

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



Seria
**PSIHOLOGIE
PEDAGOGIE**

Series
**PSYCHOLOGY
PEDAGOGY**

AN - VIII, 2009, nr. 19 – 20



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

**BIANNUAL PUBLICATION, EDITED BY THE TEACHING STAFF
TRAINING DEPARTMENT
YEAR VIII, 2009, NO.19-20**

REVIEWERS

Professor ION DUMITRU, Ph.D. (The West University)
Professor ELENA JOIȚA, Ph.D. (The University of Craiova)

EDITORIAL BOARD:

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

EDITORS:

Reader ROMULUS CRĂCIUNESCU, Ph.D.
Reader IRINA MACIUC, Ph.D.
Senior Lecturer VALI ILIE, Ph.D.
Senior Lecturer AUREL PERA, Ph.D.

EDITOR-IN-CHIEF:

Reader CORNELIU NOVAC, Ph.D.

EDITORIAL SECRETARY:

Informatician CORNELIA BOBOILĂ

This volume was approved by CNCSIS code: 35
ISSN 1582 – 313X

UNIVERSITARIA PUBLISHING HOUSE, CRAIOVA

**ADDRESS OF THE EDITORIAL OFFICE:
THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
TEACHING STAFF TRAINING DEPARTMENT**

13, Al. I. Cuza Street
Craiova, Dolj, Postal code 200585
Telephone (040)251422567
Web: <http://cis01.central.ucv.ro/DPPD>
E - mail: dppd@central.ucv.ro

Authors are fully responsible for both content and translation of texts.

S U M M A R Y / S U M A R

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

MACIUC IRINA

Blended learning and basic skills within lifelong learning/ Blended learning și competențele de bază în cadrul învățării de-a lungul vieții. 7

NOVAC CORNELIU, MARCEA ADRIANA

Approach of some basic concepts in the philosophical theory of art/
Abordarea unor concepte fundamentale în teoria filozofică a artei. 25

MOGONEA FLORENTIN REMUS

Characteristics of learning motivation in children with learning difficulties /
Caracteristici ale motivației pentru studiu, în cazul copiilor cu dificultăți de învăț
. 39

EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES/ PRACTICA EDUCAȚIONALĂ – DESCHIDERI

MACIUC IRINA

The early education and the european culture of the adoption: significances
and actual interpretations/ Educația timpurie și cultura europeană a adopției:
semnificații și interpretări actuale 65

ILIE VALI

Reference points in approaching the educational process/ Repere în abordarea
procesului de învățământ 85

FRASINEANU ECATERINA SARAH

Obtainin objectivity in assesment - as a process of readjustment of the
pedagogical conceptions at the students` level/ Obținerea obiectivității în
evaluare – ca proces de reajustare a concepțiilor pedagogice la nivelul
studenților 105

BUNĂIAȘU CLAUDIU MARIAN

Curricular approaches from the perspective of the management of change and
quality in education; effects on the curricular process/ Abordări curriculare
din perspectiva managementului schimbării și al calității în educație;
implicații asupra procesului curricular 119

RESEARCH LABORATORY/ LABORATOR DE CERCETARE

MOGONEA FLORENTINA

Characteristics of the self-image in children with learning difficulties/
Caracteristici ale imaginii de sine în cazul copiilor cu dificultăți de învățare. 137

MIHAELA AURELIA ȘTEFAN

A diagnosis of the customs of independent study in students to become
physics teachers/ O diagnoză a deprinderilor de studiu independent la
studenți-viitori profesori 151

COMPARATIVE PEDAGOGIE/ PEDAGOGIE COMPARATĂ

STRUNGĂ ALEXANDRU

Jacque Fresco and the zeitgeist education/ Jacque Fresco și educația zeitgeist. 163

STRUNGĂ ALEXANDRU

J. Holland and E. Schein's theories from the perspective of educational
counseling/ Teoria lui J. Holland și E. Schein din perspectiva consilierii
educaționale 183

**COMPUTER ASSISTED TEACHING AT PRESENT/ ÎN ACTUALITATE -
INSTRUIREA ASISTATĂ DE CALCULATOR**

BOBOILĂ CRISTEA

The computer and online education/ Calculatorul și educația online. 197

BOOKS, IDEAS, INTERVIEWS/ CĂRȚI, IDEI, INTERVIURI

GOLU MIHAI

Typological personality traits in the context of functional asymmetry of the
brain hemispheres/ Studiul personalității în funcție de asimetria funcțională a
emisferelor cerebrale 213

NOVAC CORNELIU

Pedagogy. theoretical and applied perspectives/ Pedagogie. perspective
teoretice și aplicative 219

MOGONEA FLORENTIN REMUS

Footholds in learning pedagogy: for students preparing to be teachers/ Puncte
de sprijin în învățarea pedagogiei: pentru studenții care se pregătesc să fie
profesori 223

TO THE AUTHORS/ ÎNATENȚIA COLABORATORILOR.	226
INFORMATIVE THEMES/TEMATICI ORIENTATIVE.	228

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

BLENDDED LEARNING AND BASIC SKILLS WITHIN LIFELONG LEARNING

BLENDDED LEARNING ȘI COMPETENȚELE DE BAZĂ ÎN CADRUL ÎNVĂȚĂRII DE-A LUNGUL VIEȚII

Reader, Irina Maciuc, Ph.D
TSTD - University of Craiova

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

Abstract

This study tries to update the approach of a key issue in pedagogy: adapting teaching to individual needs of students. Blended learning is an integrated approach that applies a mixture of e-learning and traditional education. Learning is self-directed in order to allow the learner to understand the content in an efficient way. At the same time, blended learning is effective for the interaction between students, for a collaborative learning, for the on-line feedback, for assessment, involving chats and instant messages. The new Web technologies have the potential to create more intelligent applications for e-

Rezumat

Această lucrare încearcă să actualizeze abordarea unui aspect cheie în pedagogie: adaptarea predării la nevoile individuale ale elevilor. Blended learning este o abordare integrată în care se aplică un amestec de e-Learning și educație tradițională. Învățarea este auto-dirijată, astfel încât să permit celui care învață să înțeleagă conținutul într-un mod eficient. În același timp, blended learning este eficienta pentru interacțiunea dintre studenți, pentru o învățare colaborativă, pentru feedback-ul on-line, pentru evaluare, implicând chat-urile și mesajele instantanee. Noile tehnologii web au un potențial în ceea

Learning, providing individualization without a prohibitive increase in costs, making learning models for each student. We believe that the adoption of various forms of e-Learning has led to a radical change in education policy, not only in terms of suppliers, but also in the teacher-student relationship. This article has two objectives: a) to offer some present considerations on mixed learning and main methodology; b) to debate models for creating an adequate combination where to exist together elements of learning individualization and training in the group in order to obtain a significant learning experience of the digital skills.

Key concepts: *mixed learning, digital skills, collaborative learning.*

1. Introduction

Developing autonomy and responsibility face to the own training are goals always to be taken into account in the context of training future specialists and to improve existing ones, so much the more among the fundamental trends of education development in the knowledge society can be summarized the following:

- transforming education in an existential continuum, making it unlimited in time and space;
- the fast democratization of schools and institutional structures;
- the individualization of instruction;
- ensuring flexibility in organizing learning allowing the reconnection of adults of all ages to the systems of educational influences;
- ensuring flexibility in the organization of learning allowing the

privește crearea de aplicații mai inteligente de e-Learning, oferind individualizarea fără o creștere prohibitivă a costurilor, realizând modele de învățare pentru fiecare elev. Credem că adoptarea diferitelor forme de e-Learning a condus la o schimbare radicală în politica educației, nu numai din punct de vedere al furnizorilor, dar, de asemenea, la nivelul relației profesor-elev. Acest articol are două obiective: a) să ofere câteva considerații actualizate asupra învățării mixte și asupra metodologiei aflate la bază; b) să pună în dezbatere modele de a crea o combinație adecvată, în care să co-existe elemente de individualizare a învățării și de instruire în grup, astfel încât să se obțină o experiență semnificativă de învățare a competențelor digitale.

Concepte cheie: *învățare mixtă, competențe digitale, învățare colaborativă.*

1. Introducere

Dezvoltarea autonomiei și a responsabilității față de propria formare sunt obiective ce trebuie avute permanent în vedere, în contextul pregătirii viitorilor specialiști și a perfecționării celor existenți, cu atât mai mult cu cât printre tendințele fundamentale ale dezvoltării învățământului în societatea cunoașterii pot fi sintetizate următoarele:

- transformarea educației într-un continuum existențial, nelimitarea ei în timp și spațiu;
- democratizarea rapidă a școlilor și a structurilor instituționale;
- individualizarea instruirii;
- asigurarea flexibilității în organizarea învățării permițând reconectarea adulților de toate vârstele la

reconnection of adults of all ages to the systems of educational influences;

- the computerization of education at all levels;

- the reform of contents (of curriculums), having as main objective to create flexible mental frames, cognitive structures without rigidity in the event of "the movement for the human skills" (creativity, intellectual independence, responsibility, discipline, self awareness, emotional balance, socio-emotional maturity, etc.) (Maciuc, 1998, p.88).

Nowadays, in the whole civilized world, the chats, team sites, alternative training approaches, various materials online, online relationships with the lector facilitate the access of the adults to the group learning experiences, coming to join to the direct learning experience and self directed learning. The learning based on the computer was long time considered just a learning alternative. Today, the two forms of instructions, traditional and based on the computer, are seen as complementary ways, in order to use the advantages of both methods and thus, to obtain considerably higher educational success. Combining training in front of the computer mediated is called blended learning (Graham, 2005). Blended Learning is the training process achieved by combining direct instruction with CBT (ComputerBased Training) and WBT (Web Based Training). It is a challenge with an infinite number of possible solutions (Bonk & Graham, 2005). At the same time, the social aspects of learning are significantly involved. (Hamburg et alli, 2003).

In principle, this need just the acquisition of an MLE Program (Management Learning Environment) and the securing of the Internet access for

sistemele de influențe educaționale;

- informatizarea învățământului de toate gradele;

- reforma conținuturilor (a curriculum-ului), având ca obiectiv principal formarea cadrelor mentale suplă, a structurilor cognitive lipsite de rigiditate și în perspectiva "mișcării pentru capacitățile umane" (creativitatea, autonomia intelectuală, responsabilitatea, disciplina, cunoașterea de sine, echilibrul emoțional, maturitatea socio-afectivă etc (Maciuc, 1998, p.88).

Astăzi, în întreaga lume civilizată, Chat-uri, team-uri, abordări alternative de instruire, diverse materiale on-line, relații on-line cu lectorul înlesnesc accesul adulților la experiențele grupului de învățare, venind să se alăture experienței directe de învățare și învățării autodirecționate. Învățarea cu ajutorul calculatorului a fost considerată multă vreme doar o alternativă de învățare. Astăzi cele două forme de predare, tradițională și cu ajutorul calculatorului, sunt privite ca modalități complementare, pentru a folosi avantajele ambelor metode și a obține astfel succese educaționale considerabil mai mari. Combinarea instruirii față în față cu cea mediată de calculator se numește blended learning (Graham, 2005). Blended Learning este procesul de instruire realizat prin îmbinarea instruirii directe cu CBT (ComputerBased Training) sau WBT (Web Based Training). Este o provocare cu un număr infinit de soluții posibile (Bonk & Graham, 2005). În același timp, sunt implicate în mod semnificativ aspectele sociale ale învățării. (Hamburg et alli, 2003).

În principiu, este nevoie doar de achiziția unui program de MLE (Management Learning Environment) și

all learners. It would be desirable to start with a lecture, in the traditional sense, to create a group. At the courses it might be formed groups of 15+25 adults and 1-3 custodians.

