, în *Dirigintele. Ora de dirigenție*, 1993,p.12.

<sup>61</sup> Curriculum la dirigenție /Ministerul Educației; VI. Pîslaru, V. Mija, V. Parlicov, Lyceum, Chișinău, 2003.

științifică; educație civică, educație economică, educație politică, educație juridică, educație filozofică, educație religioasă; educație profesională, educație în vederea integrării școlare, profesionale și sociale; educație artistică — plastică, muzicală, literară etc; educație sportivă, educație igienico-sanitară;

- instituționalizarea „noilor educații” la nivel de: educația pentru democrație, educația demografică, educația ecologică, educația sanitară modernă, educația casnică modernă, educația pentru petrecerea timpului liber etc.;

- orientările programelor de educație, adoptate la nivel: *local* (comisia metodică a diriginților, comisia de orientare școlară și profesională), *teritorial* (inspectorat școlar, casa corpului didactic, centrul de asistență psihopedagogică) și *central*: „managementul grupului educat, educația pentru sănătate, educația bunului cetățean, educația prin via și pentru cultură și civilizație, educația pentru timpul liber, educația pentru viața de familie, cunoașterea psihopedagogică, autocunoașterea în vederea dezvoltării carierei, educația pentru protecția civică, educația pentru protecția consumatorilor.

*Obiectivele-cadru:*

- formarea conceptului de sine;
- formarea nevoilor/trebuințelor de autorealizare/actualizare permanentă și continuă a propriei ființe;
- formarea abilităților de automanagement al propriei formări fizice, intelectuale și spirituale;
- dezvoltarea culturii comportamentale.

*Obiectivele concrete* contribuie la formarea comportamentului social stimulând: participarea la viața colectivului clasei; angajarea în activități cooperante; formarea capacității de a gândi independent și critic în diferite situații de viață; de a argumenta logic acțiunile eficiente, a ajunge la adevăr fără a solicita sprijinul altora.

*Conținutul orei de dirigenție* are o pondere *morală* cu un grad de flexibilitate relevant, desfășurat în baza problemelor sociale imperative și a unor situații educaționale de moment.

*Strategiile pedagogice* sînt aplicate, cu prioritate, pe fonul metodelor specifice educației morale. Din aceasta perspectivă metodologică, ora de dirigenție poate fi interpretată ca o activitate de *convorbire etică*. *Metodologiile educaționale* se vor deduce, cu prioritate, din nivelul de capacitate, particularitățile psihologice și de vîrstă ale elevilor, din caracteristicile de personalitate ale acestora, precum și din materiile angajate în activitățile educaționale.

*Evaluarea pedagogică* a activității presupune analiza capacității elevilor de a dezvolta judecăți morale în diferite situații și concrete care solicită soluții

normative, compații alternative, pragmatice, obiective, subiective, etc.

Textul *Curriculumului la dirigenție* este structurat în același mod ca și Curricula disciplinară, și include obiective-cadru, obiective de referință (pe trepte de învățămînt), activități educaționale, sugestii metodologice și de evaluare, această structură urmînd să faciliteze proiectarea și desfășurarea activităților educaționale într-un sistem bine echilibrat.

Propunem în continuare fragmente din *Curriculumul la dirigenție*<sup>62</sup> ce vor servi ca reper pentru elaborarea proiectului orei educative.

#### CLASA V-a

Obiective de referință	Activități educaționale
<b>I. Formarea conceptului de sine</b>	
• Să definească noțiunea de <i>identitate</i> .	• Discuții dirijate
• Să explice noțiunea de <i>identitate umană</i> .	• Studiu de caz
<b>II. Formarea nevoilor/trebuințelor de autorealizare /actualizare</b>	
• Să identifice nevoile/trebuințele vitale.	• Discuții dirijate
• Să determine condițiile favorabile satisfacerii acestor nevoi vitale.	• Discuții dirijate
	• Studiu de caz
	• Lecturi comentate din literatură, presă, TV
	• Mozaic, păianjen
<b>III. Formarea abilităților de automanagement al propriei formări</b>	
• Să exprime în cuvinte proprii importanța autodirijării pentru ascensiunea în munca reprezentanților diferitor profesii.	• Discuții dirijate
• Să-și creeze un model demn de urmat	• Comentarea unor secvențe din viață cotidiană
• Să manifeste interes pentru dezvoltarea potențialului intelectual	• Jocul de rol
	• Păianjen
	• Masa rotundă (cercul)
	• Comentarea meritelor oamenilor iluștri
	• Chestionare
<b>IV. Dezvoltarea culturii comportamentale</b>	
• Să definească normele de	• Concursuri ale erudiților