What it seems to us very important is that E-learning can realize a uniformity of the past acquisitions and the group activities with the presence are motivated and intensify the participation. Blended Learning can be flexible and modular so that the adult learner has independence of time and space, and the contents can be presented attractively.

The presentations in Power point, the DVDs, web pages, all technological means and also the projector, the video player, the computer belong nowadays to the open space of the present learning. Equally, the use of the laptops, of the Internet, using online discussion groups belong to it. MP3 player allows to take materials for study, by downloading podcasts to watch or listen to them later. Podcast is a digital method in which video and audio files can be downloaded from the Internet in order to be played both on PC and mobile phones, provided that they bear that format. A learning program for adults can offer, through the podcasts, curricular courses/materials and teachers/ tutors used to this type of media, are using them as the substitute of the common works. Adult learners are now able to answer through podcasts, information can be accessed easily and quickly, without any constraint. We consider a certainty the following statement: the component of working with "new media" will belong to the basic skills in manpower training, in the new labor market.

The flexible approach of learning and the latest technological innovation

asigurarea accesului la Internet pentru toți cursanții. Ar fi de dorit ca la început să se realizeze o prelegere, în sens tradițional, pentru crearea unui grup. La cursuri s-ar putea forma grupe de 15+25 adulți și 1-3 tutori.

Ceea ce ni se pare foarte important este faptul că E-learning poate realiza o uniformizare a achizițiilor anterioare, iar activitățile de grup cu prezență sunt motivate și intensifică participarea. Blended Learning poate fi constituit flexibil și modular, astfel încât cursantul adult are independență de timp și spațiu, iar conținuturile pot fi prezentate atractiv.

Prezentările în PowerPoint, DVD-urile, paginile Web, toate mijloacele tehnologice, precum videoprojectorul, videoplazerul, computerul fac astăzi parte din spațiul deschis al învățării actuale. În aceeași măsură în care fac parte utilizarea laptop-urilor, a Internet-ului, prin utilizarea grupurilor de discuții on-line. MP3 player permite să se preia materiale de studiu, prin descărcarea de podcasturi pentru a le viziona sau asculta mai târziu. Podcastul este o metodă digitală prin care fișierele video și audio pot fi descărcate de pe Internet cu scopul de a fi rediate atât pe calculator cât și pe telefoanele mobile, cu condiția ca acestea din urmă să suporte formatul respectiv. Un program de învățare dedicat adulților poate oferi prin intermediul podcasturilor cursuri/materiale curriculare, iar profesorii/tutorii familiarizați cu acest tip de media, îl folosesc drept înlocuitorul obișnuitelor lucrări. Adulții cursanți pot astfel să răspundă prin intermediul podcasturilor, informația poate fi accesată ușor și rapid, fără constrângeri. Considerăm o certitudine următoarea afirmație: componența de lucru cu "new media" va face parte din calificarea de

lead to the virtual learning platform, which allows to realize an education without borders, at European level. The materials posted on the platform can be controlled by those appointed to monitor the adult's learning activity. Extremely popular web tools, blogs, and wikis are considered, rightly valuable educational tools. In the blogosphere, socio-cultural or communication barriers are reduced to extinction, and Wikipedia (the best known wiki site) is considered as the largest online encyclopedia in the world. The trainers for adults can also extend their educational offer through iPods (portable media players), the m-learning, iTunes (software applications), the Pedagogy (the practice of providing educational content through podcasts, the term representing the combination of podcasts and Pedagogy) etc.

2. Variables involved in the mixed learning success

In view of (Anderson, 2002) it can be defined five key success factors, involving culture, capacity, content, cost and customers (5C):

- The culture: Learning can take place at home or office using the Internet or intranet-accessible location. The transition from face-to-face learning in e-Learning is a cultural change. Both students and employees can assess their own gaps and training needs, and they also can decide contents based on the abundant offer on the Internet.

- The content can be selected on the basis of learning targets, individually or through specialist assistance / support. It is especially important for those left behind or excluded at some point from the system, but also for those capable of performing above average;

bază în pregătirea forței de muncă, în noua piață a muncii.

Abordarea flexibilă a învățării și inovația tehnologică de ultimă oră conduc la platforma de învățare virtuală, care permite realizarea unei educații fără granițe, la nivel european. Materialele postate pe platformă pot fi controlate de către cei desemnați să monitorizeze activitatea de învățare a adulților. Instrumente web extrem de populare, blog-urile, ca și wiki-urile sunt considerate, pe bună dreptate, instrumente educaționale de mare valoare. În blogosferă, barierele socioculturale ori de comunicare se diminuează până la dispariție, iar Wikipedia (cel mai cunoscut site wiki) este apreciată drept cea mai mare enciclopedie on-line din lume. Formatorii de adulți își pot extinde oferta educațională și prin intermediul iPod-urilor (media playere portabile), a m-learning, iTune (aplicații software), a Podagogiei (practica furnizării conținuturilor educaționale prin intermediul podcasturilor, termenul reprezentând combinația dintre podcasturi și pedagogie) etc.

2. Variabile implicate în reușita învățării mixte

În opinia lui (Anderson, 2002) pot fi definiți cinci principali factori de succes, implicând cultura, capacitatea, conținutul, costul și clienții (5C):

- Cultura: Învățarea poate avea loc acasă sau la birou, utilizând Internet sau intranet-locăție accesibilă. Tranziția de la învățarea față-în-față la e-Learning este o schimbare culturală. Atât studenții/elevii cât și angajații își pot evalua singuri lacunele și nevoia de formare, pot decide conținuturi pe baza

- The capacity or skill to use the technology involves a specific infrastructure, a wide range of hardware, IT support, the training design. The domestic institutional capacity should support multimedia technology to optimize the design, the realization of strategies and implementation of e-Learning programs;

- Cost: A key step in determining the cost of e-Learning initiative is to find out if tracking and reporting capabilities are already available or must be developed or acquired. Ensuring quality of the e-Learning training programs create a dilemma of costs, since it has so many variables and high standards, as fixed costs, often very large;

- Customers: To achieve the success it needs marketing initiatives which started well before actual implementation. All prospective students must be aware of the rationale and benefits involved and need to be encouraged to seek and complete programs to meet their key development needs.

As a relatively new process and method of learning, Blended Learning is a learning / teaching system that combines and integrates multiple aspects and approaches specific for the study. Thus, conventional methods of teaching in the classroom can be combined with materials based on IT technology, e and m-learning, autonomous learning techniques or interactive measures. E-learning or electronic learning is that learning / teaching type whose support is the computer technology and the m-Learning use mobile devices such as MDA, PDA or even mobile phones (see also www.empower-deprived-learners.eu).

abundentei oferte prezente pe Internet;

- Conținutul poate fi selectat pe baza definirii obiectivelor de învățare, în mod individual sau pe baza unei asistențe/ajutor specializat. Este important mai ales pentru cei rămași în urmă ori excluși la un moment dat din sistem, dar și pentru cei capabili de performanță peste medie;

- Capacitatea sau competența de a utiliza tehnologia implică o infrastructură specifică, unspectru larg de hardware, suport IT, design-ul instruirii. Capacitatea instituțională internă ar trebui să sprijine tehnologia multimedia, pentru a optimiza proiectarea, realizarea de strategii și implementarea unor programe de e-Learning;

- Costul: Un pas cheie în stabilirea costului unei inițiative e-Learning este de a afla dacă urmărirea și raportarea capabilității sunt deja disponibile sau trebuie să fie dezvoltate sau achiziționate. Asigurarea calității programelor de instruire e-Learning creează o dilemă a costurilor, din moment ce are atâtea variabile și standarde ridicate, ca și costuri fixe, adesea deosebit de mari;

- Clienții: Pentru a obține succesul este nevoie de inițiative de introducere pe piață, care să înceapă cu mult înainte de data punerii efective în aplicare. Toți potențialii cursanți trebuie să fie conștienți de rațiunea și beneficiile implicate și au nevoie să fie încurajați să caute și să completeze programe care să răspundă nevoilor lor cheie de dezvoltare.

Ca proces și ca metodă relativ nouă de învățare, Blended Learning reprezintă un sistem de învățare/predare ce combină și integrează și multiple aspecte și abordări specifice studiului. Astfel, metodele clasice de predare la clasă pot fi

3. Mixed learning situations, educational implications

Specialists are referred to two situations required by their frequency:

1. E-learning based on CD: students or trainees receive the courses on CD, will install the courses on their home computer and can start the training, the learning.

2. E-learning based on the network: courses can be accessed through the network (Intranet / Internet) on the central server.

Network administrators, educational administrators and developers of learning materials are the protagonists involved. The projects of "mixed learning" are supplementary learning offers, namely e-Learning is generally applied in combination with a classic approach, face-to-face, of learning units and/or projects and other methodological approaches using multi-media combinations, methods and techniques specific to the interactive learning and to the learning through cooperation.

Chat, team sites, alternative training approaches, various materials online, online relationships with lector facilitate the pupils and students' access to the group learning experiences, coming to join to the direct learning experience and to the self directed learning.

In the second decade of the new century, more visible than ever, new - Media entering in the activity of the high schools and universities, broadening the opportunities for study. Complex training using web tools such as blogs, websites, wikis, ePortofolios synchronous, online communication tools-conference or Skype occur throughout the world, but

combinat cu materiale ce au la bază tehnologie IT, e și m-learning, tehnici de învățare autonome sau măsuri interactive. E-Learning sau electronic learning este acel tip de învățare/predare al cărei suport este reprezentat de tehnologii computerizate, iar în m-Learning se utilizează dispozitive mobile precum MDA, PDA sau chiar telefoane mobile (vezi și www.empower-deprived-learners.eu).

3. Situații de învățare mixtă, implicații educaționale

Specialiștii fac referiri la două situații care se impun prin frecvența lor:

1. e-learning pe bază de CD: elevii sau studenții/cursanții primesc cursurile pe CD, vor instala aceste cursuri pe calculatorul propriu și pot începe pregătirea, învățarea.

2. e-learning pe bază de rețea: cursurile pot fi accesate prin intermediul rețelei (intranet/Internet) de pe serverul central.

Administratorii de rețea, administratorii educaționali și dezvoltatorii de materiale didactice sunt principalii actori implicați. Proiectele de "amestec de învățare" reprezintă oferte suplimentare de învățare, adică e-Learning este în principal aplicat în combinație cu o abordare clasică, față în față, de unități de învățare și/sau proiecte și alte abordări metodologice, folosind ansambluri multi-media, metode și tehnici specifice învățării interactive și prin cooperare.

Chat-uri, team-uri, abordări alternative de instruire, diverse materiale on-line, relații on-line cu lectorul înlesnesc accesul elevilor și studenților la experiențele grupului de învățare, venind să se alăture experienței directe de

only to a certain level of wealth upward. In areas still small, the mixed systems of face to face learning and e-Learning prove their usefulness in order to develop extra-curricular projects, from infancy to university.

Self directed independent learning is a feature and a way to learn of one who has come to act and think with maturity. The adult ready to face the demands of the informational society is an adult who has learning initiative, who formulates his learning goals according to his needs, which identify himself or helped by the others, who discover resources, select appropriate strategies and who is able to evaluate himself. He processes any new information in terms of his own learning experiences. If the adult education has been appreciated long time as a kind of luxury and secondary activity in our culture, in terms of the informational society it becomes a central concern, an essential need for our civilization. H. Siebert appreciates the need to modernize the education systems, highlighting the truths as follows:

- more and more people engage in learning initiatives;
- adults are less willing to learn directed;
- in the field of the education systems we will see a virtualization of them (Siebert, 2001).

However, in schools, in colleges and universities, blended learning and self-directed learning are phenomena which only now are beginning to be studied as a methodology and their effects, which significantly affect the manpower training for the Informational Society. Or we know that these new forms of learning can effectively support:

1. extending learning to cope with

învățare și învățării autodirecționate.

În al doilea deceniu al noului secol, mai vizibil ca niciodată, new – Media pătrund în activitatea liceelor și a universităților, lărgind posibilitățile de studiu. Apar, pretutindeni în lume, dar doar de la un anumit nivel de bunăstare în sus, complexe de instruire care utilizează web – instrumente cum ar fi blog-uri, site-uri, wiki, ePortofolios sincrone, instrumente de comunicare on-line-conferințe sau skype. Pe arii încă restrânse, sistemele mixte de învățare față în față și de e-Learning își dovedesc utilitatea pentru a dezvolta proiecte extra-curriculare, de la cea mai fragedă vârstă până la universitate.

Învățarea autodirijată, independentă, este o caracteristică și o modalitate de a învăța a celui care a ajuns să acționeze și să gândească cu maturitate. Adultul pregătit să facă față solicitărilor societății informaționale este un adult care are inițiativa învățării, își formulează obiectivele învățării în funcție de propriile nevoi, pe care le identifică singur sau cu ajutorul altora, descoperă resurse, selectează strategii adecvate și se (auto)evaluatează. El procesează orice informație nouă prin prisma propriei experiențe de învățare. Dacă educația adulților a fost apreciată mult timp ca un fel de lux și o activitate secundară în cultura noastră, ea devine în condițiile societății informaționale o preocupare centrală, o trebuință esențială a civilizației noastre. H. Siebert aprecia necesitatea modernizării sistemelor educative, scoțând în evidență adevăruri ca acestea:

- tot mai multe persoane se angajează în inițiative de învățare;
- adulții sunt mai puțin dispuși să învețe dirijat;

changes in the informational society;

2. the improvement for achieving a high level of training, adequate to the knowledge society;

3. providing a minimum education for retraining;

4. the contribution to the personal development at all levels.

In this respect, European Commission Report (Teaching and Learning-Towards the Learning Society) - Teaching and Learning. Towards a learning/knowledge society (2002), shows that training and education throughout life helps to maintain economic competition, employment, but also a way to combat social exclusion.

As is known, self-organized/self-directed learning involves the construction and deconstruction, deconstruction and restructuring, integration and reintegration of the cognitive and operational structures of knowledge. The diversity of learning places, formal-non formal-informal alternating, self-responsibility, self-directed learning and also the importance of the information processing strategies or regarding the learning resources, of the strategies for raising their own values are characteristics of learning in the informational society.

In XXI century, the interactive methods naturally dominate the didactic of the activities with teenagers that are high school students. The systematization, conversation-debate, the confrontation of opinions, generally all methods involving intercognitive conflict are preferred by teenagers and young adults that are in various stages of preparing improvement. Independent learning methods attract them equally. School education should take into

– în domeniul sistemelor de instruire vom asista la o virtualizare a acestora (Siebert, 2001).

Cu toate acestea, în instituțiile școlare, în licee și universități, blended learning și învățarea auto-direcționată sunt fenomene ce abia acum încep a fi studiate ca metodologie și în efectele lor, ceea ce afectează considerabil pregătirea forței de muncă pentru societatea informațională. Ori se cunoaște că aceste noi forme de învățare pot sprijini efectiv:

1. prelungirea învățării pentru a face față schimbărilor din societatea informațională;

2. perfecționarea pentru obținerea unui nivel ridicat de pregătire, adecvat societății cunoașterii;

3. asigurarea unei educații minimale în cazul reconversiiilor profesionale;

4. contribuția la dezvoltarea personală, în toate planurile.

În acest sens, Raportul Comisiei Europene (Teaching and Learning-Towards the Learning Society) – Predarea și învățarea. Către o societate a învățării/cunoașterii (2002), evidențiază că instruirea și educația de-a lungul vieții ajută la menținerea competiției economice, ocuparea forței de muncă, dar este și un mod de a combate excluderea socială.

După cum se știe, învățarea autoorganizată/autodirijată presupune construcția și deconstrucția, deconstrucția și restructurarea, integrarea și reintegrarea de structuri cognitive și operaționale a cunoștințelor. Diversitatea locurilor de învățare, alternarea formal-nonformal-informal, autoresponsabilizarea, învățarea autodirijată ca și importanța strategiilor de prelucrare a informațiilor ori privind

account these findings of educational research in a greater degree than before. But we must remember that the quality of resources is not the most important, even they are methodological or not, but the quality of learning and its results.

From a constructivist perspective, the inspector or teacher, the trainer or mentor, will ask the learner/ that who forms himself to put open questions and he will support him to identify as precisely his earlier notions / concepts. The learners will be involved in using and comparing different sources of information, reflection and analysis, the debate and (re)formulation of ideas /discoveries. It will be questioned causes and consequences, it will be used local resources and learning will be extended beyond the formal school. However, the school will remain the most important environmental factor in terms of qualitative organized efficient learning. A competent and enthusiastic teacher, a didactic group of elites, a well-equipped institution in terms of material well-managed will always offer the points of high quality learning.

The printed drawings to be submitted (handouts), presentations in PowerPoint, DVDs, web pages, all technological means, such as the projector, the video player, the computer are now part of ordinary life of the universal school, and also of the Romanian's one.

The use of the new technologies and interactive multimedia products are made also through Educational AeL, a modern platform for e-learning, which does not require the physical presence of students in the classroom. He can study and practice both at school and at home.

Overall, the teaching/learning

resursele de învățare, a strategiilor de ridicare a propriei valori reprezintă caracteristici ale învățării în societatea informațională.

În secolul XXI, metodele interactive domină firesc didactica activităților cu adolescenții elevi de liceu. Problematizarea, conversația-dezbatere, confruntarea opiniilor, în general toate metodele care presupun conflict intercognitiv sunt preferate de adolescenți, ca și de tinerii și adulții aflați în diverse stadii de perfecționare a pregătirii. Metodele de învățare independentă îi atrag în egală măsură. Educația școlară ar trebui să ia în seamă aceste constatări ale cercetării educaționale într-o măsură mai mare decât până acum. Să reținem însă că nu calitatea resurselor este cea mai importantă, fie ele metodologice sau nu, ci calitatea învățării și a rezultatelor ei.

Dintr-o perspectivă constructivistă, inspectorul sau profesorul, formatorul sau mentorul va solicita pe cel care învață/se formează să pună întrebări cu caracter deschis și-l va sprijini să-și identifice cât mai exact noțiunile/conceptele anterioare. Cel care învață se va implica în utilizarea și compararea diverselor surse de informații, în reflecție și analiză, în dezbateră și (re)formularea ideilor/descoperirilor. Vor fi puse în discuție cauze și consecințe, se vor utiliza resursele locale și învățarea va fi extinsă dincolo de cadrul formal, școlar.

Cu toate acestea, școala va rămâne cel mai important factor de mediu, în ceea ce privește învățarea organizată, eficientă, de calitate. Un profesor competent și entuziast, un colectiv didactic de elită, o instituție bine dotată din punct de vedere material și bine administrată vor putea oferi întotdeauna

process are so simplified in schools, universities, but also in public administration and companies, private companies, through the planning and monitoring of learning, communication and collaboration. The sessions can be synchronous or autonomous, at the learners' own pace. The communication with the instructors and mates is done in real time and the content of education is interactive. The teacher/instructor coordinates the synchronous sessions, prepares the course support and testes evaluates and permanently supports the learner, settles the training planning etc.

4. Digital skills and its assessment in the informational society

The students' assessment, in our case the students from high schools, is done according to precise parameters and it is in the same time, an assessment which must always be optimized using laptops, Internet, on-line discussions groups to clarify any questions. A school or a university can offer through podcasts curricular courses/materials and the teachers used to this type of media, are using it as the substitute of the common works. Thus, students can answer through podcasts.

The frequent use of computers and Internet in schools creates a virtual learning environment in which information can be accessed easily and quickly, without constraints.

Thus, the digital skill becomes, in schools and colleges, a significant objective of evaluation. In our country, since 2010, the assessment of the digital skills has the status of an obligatory practical examination at the baccalaureate exam for students from all profiles and specializations. Taking this examination

reperetele unei învățări de cea mai bună calitate.

Schițele printate ale celor ce urmează a fi prezentate (handouts), prezentările în PowerPoint, DVD-urile, paginile Web, toate mijloacele tehnologice, precum videoproiectorul, videoplazerul, computerul fac astăzi parte din viața obișnuită a școlii universale, a celei românești, de asemenea.

Utilizarea noilor tehnologii și a produselor multimedia interactive se realizează și prin AeL Educațional, o platformă modernă de eLearning, care nu necesită prezența fizică a elevului în sala de curs. Acesta poate studia și exersa atât la școală cât și acasă.

La nivel general, se simplifică astfel procesele de instruire/învățare din școli, universități, dar și din administrația publică și companii, întreprinderi private, prin planificarea și monitorizarea învățării, prin comunicare și colaborare. Sesiunile pot fi sincrone sau autonome, în ritmul propriu al cursantului. Comunicarea cu instructorul și colegii se realizează în timp real, iar conținutul educațional este interactiv. Profesorul/instructorul coordonează sesiunile sincrone, pregătește suportul de curs și testele, evaluează și sprijină permanent cursantul, stabilește calendarul instruirii etc.

4. Competențele digitale și evaluarea lor în societatea informațională

Evaluarea elevilor, în cazul nostru elevii de liceu, se realizează în funcție de parametrii preciși și este, în același timp, o evaluare ce trebuie mereu optimizată, prin utilizarea laptop-urilor, a Internetului, prin utilizarea grupurilor de discuții on-line pentru a clarifica orice

is a necessary condition for the participation to the written examinations.

Seven areas of competence are proposed:

1. Using the computer and managing files (examples: the acquisition of the using keyboard skills in the text or graphics processing, ergonomic and efficient operation of the keyboard).

2. Text editor (example: use basic text processing operations, the final formatting of a document, to become used to the accurate and rapid drafting of documents).

3. Information and communication (examples: The classification and the using of the addressing way in Internet; The use of the opportunities to search for information; the application of the procedures for using the e-mail).

4. Basic Concepts of Information Technology (IT) (examples: Identification of hardware and software components of a personal computer, the definition of the computer network concept and the enumeration of networking benefits).

5. Spreadsheet editors (example: Applying basic operations and basic concepts of Excel application, using the techniques and methods of realization of graphs and charts).

6. Data bases (examples: Applying basic operations and basic concepts of Access application, operating with databases, using the information from a database, creating and using reports).

7. Presentations (examples: Applying basic operations necessary for a presentation in PowerPoint, using graphics in your presentation, using diagrams, insertion of images and other objects in a presentation, Making animation in a presentation, Making a

nelămurire. O școală sau o universitate poate oferi prin intermediul podcasturilor cursuri/materiale curriculare, iar profesorii familiarizați cu acest tip de media, îl folosesc drept înlocuitorul obișnuitelor lucrări. Elevii pot astfel să răspundă prin intermediul podcasturilor.

Utilizarea frecventă a computerelor și a Internet-ului în școli crează un mediu virtual de învățare, în care informația poate fi accesată ușor și rapid, fără constrângeri.