<sup>62</sup> Curriculum la dirigenție . Ministerul educației, Vl. Pâslaru, V. Mija, V. Parlicov, Liceum, Chișinău, 2003.



comportament etic. • Să decodifice mesajele comunicării nonverbale. • Să discearnă exigențele față de aspectul exterior în funcție de vîrstă, sex, situație.	• Discurs • Dialog • Discuția dirijată • Examinarea aspectului etic • Lectura unor texte speciale • Masă rotundă • Studiu de caz • Interviu
--	--

### Conținuturi recomandate

#### I. Persoana și identitatea sa

1. Identitate înseamnă a fi identic sieși.
2. Identitate umană. Individul – personalitate umană.
3. Individ, om, persoană.
4. Apartenența la sex - caracteristică a individului.
5. Introspecția /autoobservarea și cunoașterea de sine – capacitate a speciilor umană.
6. Jurnalul intim și cunoașterea de sine.

#### II. Cultura dorințelor

1. Omul și trebuințele/nevoile sale.
2. Trebuințe umane vitale - trebuințe dominante.
3. Trebuințe fiziologice: de hrană (alimentele de bază și efectul lor asupra organismului; subnutriția; plantele medicinale și sănătatea); de apă (pentru ce consumă organismul apă? Cîtă apă consumă un om? De ce calitate?); de oxigen; de somn; de activitate fizică.
4. Nevoile fiziologice și problema supraviețuirii.
5. Stresul și alimentația; bulimia; anorexia.
6. Trebuințe de protecție și securitate: de temperaturi favorabile: de organizare, stabilitate (regim stabil), ordine (disciplină), lege.
7. Dorințe și trebuințe. Limitele dorințelor. Consecințele nesatisfacerii dorințelor.
8. Probleme cauzate de nesatisfacerea trebuințelor vitale: dezorganizare; scăderea indicilor de reușită în viață; suprasolicitare; dereglări psihice; maladii; moarte.
9. Valoarea *Binelui* și alegerea căilor de satisfacere a nevoilor vitale.

#### III. Cultura automanagerială

1. Emoțiile de bază - plăcerea, mînia, frica, disperarea: stimulenți și reacții.
2. Emoțiile și capacitatea persoanei de a le controla.
3. Autoreglare. Rolul și importanța ei pentru individ/pentru ceilalți.
4. Aspecte ale activității profesionale.

5. Galeria eroilor preferați (folclor, opere literare, cinema etc.)
6. Cogniția și importanța ei pentru carieră. Nivelul propriu de dezvoltare a proceselor cognitive.
7. Jocul și influența lui asupra dezvoltării proceselor cognitive.

#### IV. Cultura comportamentului etic

1. Zîmbetul. Arta de a fi simpatic.
2. Semnificația gesturilor.
3. Aspect cotidian și festiv.
4. Norme de comportament etic în cotidian: la masă, în transport, pe stradă, la teatru, cinema. în sala festivă etc.
5. Locul politeții în viața cotidiană.

### CLASA X-a

Obiective de referință	Activități educaționale
<b>I. Formarea conceptului de sine</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Să identifice esența sex-rolurilor indivizilor.</li> <li>• Să distingă aspectul sexual structurii persoanei sale.</li> <li>• Să explice noțiunea de <i>identitate sexuală</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discuție</li> <li>• Masa rotundă</li> <li>• Autoanaliză</li> <li>• Eseu</li> </ul>
<b>II. Formarea nevoilor/trebuințelor de autorealizare /actualizare</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Să-și exprime opinia privitor la importanța dragostei pentru propria autorealizare.</li> <li>• Să explice forța și vulnerabilitatea celui care iubește.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discuție</li> <li>• Masa rotundă</li> <li>• Brainstorming</li> <li>• Dezbateri</li> </ul>
<b>III. Formarea abilităților de automanagement al propriei formări</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Să-și identifice domeniile de interese stabile.</li> <li>• Să dobîndească abilități proprii de informare în domeniul carierei.</li> <li>• Să discearnă limita stăpînirii emoțiilor.</li> <li>• Să explice esența maturității persoanei.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discuții dirijate</li> <li>• Discuție panel</li> <li>• Discuție dirijată</li> <li>• Păianjen</li> <li>• Masa rotundă</li> <li>• Testare</li> <li>• Training</li> </ul>
<b>IV. Dezvoltarea culturii comportamentale</b>	

- Să exprime în cuvinte proprii specificul comportamentului feminin /masculin.
- Să analizeze evoluția modei.