Competența digitală devine astfel, în licee și colegii, un semnificativ obiectiv de evaluare. În țara noastră, începând din anul 2010, proba de evaluare a competențelor digitale are statutul de probă practică obligatorie în cadrul examenului de bacalaureat, pentru elevii de la toate fibrele, profilurile și specializările. Susținerea acestei probe este o condiție necesară pentru participarea la probele scrise.

Sunt propuse șapte domenii de competență:

1. Utilizarea computerului și organizarea fișierelor (exemplu: Dobândirea deprinderilor de utilizare a tastaturii în procesul de procesare text sau grafică; Operarea ergonomică și eficientă cu tastatura).

2. Editoare de texte (exemplu: Utilizarea operațiilor de bază în procesarea textului; Formatarea finală a unui document; Deprinderea redactării corecte și rapide a unor documente).

3. Informație și comunicare (exemplu: Clasificarea și folosirea modului de adresare în Internet; Utilizarea posibilităților de căutare a informațiilor; Aplicarea modalităților de folosire a serviciului de e-mail).

4. Concepte de bază a Tehnologiei Informației (IT) (exemplu: Identificarea

presentation).

Data provided by MECTS shows that participation percentage of the high school students in terminal year to the simulation of the digital skills examination in January 2010 was 51,29%.

In absolute numbers, there were 69,304 students enrolled and 35,548 attended.

At national level, simulation was held in each unit of secondary education (1461 centers).

In the ratings received by participating students, the situation is as follows:

- 5033 students were within the score for the beginners' category;
- 12,488 to the middle user category;
- 10955 to the advanced user category;
- 7072 to experienced user category.

Let state that according to the Methodology for organizing and conducting, the level of digital skill of the candidate is established as follows:

- 0-25 points - beginner,
- 26-50 points - for the middle user
- 51-74 points - advanced user,
- 75-100 points - experienced user. (Source MECTS, 25 JAN. 2010).

Data interpretation requires us to consider necessary the systematic and immediate interventions in order to support the acquisition of digital skills by all students, according to European standards.

Learning skill and digital skill are considered as essential in the knowledge society, in the preparation for the lifelong learning, in the construction of some

componentelor hard și soft ale unui calculator personal; Definirea conceptului de rețea de calculatoare și enumerarea avantajelor lucrului în rețea).

5. Editoare de calcul tabelar (exemple:Aplicarea operațiilor elementare și a conceptelor de bază ale aplicației Excel; Utilizarea unor tehnici și procedee de realizare de grafice și diagrame).

6. Baze de date (exemple: Aplicarea operațiilor elementare și a conceptelor de bază ale aplicației Access; Operarea cu baze de date; Utilizarea informațiilor dintr-o bază de date; Crearea și utilizarea rapoartelor).

7. Prezentări (exemple: Aplicarea operațiilor de bază necesare realizării unei prezentări – PowerPoint; Utilizarea elementelor grafice în prezentare; Utilizarea diagramelor; Inserarea imaginilor și altor obiecte într-o prezentare; Realizarea animației într-o prezentare; Realizarea unei prezentări).

Datele furnizate de MECTS arată că procentul de participare a liceenilor aflați în anul terminal la simularea probei de evaluare a competențelor digitale din ianuarie 2010 a fost de 51,29%.

În cifre absolute, s-au înscris 69304 elevi și au participat 35548.

La nivel național, simularea a fost organizată în fiecare unitate de învățământ liceal(1461 de centre).

În privința calificativelor primite de elevii participanți, situația se prezintă astfel:

- 5033 s-au încadrat în punctajul aferent categoriei utilizator începător;
- 12488 la utilizator mediu;
- 10955 la utilizator avansat;
- 7072 la utilizator experimentat.

Să facem precizarea că potrivit Metodologiei de organizare și

viable strategies to face the changes which are rapidly succeeding on the labor market, in the qualitative training.

An authentic training cannot ignore the above statements.

5. Instead of conclusions

The flexible approach of the learning and the latest technological innovation lead to the virtual learning platform, which allows the realization of an education without borders, at European level. Materials posted on the platform can be controlled by the teacher assigned to monitor the activities of high school students. Thus, teachers are becoming more aware of the opportunity to improve themselves and evolve in their careers, based on the massive introduction of the New Information and Communication Technologies (NTIC) in high schools and schools. Extremely popular web tools, blogs, and wikis are considered, both Romanian adolescents and their teachers as valuable educational tools. In the blogosphere, socio-cultural or communication barriers are reduced to extinction, and Wikipedia (the best known wiki site) is considered as the largest online encyclopedia in the world. The trainers for adults can also extend their educational offer through iPods (portable media players), the m-learning, iTunes (software applications), the Pedagogy (the practice of providing educational content through podcasts, the term representing the combination of podcasts and Pedagogy) etc.

The international networks can assure common learning programs to the partner schools. The brief history of the problem may already be characterized as rich, controversial and open. The teachers' interest for this problem is

desfășurare, nivelul de competență digitală a candidatului se stabilește după cum urmează:

- 0-25 puncte-utilizator începător,
- 26-50 puncte – utilizator de nivel mediu,
- 51-74 puncte – utilizator avansat,
- 75-100 puncte – utilizator experimentat. (Sursa MECTS, 25 IAN. 2010).

Interpretarea datelor ne obligă să considerăm necesare intervenții sistematizate și imediate, pentru sprijinirea însușirii competențelor digitale de către toți elevii, conform standardelor europene.

Competența de învățare și competența digitală sunt apreciate drept esențiale în societatea cunoașterii, în pregătirea pentru învățarea permanentă, în construcția unor strategii viabile de înfruntare a schimburilor care se succed cu rezeziune pe piața muncii, în formarea profesională de calitate.

O autentică formare profesională nu poate ignora afirmații ca cele de mai sus.

5. În loc de concluzii

Abordarea flexibilă a învățării și inovația tehnologică de ultimă oră conduc la platforma de învățare virtuală, care permite realizarea unei educații fără granițe, la nivel european. Materialele postate pe platformă pot fi controlate de profesorul desemnat să monitorizeze activitatea elevilor de liceu. Astfel, profesorii devin tot mai conștienți de posibilitatea de a se perfecționa ei înșiși și de a evolua în carieră, pe baza introducerii masive în licee și școli a Noilor Tehnologii Informaționale și Comunicaționale (NTIC).

Instrumente web extrem de

significantly. Dynamic and flexible, the strategies of learning approach in these networks become complementary with the classical training strategies.

Blended learning is not just a mixture of strategies and technologies, but also a comprehensive training method that combines “the efficiency and opportunities for socialization in the classroom with opportunities for active learning from the online environment” (Dziuban, Hartman, Moskau, 2004). E-learning is associated to the notions of curriculum and training management.

So, the training becomes flexible, self-organized, open.

Learning environment is not limited to technology and includes:

- independent learning and synchronous learning online;
- tools for supporting the performance, understood as tools which ensure the knowledge management;
- traditional practical experience , in laboratory or classroom;
- CD-ROM or learning packages;
- Mass-media
- Teletraining/telelearning etc.

Learning packages may contain:

- Web learning modules
- On-line links for resources
- Simulations
- Scenarios
- Video and Audio CD/DVDs
- On-line auto-evaluation
- Working registers
- Data bases
- Tools that support individual performance or the decision (Rosset, A. Douglass, F. Frazee, R. V., Strategies for Building Blended Learning).

Starting from the examination of new orientations and trends in learning, we can say that school as an institution

populare, blog-urile, ca și wiki-urile sunt considerate, atât de adolescenții români, cât și de profesorii lor, drept instrumente educaționale de mare valoare. În blogosferă, barierele socioculturale ori de comunicare se diminuează până la dispariție, iar Wikipedia (cel mai cunoscut site wiki) este apreciată drept cea mai mare enciclopedie on-line din lume. Profesorii își pot extinde oferta educațională și prin intermediul iPod+urilor (media plazere portabile), a m-learning, iTunes (aplicații software), a Podagogiei (practica furnizării conținuturilor educaționale prin intermediul podcasturilor, termenul reprezentând combinația dintre podcasturi și pedagogie) etc.

Rețelele internaționale pot asigura școlilor partenerie programe comune de învățare. Scurtul istoric al problemei poate fi deja caracterizat drept bogat, controversat și deschis. Interesul profesorilor pentru această problemă este semnificativ. Dinamice și flexibile, strategiile de abordare a învățării în aceste rețele devin complementare strategiilor clasice de instruire.

Blended learning nu este doar un amestec de strategii și tehnologii, ci și o metodă globală de instruire, care combină “eficiența și oportunitățile de socializare din sala de clasă cu posibilitățile de învățare activă din mediul online” (Dziuban, Hartman, Moskal, 2004). E-learning se asociază astfel noțiunilor de curriculum și de management al instruirii.

Formarea profesională devine astfel flexibilă, auto-organizată, deschisă.

Mediul de învățare nu se limitează la tehnologie și include:

- Învățarea independentă și învățarea sincronă on-line;
- Instrumente de sprijinire a

and as an organization that makes learning, remains open to any possibility of access to new educational resources and the qualitative (self) training based on new technologies. Blended learning can lead to improving the training of young people, the compatibility with European standards in preparation for a real integration in the economic environment.

performanței, înțelese ca instrumente care asigură managementul cunoașterii;

– Experiențe tradiționale practice, de laborator sau în clasă;

– CD-ROM sau pachete de învățare;

– Mass-media

– Teletraining/telelearning etc.

Pachetele de învățare pot conține:

– Web module de învățare

– Link-uri online de resurse

– Simulări

– Scenarii

– Video și audio CD/DVD-uri

– Auto online-evaluările

– Registre de lucru

– Baze de date

– Instrumente care sprijină performanța individuală sau decizia etc. (Rosset, A. Douglis, F. Frazee, R. V., *Strategies for Building Blended Learning*).

Pornind de la examinarea noilor orientări și tendințe în învățare, putem afirma că școala, ca instituție și ca organizație care produce învățare, rămâne deschisă oricărei posibilități de acces la noi resurse educaționale și la (auto)instruirea de calitate, pe baza noilor tehnologii. Blended learning poate conduce la îmbunătățirea mediului de formare a tinerilor, la compatibilizarea cu standardele europene, în pregătirea pentru o reală integrare în mediul economic.

REFERENCES/REFERINȚE

1. Bonk, C. & Graham, C. (2005). *Handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
2. Bonk, C., Kim, K. J., & Zeng, T. (2006). *Future directions of blended learning in higher education and workplace learning settings*. In C. Bonk & C. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives local designs* (pp. 550+567). San Francisco: Pfeiffer.

3. Dziuban, C.D., Moskal, P.D., Hartman, J. (2005). *Higer education, Blended learning, and the generations: Knowledge is power: No more*. In J. Bourne & J.C. Moore (Eds.), *Elements of Quality Online Education: Engaging Communities*. Needham, MA: Sloan Center for Online Education.
4. Hamburg, I., Lindecke, C., Herbert ten Thij, 2003, "Social aspects of e-learning and blending learning methods". 4-th EUROPEAN CONFERENCE E_COM_LINE 2003, Bucharest, September 25-26, 2003.
5. <http://www.innovativelearningtechnologies.fr/glossaireglossaire>
6. http://en.wikipedia.org/wiki/Virtual_learning_environment
7. Maciuc, I., 1998, *Pedagogie: formarea continuă a cadrelor didactice*, Editura Omniscope, Craiova
8. Maciuc, I., Frăsineanu, E.S., (2005). *Pedagogie diferențiată și învățare autoorganizată, două concepte cheie pentru schimbarea educațională* (colab. E. Frăsineanu), în vol.: *Schimbări de paradigmă în științele educației* (coord. Fl. Voiculescu), Editura Rosprint, Cluj-Napoca, 2005, pp. 29-39.
9. Siebert, Horst. (2001). *Pedagogie constructivistă*. Iași: Institutul European.