- Discurs
- Dezbateri
- Descriere
- Discuția dirijată
- Jocul de rol

### Conținuturi recomandate

#### I. Cultura dorințelor

1. Sensul satisfacerii nevoii de dragoste. Satisfacțiile de proiecție, înțelegere, cooperare, admirație, tandrețe etc.
2. Importanța satisfacerii nevoii de dragoste pentru propria autorealizare/actualizare.
3. Familia - sursă de satisfacere a nevoii de dragoste.
4. Formele de iubire: părintească, heterosexuală, homosexuală, narcisiacă etc.
5. Intensitățile sentimentului de iubire: întâlnire scurtă, donjuanism, pasiune violentă etc.
6. Iubire, sinceritate, vulnerabilitate.
7. Iubire, speranță, decepție.
8. Probleme cauzate de nesatisfacerea nevoii de dragoste.
9. Gelozie, ură: cauze și efecte.
10. „Vreau” și „Nu se poate” în dragoste.

#### II. Cultura automanagerială

1. Maturitatea și imaturitatea persoanei: biologică, psihologică, socială.
2. Emotivitatea. Deficiență de emoții.
3. Cercul propriu de interese. Hobby-ul.
4. Interese, aptitudini vizavi de profilul ales.
5. Viitoarea profesie și sursele de informare.
6. Personalitate. Vocație. Carieră. Succes.

#### III. Cultura comportamentului etic

1. Dualitatea „femeie-bărbat”.
2. Identitatea sexuală.
3. Retrospectiva istorică asupra statutului femeii și a bărbatului.
4. Rol feminin și rol masculin tradițional. Diferențe de sex-rol. Viziuni asupra sex-rolului în diferite țări ale lumii.
5. Stereotipurile masculinității și feminității.
6. Idealurile masculinității și feminității.
7. Trăsături masculine și feminine.
8. Moda în retrospectivă. Momente de revoluție în evoluția modei

### 7.4. ACTIVITATEA EDUCATIVĂ A DIRIGINTELUI

*Sistemul activității educative a dirigintei* în deceniile care au urmat s-a pus tot mai mult accentul pe funcția educativă a profesorului diriginte, deși au fost păstrate toate sarcinile sale organizatorice și *administrativ-disciplinare, intrate deja în tradiție. Treptat, de-a lungul timpului, sistemul muncii educative a profesorului diriginte a dobândit următoarele componente:*

- managementul clasei ca grup;
- dezvoltarea personalității elevilor;
- educația pentru sănătate, receptarea valorilor culturale;
- educația pentru securitatea personală (educația rutieră, protecția valorilor (democratice, calitatea mediului, dezvoltare durabilă, protecția civilă, apărarea împotriva incendiilor, prevenirea delincvenței juvenile și a traficului de ființe umane etc.)

Actuala reformă curriculară a învățământului completează conținutul activității educative desfășurate de profesorul-diriginte printr-urmatorele direcții prioritare:

- *Consilierea individuală a elevilor:*
  - autocunoașterea caracteristicilor și abilităților personale, inclusiv conștientizarea eventualelor puncte slabe, nedezvoltate sau neexercitate suficient;
  - disponibilitatea de a-și asuma responsabilități, sarcini, obligații, îndatoriri față de sine, familie, școală;
  - capacitatea de a asculta și pe alții;
  - spirit de discernământ în a alege acele module opționale de educație și de formare profesională care-i sînt potrivite și răspund intențiilor sale de viitor.

#### • *Orientarea școlară și profesională a elevilor:*

Profesorii diriginti au obligația de a desfășura o susținută activitate de orientare *școlară și profesională a elevilor lor prin activități individuale sau de grup cu aceștia.*

Aceste activități pot include:

- informarea și documentarea personală prin consultarea de profile ocupaționale, ghiduri, lucrări de specialitate, filme, vizite de documentare și participarea la activitatea practică din ateliere;
- valorificarea în grup a experiențelor pozitive ale elevilor și părinților;
- mijloacele utilizate pentru orientarea școlară și profesională
- vizitele în alte școli, în întreprinderi, instituții, invitarea în școală a unor oameni din diferite profesii;
- încurajarea participării elevilor la cercurile de specialitate organizate în școală sau în afara ei ;
- invitarea de directori de la școli profesionale, licee;
- întâlniri cu foști elevi ai școlilor și care au realizări profesionale remarcabile;

- organizarea de întâlniri comune între elevi, părinți, profesori pe diferite teme.