APPROACH OF SOME BASIC CONCEPTS IN THE PHILOSOPHICAL THEORY OF ART

ABORDAREA UNOR CONCEPTE FUNDAMENTALE ÎN TEORIA FILOZOFICĂ A ARTEI

Reader Corneliu Novac, PhD
TSTD - University of Craiova
Marcea Adriana,
Professor Sc. nr. 2, Craiova

Conf. univ. dr. Corneliu Novac
DPPD - Universitatea din Craiova
Marcea Adriana,
Professor Sc. nr. 2, Craiova

Abstract

The autonomy of art is not compatible with an art without spiritual deepness and consequently without solidarity with the other values of the spirit. Therefore, the affirmation of the freedom of art involves recognizing and affirming the possibility that it should become more than art.

Key concepts: *aesthetics, the concept of value, the beautiful art, the aesthetic valuing*

1. Defining aesthetics and aesthetic

Aesthetics is a branch of philosophy dealing with:

- the origin and essence of art;
- the prerequisites of art development
- the role and functions of art in social life;
- the relationships between art and reality, between the content and form of

Rezumat

Autonomia artei nu este compatibilă cu o artă fără adâncime spirituală și deci fără solidaritate cu celelalte valori ale spiritului. De aceea, afirmarea libertății artei implica recunoașterea și afirmarea posibilității ca ea să devină mai mult decât artă.

Concepte cheie: *estetica, conceptul de valoare, frumosul artistic, valorizarea estetică*

1. Definirea esteticii și a esteticului

Estetica este o disciplină filozofică care studiază probleme referitoare la:

- originea și esența artei;
- legile generale de dezvoltare a artei;
- rolul și funcțiile artei în viața socială;
- relațiile dintre artă și realitate, dintre conținutul și forma operei de artă;

the work of art;

- the specific ways of artistic reflection (the specific character of artistic language);
- the artistic trends and styles (their specific character and evolution);

In approaching these issues, Aesthetics uses its specific concepts, called aesthetic categories.

Aesthetic is the basic and the most general category of Aesthetics that designates specific features to the objects and processes in nature, in society and to the works of art. The ways of expression and materialization of Aesthetic are: the beautiful, the sublime, the graceful, the tragic, the comic, the humour, the ugly, the picturesque etc.

All these ways or forms of manifestation represent at the same time qualities and aesthetic values that assert themselves in three different fields, namely:

- in nature: objects, phenomena, natural processes;
- in society: material products of human activity; social relations, human behaviour in everyday environments (job, home, urbanism);
- in artistic creation - where the aesthetic function is fundamental.

In these fields there are beautiful or ugly, comic or tragic, sublime or satanic, bizarre, spectacular, humorous aspects.

Types of aesthetic values. There are three types of aesthetic values that correspond to the three domains of existence and manifestation of Aesthetic: aesthetic values of nature, aesthetic values of society and aesthetic values of art.

- modalitățile specifice de reflectare artistică (specificul limbajului artistic);
- curente și stilurile artistice (specificul și evoluția lor);

În abordarea acestor probleme Estetica operează cu concepte specifice ei, denumite categorii estetice.

Esteticul este categoria fundamentală, de maximă generalitate, a esteticii care desemnează trăsături specifice obiectelor și proceselor din natură, societate și operelor de artă. Modalitățile de exprimare și concretizare a esteticului sunt: frumosul, sublimul, grațiosul, tragicul, comicul, umorul, urâtul, pitorescul etc.

Toate aceste modalități sau forme de manifestare reprezintă totodată, calități și valori estetice care se afirmă în trei domenii distincte și anume:

- în natură: obiecte, fenomene, procese naturale;
- în societate: produsele materiale ale activității umane; relațiile sociale, conduita oamenilor, în ambianța cotidiană (locul de muncă, locuință, urbanism);
- în creația artistică - unde funcția estetică este prioritară.

În aceste domenii întâlnim aspecte urâte sau frumoase, comice sau tragice, sublime sau satanice, bizare, pitorești, umoristice.

Tipuri de valori estetice. Celor trei domenii de existență și manifestare a esteticului le corespund trei tipuri de valori estetice: valori estetice ale naturii; valori estetice ale societății și valori estetice ale artei.

2. Conceptul de valoare

Conceptul de valoare se referă la obiecte sau fenomene naturale, sociale

2. The concept of value

The concept of value refers to natural, social or psychological objects or phenomena, to products of creative activity, to actions and ideas that are appreciated by an individual or a human group because of the correspondence of their features with the necessities, desires, aspirations and ideals of the respective subject (the person who receives them).

Book definitions:

a) „The notion of value is essentially subjective, ... being associated with meeting the needs. An object has value only to the extent that he is desirable. To be loved means to have value.” (Dicționar de psihologie, Norbert Sillamy, București, 1996).

b) „The act of desire includes the value. So, in the succession of the moments of conscience, desire anticipates value. Value comes after desire as any object comes after the act that includes it.” (T. Vianu- Studii de filozofie a culturii, București, 1982, p. 53, 54).

c) „In psychology and sociology, value is the object of a necessity, attitude or desire.” (Dicționar de psihologie, Paul Popescu Nuveanu, ed. Albatros, București, 1978).

d) „Value represents the embodiment of some purposes, projects, desires, intentions, in other words, their and the human essence’s objectification in products of the creative activity specific to each type of human attitude (ethic, aesthetic, theoretical, political, religious)” - Mic dicționar filozofic, București, 1973.

e) „Value represents all that is desirable and not only what is desired. It involves a dynamic element in the form of a subject’s desire or sensitivity. An object or a being seem to us to have as

sau psihologice, la produse ale activității creatoare, la acțiuni și idei prețuite de un individ sau grup uman datorită corespondentei însușirilor lor cu trebuințele, dorințele, aspirațiile și idealurile subiectului respectiv (cel care le receptează).

Definiții livrești:

a) „Noțiunea de valoare este esențialmente subiectivă, ... fiind legată de satisfacerea trebuințelor. Un obiect nu are valoare decât în măsura în care este dezirabil. A fi iubit înseamnă a avea valoare.”(Dicționar de psihologie, Norbert Sillamy, București, 1996).

b) „Actul de dorință cuprinde valoarea. În ordinea momentelor conștiinței, dorința anticipează, așadar, valoarea. Valoarea urmează dorinței, așa cum orice obiect urmează actului care o cuprinde.”(T. Vianu- Studii de filozofie a culturii, București, 1982, p. 53, 54).

c) „În psihologie și sociologie, valoarea este obiectul unei necesități, atitudini sau dorințe”(Dicționar de psihologie, Paul Popescu Nuveanu, ed. Albatros, București, 1978).

d) „Valoarea reprezintă întruparea unor scopuri, proiecte, dorințe, intenții, adică obiectivarea lor, a esenței umane în produse ale activității creatoare specifice pentru fiecare tip de atitudine umană (etică, estetică, teoretică, politică, religioasă)”-Mic dicționar filozofic, București, 1973.

e) „Valoarea reprezintă tot ceea ce este dezirabil și nu numai ce este dorit. Ea implică un element dinamic sub forma unei dorințe sau a unei sensibilități din partea subiectului. Un obiect sau o ființă ni se par a avea cu atât mai multă valoare, cu cât dorința noastră e mai mare; invers, un obiect de mare valoare (aur, argint) poate să nu aibă nici o valoare în ochii

much value as our desire is greater; on the contrary, an object of great value (gold, silver) may not have any value for us if we do not want to own it.” (Dicționar de filozofie, Didiere Julia, Larousse, Ed. Univers Enciclopedic, București, 1996).

From the definitions given, it follows two basic ideas:

a) value involves a relation, a connection between the word „something”, worthy of being appreciated for its qualities and „somebody” that has the ability and the reasons to give appreciation (to appreciate positively); consequently, it involves a relationship between the valued (cherished, appreciated) object and the valorizing subject;

b) any value has an objective support, but it is defined only in relation to a subject.

3. Defining and Establishing Aesthetic Values

Aesthetic values are spiritual values (although they have a material support) defined by expansiveness, by the power of suggestion and of increased psychological impressiveness, by a representative, symbolic nature. These attributes (defining features) of aesthetic values actually belong to the components and aspects specific to the natural, social reality and to the works of art.

As any value, aesthetic values are formed within the relationship between the valorizing subject and the received object. The latter may be represented by those processes, phenomena, things, beings, behaviours, works of art that are able to meet with their attributes, the needs and aesthetic ideals of the subject. It follows that the various aspects and

noștri dacă nu dorim să-l posedăm.”(Dicționar de filozofie, Didiere Julia, Larousse, Ed. Univers Enciclopedic, București, 1996).

Din definițiile prezentate, rezultă două idei fundamentale:

a. valoarea implica un raport, o relație între cuvântul „ceva”, demn de prețuit prin calitățile sale și „cineva” care are capacitatea și motive să acorde prețuire (să aprecieze favorabil); implică deci o relație între obiectul valorizat (prețuit, apreciat) și subiectul valorizator;

b. orice valoare dispune de un suport obiectiv, dar nu se definește decât prin raport cu un subiect.

3. Definirea și constituirea valorilor estetice

Valorile estetice sunt valori spirituale (deși suportul lor este material) ce se definesc prin expansivitate, prin forța de sugestie și de impresionare psihologică accentuată, prin caracter simbolic, reprezentativ. Aceste atribute (însușiri definitorii) ale valorilor estetice aparțin, în fond, componentelor și aspectelor specifice realității naturale, sociale și operelor de artă.

Ca orice valoare, valorile estetice se constituie în cadrul relației dintre subiectul valorizant și obiectul receptat. Acesta din urmă poate fi reprezentat de acele procese, fenomene, lucruri, ființe, comportamente, opere de artă apte să satisfacă prin atributele lor, trebuințele și idealurile estetice ale subiectului. Rezultă că diferitele aspecte și laturi (componenete) ale obiectului pot dobândi valori estetice numai prin prezența subiectului și relaționarea lui activă, în plan psihologic, cu obiectul (suportul) căruia îi aparțin calitățile și componentele

(component) parts of the object can achieve aesthetic values only by the presence of the subject and his active relationship, from a psychological point of view, with the object (the support) to which belong the respective qualities and components.

Example: A sunrise or a sunset, the sea surface, the snowy peaks of the mountains, the colour of the clear sky or of the rainbow, the starry sky, a good, generous deed, a painting, a sculpture, or a novel – all these are not beautiful by themselves, they cannot have an aesthetic value out of and irrespective of the subject that receives them, but only in relation with him, with his mind. They achieve beautiful values (qualities) as far as they are **received** by a subject, **admired** and **appreciated** by him, so, if they are able to cause emotional reactions: attraction, satisfaction, delight, enthusiasm etc. “But value dwells not in particular will: / It holds his estimate and dignity / As well wherein ‘tis precious of itself / As in the prizer“. (Troilus and Cressida)

4. The beautiful art – the real, particular expression of aesthetic in the work of art

Philosophers of different orientations supported the idea that the main function of art is to express **the beautiful**. But, what is **the beautiful**? Trying to define this concept generated many questions and controversies.

Can such a notion have an objective value or, on the contrary, it depends on everybody’s individual view? Is a thing beautiful because *I* consider it as such, or I consider it beautiful because *it is* really beautiful? From Plato to Kant, philosophers tried to find grounds for the

respective.

Exemplu: Un răsărit sau apus de soare, întinderea mării, crestele înzăpezite ale munților, culoarea cerului senin sau a curcubeului, cerul înstelat, o faptă bună, generoasă, o pictură, sculptură, sau un roman- toate acestea nu sunt frumoase în sine , nu pot avea valoare estetică în afară și independent de subiectul care le receptează, ci numai în relație cu el, cu psihicul său. Ele dobândesc valențe (calități) frumoase în măsura în care sunt **receptate** de un subiect, **admirate** și **prețuite** de el. Deci, dacă ele sunt apte să determine niște reacții afective: atracție, satisfacție, încântare, entuziasm etc. „Valoarea nu stă în bunul nostru plac; valoarea e și în ceea ce prin sine-i prețios și-n acela care prețuiește“. (Troilus și Cressida)

4. Frumosul artistic-expresia concretă, particulară a esteticului în operă de artă

Filozofi de orientări diferite au susținut ideea că funcția principală a artei este aceea de a exprima **frumosul**. Dar, ce este frumosul? Încercarea de a defini acest concept a generat numeroase întrebări și controverse.

Poate o asemenea noțiune să aibă o valoare obiectivă, sau dimpotrivă, depinde de judecata personală a fiecăruia? Un lucru este frumos pentru că *eu* îl judec ca atare, sau îl judec a fi frumos pentru că realmente *este* frumos? De la Platon la Kant, filozofii au căutat să gasească temeiuri pentru obiectivitatea artei și a frumosului. Frumosul, spunea Kant, este „ceea ce place în mod universal, cu toate că nu l-am putea justifica pe plan intelectual“; în mod corelativ, s-a crezut că există un „frumos în sine“, un ideal universal de care

objectivity of art and of the beautiful. Kant stated that the beautiful is „all what has an universal appeal, although we could not justify it from an intellectual point of view”; correlatively, it was thought that there is a „beautiful in itself”, an universal ideal to which the works of art must move us closer as far as possible. The classical conception of art insists on certain dominant features as: the harmony, the purity, the nobility, the serenity, the elevation of feelings. A Madonna painted by Rafael, a sermon uttered by Bossuet, a building designed by Mansart, a church sonata give us a rough idea in this respect. The function of art is to transfigure reality.

Art history leads us to the dissociation of the beauty of a work of art and of the representation of the beautiful thing. Art can be beautiful even evoking a carrion (Baudelaire), the abjection (*La Goulue* – "The [Glutton](#)" – of Toulouse-Lautrec), the grotesque (*The dwarf* of Velasquez), the horrible (Bosch). Its function is to reveal us what Malraux calls „the dark side of the world”, what escapes our everyday’s gaze, because of the social conventions and traditions. Goya considered the representation of the beautiful a "lie" and an „illusion”. According to a more modern conception, art is realistic to a high degree: its function is not to express the beautiful, but to express the realness properly.

In conclusion, we must stress that the notion of “beautiful” serves here as a substitute for “authenticity”; all what a work expresses authentically presents a reality that is independent of us: Van Gogh’s works express a certain tragic vision of the world; we may not feel like watching a Van Gogh’s picture, but this does not remove the existence of the

operele de artă trebuie să ne apropie în măsura posibilului. Concepția clasică a artei insistă asupra anumitor dominante cum sunt armonia, puritatea, noblețea, seninătatea, elevația sentimentelor. O madonă pictată de Rafael, o predică rostită de Bossuet, un edificiu proiectat de Mansart, o sonată bisericească ne dau o idee aproximativă în această privință. Funcția artei este aceea de a idealiza realitatea.

Istoria artei ne conduce la disocierea frumuseții unei opere de artă și a reprezentării lucrului frumos. Artă poate fi frumoasă și să evoce un stârv (Baudelaire), abjecția (*Hrăpăreața* de la Toulouse-Lautrec), grotescul (*Piticul* de Velasquez), oribilul (Bosch). Funcția sa este de a ne descoperi ceea ce Malraux numește „partea nocturnă a lumii”, ceea ce scapă privirii noastre cotidiene, din cauza conveniențelor și tradițiilor sociale. Goya denunța reprezentarea frumosului că pe o "minciună" și o „orbire”. Potrivit unei concepții mai moderne, artă este eminentă realistă: funcția nu este să exprime frumosul, ci de a exprima cum se cuvine realul.

În concluzie, subliniem că noțiunii de „frumos” i se substituie aici aceea de „autenticitate”; ceea ce o operă exprima în mod autentic posedă o realitate independentă de noi: operele lui Van Gogh exprima o anumită viziune tragică a lumii; se poate să nu avem chef să privim un tablou de Van Gogh, ceea ce nu abolește existența tragicului în operele sale. Tocmai în acest sens opera de artă posedă o realitate obiectivă, independentă de sensibilitatea fiecăruia dintre noi.

5. Valorizarea estetică a operei de artă

Valorizarea, capacitatea și vocația

tragic in his works. It is in this respect that the work of art presents an objective reality, independent of the sensitivity of each of us.

5. The aesthetic valuing of the work of art

Thus, the man's valuing, ability and real, natural vocation to value things and people, represents the most significant component part of the impressive ontogenetic process that is the relationship between the subject and the object, between the social and the natural.

As any expression of the human spirit in general, art represents a two-dimensional process; we actually have a special, "aesthetic" object seen by a subject that is a person exceptionally gifted during the man's long process of development as human, a man exceptionally gifted just to detect the beauties of that aesthetic object that are hidden for the other people.

The relationship object-subject is so comprehensive in the social life of humanity, that any category of human spiritual activity is dependent on it. The development of humanity during history occurred and can occur only within dialectics: subject-object.

Consequently, the formation of art, in other words, the genesis of aesthetic, reveals us the same logical striking character of the relationship subject-object of dialectics: subjective-objective in establishing higher forms of civilization.

There is no doubt that, from an ontological point of view, the object is the existence itself, independent, neutral and detached from any other subjective account, therefore, identical with what is meant by "real".

firească, reală, a omului de a da un preț lucrurilor și oamenilor, se constituie, așadar, drept partea componentă cea mai însemnată a impresionantului proces ontogenic, care este relația dintre subiect și obiect, dintre social și natural.

Ca orice manifestare a spiritului uman în general, arta se constituie ca un proces bidimensional; avem, adică, pe de o parte un obiect deosebit, „estetic”, asupra căruia își aștește privirea un subiect, un individ înzestrat excepțional, în lungul proces de formare a omului ca om, excepțional înzestrat tocmai în a detecta frumusețile ascunse pentru ceilalți oameni ale respectivului obiect estetic.

Atât de cuprinzătoare este relația obiect-subiect în viața socială a omenirii, încât orice categorie a activității spirituale umane este dependentă de ea. Dezvoltarea în istorie a omenirii nu a avut loc și nu poate avea loc decât în cadrul dialecticii: subiect-obiect.

Constituirea artei ca atare, geneza esteticului, altfel spus, ne releva aceeași pregnanță logică a relației subiect-obiect a dialecticii: subiectiv-obiectiv în constituirea formelor superioare de civilizație.

De bună seamă, din punct de vedere ontic, obiectul este existentul însuși, autonom, neutru și detașat de oricare altă considerație subiectivă, identic așadar cu ceea ce se înțelege prin „real”.

Din punct de vedere *epistemologic* (gnoseologic), obiectul este realul asupra căruia își exercită acțiunea subiectul.

Între obiectul ontic și obiectul epistemologic, între realul ontic și realul epistemologic cu alte cuvinte, există în permanență o diferență oricât cât de mică, întrucât subiectul, chiar științific, nu este un observator mecanic al obiectului. Atât

From an *epistemological* (gnosiological) point of view, the object is the realness on which the subject carries out its action.

Between the ontological and the epistemological object, namely between the ontological and the epistemological realness, there is permanently a difference no matter how small, as the subject, even scientific, is not a mechanical observer of the object. Both scientific subject and subjectivity creative of art bring about in their action on the object a preferential construction, a selection, a ranking.

The scientific fact (*hypothesis*, theorem, rule, concept, symbol etc.) represents the defining in a sign of the gradual comprehension of the realness according to the intellectual ability of the subject, and the artistic fact (metaphor, image, masterpiece) also represents the defining in a sign (=the semiological nature of art) of the existential experience of a man, that we usually call artist, writer, talent, genius.

Therefore, there is a close connection between the "ontological" realness (=the ontological object) and the gnosiological realness (=the gnosiological object), a contingency relation, in the sense that the realness or the gnosiological object cannot exist out of the realness or out of the ontological object. It is only for teaching reasons, that the existential form of realness (the object) could be dissociated from its gnosiological form. Actually, reality, the real object, is the category including both the object (the objective reality) and the subject (the subjective reality, the conscience).

The special situation of the subject in its relationship with the object is that

subiectul științific, cât și subiectivitatea creatoare de artă realizează în acțiunea lor asupra obiectului o construcție preferențială, o selecție, o ierarhizare.

Faptul științific (ipoteză, teorma, legea, conceptul, simbolul, etc.) reprezintă fixarea într-un semn oarecare a cuprinderii treptate a realului în funcție de capacitatea intelectuală a subiectului, iar faptul artistic (metaforă, imaginea, capodopera) reprezintă, de asemenea, fixarea într-un semn oarecare (=natura semiologică a artei) a experienței existențiale a unui om, pe care, de obicei, îl numim artist, scriitor, talent, geniu.

Așadar, între realul „ontic” (=obiectul ontic) și realul gnoseologic (=obiectul gnoseologic) există o strânsă legătură, un raport de contingenta, în sensul că realul sau obiectul gnoseologic nu poate exista în afară realului sau obiectului ontic. Numai din motive didactice s-ar putea disocia modalitatea existențială a realului (obiectului) de modalitatea sa gnoseologica. În fapt, realitatea, obiectul real, este acea categorie care include atât obiectul (realitatea obiectivă), cât și subiectul (realitatea subiectivă, conștiința).

Situația specială a subiectului în cadrul relației sale cu obiectul este că el, subiectul, poate deveni la un moment dat obiect pentru alt subiect sau chair pentru el însuși, poate fi cu alte cuvinte, reificat, entificat, transformat în lucru. Iar în ceea ce privește arta, această situație, a convertirii unui subiect oarecare în obiect (pentru un alt subiect sau pentru el însuși) va duce la constituirea mai multor nivele estetice (perioade, curente) în care sunt acreditate descrierea interioară, introspecția, fluxul conștiinței, manifestările psihologice sau psihologizante din literaturile mai noi

the subject can become object, at a given moment, for another subject or even for himself, he may be, in other words, reified, turned into an entity, into an object. And, in terms of art, this situation of converting any subject into an object (for another subject or for himself) will lead to the creation of several aesthetic levels (periods, trends) where there are accredited inward description, introspection, stream of consciousness, psychological or psychologizing manifestations of newer literature etc., all included in what might be called artistic narcissism.

“... The general and absolute need from which art derives (in its formal aspect) has its source in the fact that man is a thoughtful conscience, namely in the fact that he makes of himself to himself what he is in general. Natural things exist only directly and only once, but man, being spirit, divides himself, because he initially exists as the natural things, but he also exists for himself, he guesses himself, has an image of himself, he thinks, and only after this action that exists for himself, he is spirit” – stated Hegel in *Lectures on Aesthetics*.

On the other hand, there is a special situation of the aesthetic subject in regard to the general determinations of subjectivity that we have discussed until now, namely: the relationship subject-object in Aesthetics hints at both the aesthetic subject in his exceptional assumption of art creator and the aesthetic subject in his usual condition of receiver of the work of art.

Dialectics: subject-object elucidates fully in the analysis of the process of establishing aesthetic categories, a process that also clears up subsequently the man's valorizing

etc., cuprinse toate în ceea ce s-ar putea numi narcisism artistic.