Important pentru munca de orientare școlară și profesională este atragerea unor parteneri potriviți. În primul rând, părinții. Cu ei trebuie să se poarte discuții în legătură cu soluțiile cele mai realiste de orientare școlară și profesională a copiilor lor. O bună informare a părinților cu privire la posibilitățile de orientare a copiilor, cu toate detaliile despre instituții școlare posibil de urmat, dar și despre abilitățile probate de copil în școală influențează în mai mare măsură opțiunile reale ale copiilor.

Atragerea membrilor comunități la acțiuni de orientare a elevilor s-a dovedit întotdeauna benefică pentru viitorii absolvenți. Întâlniri ale elevilor cu diverși angajatori posibili au clarificat cerințele instituțiilor pe care le conduc în materie de pregătire, calitate și abilități solicitate noilor angajați. Aria curriculară “Consiliere și orientare” este o arie de aplicatii, dezvoltari practice, experiențe și atitudini care trebuie să fie învățate și exersate pentru viața.

Activitățile educaționale vor respecta structura Curriculumului la dirigenție asemănătoare cu cea a Curriculei disciplinelor școlare, reprezentând o continuare firească a procesului de formare a personalității elevului în cadrul orelor de curs. Activitatea educativă este planificată de către diriginte în baza curriculumului la dirigenție prin elaborarea proiectului orei educative.

#### **Proiectul activității educative (orei de dirigenție)**

- 1) Clasa
  - 2) Tema activității educative/orei de dirigenție
  - 3) Obiectivul general
- Obiectivele operaționale
- 4) Tipul activității educative/orei de dirigenție: *oră de dirigenție, vizită (teatru, instituții sociale), excursie, masă rotundă, dezbateri etice, vizionare colectivă a filmelor educative etc.*
  - 5) Metodologia realizării activității educative/ orei de dirigenție angajează: *exerciții morale, exemple morale, convorbiri morale, studii de caz, asalt de idei, cu mijloace pedagogice adecvate (material documentar ilustrativ, bibliografic, informatizat etc).*
  - 6) Scenariul pedagogic include conținutul activității educative/orei de dirigenție:
    - captarea atenției/motivarea elevilor;
    - actualizarea informațiilor anterioare importante;
    - pregătirea elevilor pentru dezbateri etice, verificarea materialului documentar necesar și a modului în care au fost îndeplinite sarcinile (în cazul când au fost prevăzute anterior);
    - comunicarea obiectivelor concrete ale activității;

- realizarea dezbaterii;
- sistematizarea și fixarea ideilor importante;
- asigurarea circuitelor de conexiune inversa în legătură cu activitatea educativă realizată; în legătură cu liniile de perspectivă stabilite pentru evoluția colectivului.

#### **Concluzii generale:**

1. *Calitatea activității educative /ora de dirigenție depinde, în mare măsură, de calitatea proiectării la nivelul: formulării temei (imperativitate, actualitate, originalitate), organizării conținutului (esențialitate, generalitate, diversitate, nouitate), elaborării strategiilor educaționale (metode active cu puternic impact formativ); mijloace adecvate și multiple, forme diverse de organizare a grupului).*

2. *Proiectarea curriculară a activității educative începe cu consultarea Curriculumului la dirigenție, analiza evenimentelor sociale imperative, formularea temei în funcție de particularitățile de vîrstă și grup.*

3. *Proiectul orei de dirigenție va descrie detaliat scenariul activității (enuțarea obiectivelor, strategii de captare a atenției, înregistrarea întrebărilor adresate, descrierea metodelor de educație aplicate, mijloacele utilizate, modurile de organizare a grupului școlar, tehnicile de evaluare curentă etc.).*

4. *Eficiența activității educative este determinată de cîțiva factori: utilitatea subiectului acțiunii pentru educați, capacitatea dirigintelui de a motiva elevii, calitatea proiectului, managementul timpului, capacitatea comunicativă a dirigintelui și pragmatizarea conținutului, competența de a elabora împreună cu elevii strategii valabile de abordare a problemelor sociale.*

#### **REFERINTE BIBLIOGRAFICE:**

- Călin, M., *Teoria educației*, Ed. ALL, București, 1996.
- Curriculum la dirigenție . Ministerul educației, Vl. Pâslaru, V. Mija, V. Parlicov, Liceum, Chișinău, 2003
- Nicolescu, R. în *Revista învățămîntului preșcolar* nr.3-4/1995.
- Neacșu, Ioan, în *Dirigintele. Ora de dirigenție*, 1993.
- Curriculum la dirigenție /Ministerul Educației; Vl. Pîslaru, V. Mija, V. Parlicov, Lyceum, Chișinău, 2003.