„...Nevoia generală și absolută din care izvorăște arta (pe latura ei formală) își are sursa în faptul că omul este conștiința gânditoare, adică în faptul că el face din sine însuși pentru sine ceea ce este el în general. Lucrurile naturale există numai nemijlocit și odată, omul însă, fiind spirit, se dedublează, întrucât el există mai întâi ca lucrurile naturii, dar el există, de asemenea, pentru sine, se intuiește pe sine, se reprezintă, gândește, și numai în urma acestei acțiuni existenete pentru sine el este spirit” - afirma Hegel în *Prelegeri de estetică*.

Pe de altă parte, există o situație specială a subiectului estetic față de determinările generale ale subiectivității pe care le-am discutat până aici, și anume: relația subiect-obiect în estetică vizează atât subiectul estetic în ipoteza să excepțională de creator de artă, cât și subiectul estetic în situația sa habituală de receptor al operei de artă.

Dialectica: subiect-obiect se elucidează pe deplin în analiza procesului de constituire a categoriilor estetice, proces care elucidează subsecvent și vocația valorizatoare a omului, antologia umană a valorizării estetice.

Se disting două etape ale procesului de constituire a categoriilor estetice:

a) Etapa ontic-afectivă, a intuiției estetice elementare;

b) Etapa rațional-ordonatoare, a cristalizării categoriilor estetice ca ipostaze fundamentale ale procesului de însușire estetică a realității.

Existența obiectivă, reală, a frumosului din natură, îndeosebi, provoacă reacții intuitiv-estetice, premise estetice în sufletul primitivului receptor

vocation, the human anthology of the aesthetic valuing.

There are two stages of the process of establishing aesthetic categories:

a) The ontological-emotional stage, of the elementary aesthetic intuition;

b) The rational-coordinator stage, of the crystallization of the aesthetic categories as fundamental states of the process of aesthetic appropriation of reality.

The real, objective existence of the beautiful, especially in nature, causes intuitive-aesthetic reactions, aesthetic requisites for the primitive art receiver. The reception of the contact with the beautiful existing in nature will lead at the establishing of aesthetic reactions between the aesthetic object and the receiver subject, at the establishing of a value identity, of an axiological balance: object-subject. These aesthetic relationships will knit together gradually in types of aesthetic relationships, in "typical impressions" as they are called by Tudor Vianu. The conceptualization of these aesthetic relationships will lead at the emergence of aesthetic categories, at the entrance of aesthetic relationships in the field of the logical.

There is no doubt that the establishing of aesthetic categories, of the value identity, of the axiological balance, we previously talked about, could happen only by a social agreement, in a complex process of interrelations and subordinations to which there have contributed at least the members of a social group, small at first, the experience acknowledged and acquired then by macro-social levels.

On the other hand, the relational

de artă. Receptarea contactului cu frumosul existent în natura va duce la stabilirea de reacții estetice între obiectul estetic și subiectul receptor, la stabilirea unei identități de valoare, a unui echilibru axiologic: obiect-subiect. Aceste relații estetice vor fi cristalizate treptat în tipuri de relații estetice, în „impresii tipice”, cum le numește Tudor Vianu. Conceptualizarea acestor relații estetice va duce la apariția categoriilor estetice, la pătrunderea relațiilor estetice în sfera logicului.

De bună seamă, constituirea categoriilor estetice, constituirea acelei identități de valoare, a acelui echilibru axiologic, despre care vorbeam mai înainte, nu s-a putut desfășura decât printr-un consens social, într-un complex proces de interrelații și dependente la care au subscris cel puțin membrii unui grup social, la început restrâns, experiența validată și însușită, apoi, de nivele macrosociale.

Pe de altă parte, natura relațională a categoriilor estetice este congruentă naturii relaționare a valorilor, este congruentă dialecticii: subiect-obiect și trimite la funcția socială a amândurora; căci „valoarea presupune o relație între un obiect (care are însușiri valorizabile, adică apte să satisfacă trebuințele umane) și un subiect (care valorizează, resimțind dorință, plăcere și interes pentru însușirile apte să-i satisfacă aceste trebuințe)“-consemneaza Ludwig Grundberg.

Așa s-a format ontologia valorizării estetice, între jaloanele practicii sociale, adică, jaloane trasate de experiență intelectuală umană, de mentalitatea colectivității oamenilor. Pe drept cuvânt scria Anonimul autor al *Tratatului despre sublim*, confirmând practica socială a valorizării, vocație

nature of aesthetic categories is congruent to the relational nature of values, it is congruent to dialectics: subject-object and it refers at the social function of both; for “the value implies a relationship between an object (that has features which could be valued, namely able to satisfy human needs) and a subject (that valorises feeling desire, pleasure and interest for the features that are able to satisfy these needs)”- states Ludwig Grundberg.

In this way was formed the ontology of aesthetic valuing, among the stakes of social practice, namely, the stakes set out by human intellectual experience, by the mentality of people’s community. The Anonymous author of the treatise *On the Sublime* wrote rightly establishing the social practice of valuing, the human vocation of valuing, the ontology of valuing, by the synchronic and diachronic intercrossing of admiring appreciations, by a synchronic and diachronic agreement, horizontally and vertically, on values.

„In short, knowing that all what has always appeal (=diachrony) and all what everybody likes (=synchrony) is beautiful and really sublime, because, when people that are different through their occupation, life, inclination, age and language, are all the same before one and the same thing, then the thinking and the full understanding of some minds that are not well matched together gives them a strong and indisputable trust in the thing they admire”.

And „the documents” of the literary text confirm still more what we said about human ontology of valuing, about the man’s vocation to value things; among these, there is a text of great beauty: in *Troilus and Cressida*,

umană a valorizării, ontologia valorizării, prin intersectarea sincronică și diacronică a aprecierilor admirative, printr-un consens de sincronie și dicronie, pe orizontală și verticală asupra valorilor.

„Într-un cuvânt, să știi că frumos și într-adevăr sublim este ceea ce place întotdeauna (=diacronie n.n.) și tuturor (=sincronie n.n.), căci, când oamenii deosebiți între ei prin îndeletniciri, viața, aplecări, vârsta și limba, sunt cu toții la fel în fața unuia și aceluiași lucru, atunci judecata și înțelegerea deplină a unor spirite care nu se potrivesc le da o puternică și neîndoielnică încredere în lucrul admirat”.

Iar „documentele” textului literar întăresc și mai mult cele spuse despre ontologia umană a valorizării, despre vocația omului de a da preț lucrurilor; între acestea, un text de o frumusețe aparte: în *Troilus și Cressida*, Shakespeare îl pune pe Hector să grăiască următoarele:

„Dar prețul nu sta-n bunul nostru plac:

Câtimea și valoarea lui se afla
Și-n ceea ce prin sine-i prețios
Și-n acela care prețuiește”.

Valorizarea este, așadar, un fapt bazat deopotrivă pe obiectivitatea lucrurilor valorice, cât și pe subiectivitatea psiho-sociala valorizatoare.

6. Autonomia artei

În doctrinele estetice, acest concept este abordat în contrast cu heteronomia artei. Foarte multă vreme arta s-a orientat după scopuri străine de ea, fiind serviciul altor valori spirituale decât valorile propriu-zis estetice. În special, valoarea religioasă a călăuzit, în diferite civilizații și epoci istorice, activitatea artistică. Artă

Shakespeare makes Hector to say the following:

“But value dwells not in particular will:

It holds his estimate and dignity
As well wherein 'tis precious of itself

As in the prizer“.

Therefore, valuing represents a fact based on both the objectivity of value things and on the psycho-social valorizing subjectivity.

6. The Autonomy of Art

In aesthetic doctrines, this concept is dealt with in opposition to the heteronomy of art. For a long time, art has been guided by purposes alien to her, being the service of other spiritual values than the properly aesthetic values. Especially, religious value guided, in different civilizations and historical ages, artistic activity. Art was an expression of religion, both in primitive peoples, and in many civilized peoples. Greek art itself was a worship art in most of it and in the most brilliant eras of its prosperity.

This situation lasted long time, being also present during the Middle Ages where art was meant to serve certain religious purposes.

We find the same situation during the Italian Renaissance, although, during this period, art begins to reach the awareness of its autonomy, namely the awareness that the artistic creation process must be subordinated to the nature of the artistic value and not to some imperatives or rules that proceed from another values. The statues found in the archaeological excavations from that time were not objects of worship. They were appreciated and admired as art objects without regard to religious

a fost o manifestare a cultului religios, atât la popoarele primitive, cât și la multe popoare civilizate. Însăși arta grecească a fost o artă cultică în cea mai mare parte a ei și în epocile cele mai strălucite ale înfloririi ei.

Această situație s-a păstrat mult timp, fiind prezenta și în Evul Mediu, unde arta avea menirea să slujească anumite finalități religioase.

Aceeași situație o întâlnim și în cazul Renașterii italiene, deși în această epocă arta începe să ajungă la conștiința autonomiei ei, adică la conștiința că la procesul creației artistice trebuie subordonat naturii valorii artistice și nu unor cerințe ori reguli provenind de la valori străine. Statuile descoperite din săpăturile arheologice ale vremii nu erau obiecte de cult. Ele erau apreciate și admirate că obiecte artistice, fără referire la funcții sau finalități religioase.

În Țările de Jos din veacul al XVII-lea arta împodobește simple interioare particulare, satisfăcând gustul individual, care urmărește valorile estetice și nici un fel de alte valori cu care valoarea estetică a fost asociată timp îndelungat.

Această atitudine nouă a publicului burghez amator de artă a fost unul din factorii istorici care a determinat autonomia artei în epoca modernă. Autonomia artei este o formă a liberalismului modern. Dar, dacă valoarea creației artistice este pentru noi o valoare disociată de celelalte valori și autonomă în raport cu ele, aceasta nu înseamnă că ea este o valoare izolată. Oricât de autonomă ar fi, valoarea artistică întreține legături cu celelalte valori, însă nu este și nu trebuie să fie subordonată altor valori, comandată de altele.

functions or purposes.

In the Netherlands, during the 17th century, art decorates simple private dwellings satisfying the individual taste that follows only the aesthetic values and not any other values with which aesthetic value has been associated for a long time.

This new attitude of the middle-class public lover of art represented one of the historical factors that brought about the autonomy of art during the Modern Age. The autonomy of art is a form of modern liberalism. But, if the value of the artistic creation is for us a value separated of the other values and autonomous in relation to them, this does not mean that it is an isolated value. No matter how autonomous should it be, the artistic value maintains relationships with the other values, but it is not and should not be subordinated to other values and imposed by them.

The maintainers of the autonomy of art want and militate that other values should not impose their views to artistic activity, they should not restrict the freedom of artistic creation and the expression of the spontaneity of the creative genius of art.

By defending this principle of the autonomy of art, its partisans don't want to say herein that the artistic value would not maintain spontaneous relationships with the other values. These relationships cannot and should not be cut out.

An artist creating freely, obeying the law of art and the spontaneity of his genius, creates works of art that have a moral significance, a religious significance and also a socio-political one. When referring, for instance, to the work of Michelangelo, we find in it an affinity with other values than the artistic value, a solidarity with the other values

Sușținătorii autonomiei artei doresc și militează ca alte valori să nu-și impună punctul lor de vedere activității artistice, să nu limiteze libertatea creației artistice și manifestarea spontaneității geniului creator de artă.

Apărând acest principiu al autonomiei artei, partizanii săi nu vor să spună, o dată cu aceasta, că valoarea artistică n-ar întreține niște legături spontane cu celelalte valori. Aceste legături nu pot și nici nu trebuie să fie suprimate.

Un artist care creează în deplină libertate, ascultând de legea artei și de spontaneitatea genialității sale, creează opere de artă care au și o semnificație morală și o semnificație religioasă și una social-politică. Dacă ne referim, de exemplu, la opera lui Michelangelo, descoperim în ea o afinitate cu alte valori decât valoarea artistică, o solidaritate cu celelalte valori ale spiritului și cu care se întâlnește în sinteza unei opere și a unei culturi. Această caracteristică definește operele tuturor marilor creatori.

Rezultă că autonomia artei nu înseamnă afirmarea acelei poziții după care arta trebuie să urmărească finalități pur artistice, cu sacrificarea celorlalte finalități ale spiritului uman.

Numai operele artistice sărace în conținut sunt opere fără ecou și în alte planuri culturale și sociale; numai acestea nu ne conduc și dincolo de artă, la religie, la morală, la viața socială.

Așadar, autonomia artei nu este compatibilă cu o artă fără adâncime spirituală și deci fără solidaritate cu celelalte valori ale spiritului.

Nu este compatibilă deoarece operele artistice profunde au totdeauna o semnificație spirituală mai largă decât valoarea artistică propriu-zisă.

of the spirit which it finds in the synthesis of a work and of a culture. This feature defines the works of all the great creators.

It results that the autonomy of art does not mean the affirmation of that position according to which art should pursue purely artistic purposes, by giving up the other purposes of the human spirit.

Only the artistic works that are poor in content are also works with no echo in other cultural and social fields; there are only these ones that do not lead us beyond art, towards religion, morals, social life.

Thus, the autonomy of art is not compatible with an art without spiritual deepness and consequently without solidarity with the other values of the spirit.

It is not compatible because the profound artistic works have always a larger spiritual significance than the artistic value itself.

Therefore, the affirmation of the freedom of art involves recognizing and affirming the possibility that it should become more than art.

De aceea, afirmarea libertății artei implica recunoașterea și afirmarea posibilității ca ea să devină mai mult decât artă.

NOTES/NOTE

1. Cf.G Lukacs, *Estetica*, traducere de Eugen Filotti și Aurora M. Nasta, Ed. Meridiane, București, 1972, vol. I, p.727
2. Grunberg Ludwig, *Axiologia*, EP, București, 1972, p. 365
3. Ion Ianoși, *Estetica*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978, p.35
4. Al.Tănase, *Problema realului în arta fantastică*, în vol. Conceptul de realitate în artă, Ed. Meridiane, București, 1972, p.35
5. Tudor Vianu, Op.cit., p. 116
6. D.M.Pippidi, , în vol. *Arte poetice. Antichitatea*, traducere de C.Balmuş, București, 1970, p. 318
7. Col. de autori, *Dicționar de estetică generală*, Ed. Politica, București, 1972
8. Julia Didier, *Dicționar de filosofie*, Ed. Universul Enciclopedic, București, 1996
9. Vianu, Tudor, opere vol. 8, *Studii de Filosofia culturii*, Ed. Minerva, București, 1979
10. Vianu, Tudor, *Filosofia culturii și Teoria valorilor*, Ed. Nemira, 1998

CHARACTERISTICS OF LEARNING MOTIVATION IN CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES

CARACTERISTICI ALE MOTIVAȚIEI PENTRU STUDIU, ÎN CAZUL COPILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

Senior Lecturer Florentin Remus
Mogonea, Ph.D
TSTD - University of Craiova

Lect. dr. Florentin Remus Mogonea
DPPD - Universitatea din Craiova

Abstract

The pupil's academic achievement or failure is assessed depending on the level of activity. Success in learning, just like success in any other activity depends on the combined influence of external and internal factors. The reasons for learning, skills and pupil's personality traits are the most important internal factors, along age, physical development and health, as a prerequisite for school performance.

The pupil with learning difficulties is often confronted with problems related to motivational internal and external factors. Learning difficulties, repeated failures, a poor self-image and of the other pupils – all these elements make the pupil lose interest in school and implicitly in school learning.

Teachers must consider the sources of demotivation of pupils, by helping them, encouraging them, offering them viable study models and even life models.

Rezumat

Reușita sau nereușita elevului se evaluează în funcție de nivelul la care el o desfășoară. Reușita în învățare, asemenea reușitei în orice altă activitate, suportă influența combinată a factorilor interni și externi. Motivele învățării, aptitudinile, trăsăturile de personalitate ale elevului sunt cei mai importanți factori interni, alături de vârstă, dezvoltare fizică și sănătate, în condiționarea performanței școlare.

Elevul cu dificultăți de învățare întâmpină adesea probleme relative la factorii interni și externi ce țin de motivație. Dificultățile în studiu, eșecurile repetate, imaginea deficitară de sine și despre ceilalți elevi – toate acestea îl conduc pe elev către pierderea interesului pentru școală, implicit pentru învățarea școlară.

Profesorii trebuie să aibă în vedere sursele demotivării elevilor, ajutându-i, încurajându-i, oferindu-le modele viabile de studiu și chiar de viață.

The suggested theoretical approach allows for a better knowledge of the perceptions of pupils with learning difficulties - perceptions which are the source of the demotivation of a great number of pupils.

1. Learning difficulties within the school context

The study on the children with learning difficulties is relatively recent. Of course, there have always been learning difficulties and not only in children, but also in adult persons. But, taking into consideration that school learning is the dominant activity (beside play, during the early stages of childhood) the frequency of the emergence of learning difficulties is higher in children. On the other hand, the chronicized learning difficulties during childhood that are not dealt with remain also in adult ages, continuing to affect the individual's good relation and integration into socio-professional context.

Just like A. Chircev (1977) opined, the process of learning doesn't take place through a linear progression, the road is not paved only with good results, but on the contrary this process means also downfalls and continuous comebacks, the triumph over obstacles and barriers, resuming effort, relaborating resolute strategies, giving up immediate pleasures, temptations and attractions that come from the outside. It involves a long and sustained voluntary effort, as well as tenacity to attain the goal of learning and overcome obstacles imposed by the attempt to accomplish the tasks of learning.

Even in the case of talented pupils (and even in situations of elitism) or in that of pupils with relatively constant

Demersul teoretic propus permite o mai bună cunoaștere a percepțiilor elevilor cu dificultăți de învățare care sunt la originea demotivării unui mare număr dintre aceștia.

1. Dificultățile de învățare în context școlar

Studiul problematicii copiilor cu dificultăți de învățare este relativ recent. Bineînțeles, dificultăți de învățare au existat dintotdeauna și nu numai la copii, ci și la persoanele de vârste adulte. Având în vedere, însă, că învățarea școlară este activitatea dominantă (alături de joc, în fazele timpurii ale copilăriei), frecvența apariției dificultăților de învățare este mai ridicată la copii. Pe de altă parte însă, dificultățile de învățare din perioada copilăriei, cronicizate, asupra cărora nu se intervine, rămân și la vârstele adulte, continuând să afecteze buna relaționare și integrare a individului în context socio-profesional.

Așa cum aprecia și A. Chircev (1977), procesul învățării nu se realizează printr-un demers rectiliniu, numai cu succese, ci presupune și căderi și reveniri continue, depășirea de obstacole, bariere, reluarea efortului, reelaborarea strategiilor rezolutive, renunțarea la plăcerile, tentațiile sau atracțiile imediate care vin din exterior. Presupune efort voluntar susținut, îndelung, tenacitate pentru a atinge scopul învățării și pentru a depăși obstacolele impuse de rezolvarea sarcinilor, temelor învățării.

Chiar și în cazul elevilor talentați (și chiar în situație de elitism) sau în cel al elevilor care au succese relativ constante și considerabile la școală, la unele discipline sau chiar la toate, există posibilitatea apariției unor momente de sincopă, de căderi, de oscilații, de slabă

significant results at school, in some subjects or even in all, there is the possibility for the emergence of moments of syncope, for downfalls, oscillations, poor organization of the learning activity, with negative effects on its quality.

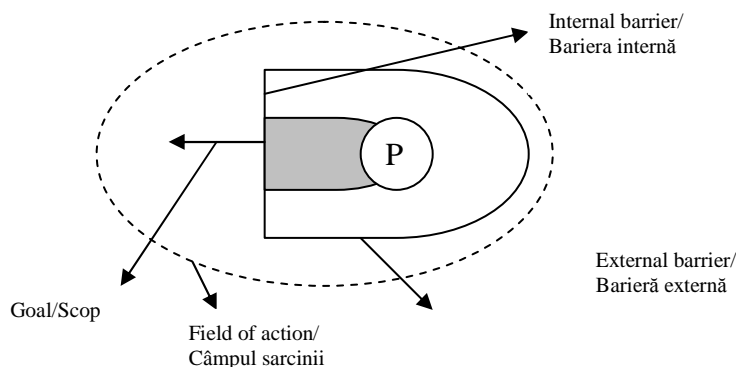
Thus, we think that it is natural, and sometimes even necessary for the emergence within the learning situations (and process) of difficulties and obstacles. Moreover, the homework, tasks and exercises, given to pupils to be solved, have a certain degree of complexity and resolute difficulty. But it is this very fact that incites the pupil to find solutions, that challenges him to repeated attempts and which maintains his epistemological motivation at an optimal level. The overcoming of these obstacles strengthens, consolidates his self-confidence. On the contrary, repeated failures make him give up, leading to desertion, fear to get involved, a poor motivation and self-distrust.

K. Lewin and his school (according to M. Ionescu, 2001), explain the emergence of difficulties and obstacles during the learning process, through a topological model or a barrier cavity model which is represented in figure 1:

organizare a activității de învățare, cu efecte negative asupra calității acesteia.

Sesizăm astfel firescul și, uneori, chiar necesarul apariției în cadrul situațiilor (și procesului) de învățare a dificultăților, a obstacolelor. De altfel, toate temele, sarcinile, problemele date spre rezolvare elevilor au un anumit grad de complexitate și dificultate rezolutivă. Dar tocmai acestea incită la rezolvare, îl provoacă pe elev la încercări repetate, îi mențin motivația epistemologică la un nivel optim. Depășirea acestor obstacole îi întăresc, consolidează încrederea în sine. Dimpotrivă, eșecurile repetate îl determină la renunțări, fuga, teama de a se implica, o slabă motivație, neîncredere în sine.

K. Lewin și școala sa (apud Ionescu, 2001) explică apariția în timpul procesului de învățare a dificultăților, obstacolelor, printr-un model topologic sau un model al incintei cu bariere, reprezentat în figura 1:



The proposed model highlights the notion of *field* (of task or of action). It is about a real educational situation defined by a task that is to be accomplished by a pupil who pursues a goal (the accomplishment of the task). The field of action encompasses the person in question, aim or objective, external stimuli (distraction sources), ensuing obstacles, group pressure, climate and so on. The pupil engages in approaching the task, but there might be some difficulties (for example, he can't remember a definition, a formula, a quotation, a stanza etc.). These are obstacles, impediments that interpose between the desire to accomplish the task, the pupil's voluntary effort and the final aim. Therefore, the so-called internal barriers appear. After the first failure, the pupil tends to give up, quit the field of action, but the desire to attain his goal, ambition, pressure exerted by external persons (colleagues, parents, teachers), as well as social and moral aspects involved in the unsettled questions force him into new attempts, new inquiries, hence, an additional effort. This additional effort is sustained by external barriers of the field. After repeated failures, the evasion of responsibilities appears, but the pupil is also confronted with negative-emotive expression, fear for task, abandonment of the goal, refuge in imagination. These are sufficient premises to have a case, a situation in which a pupil experiences "learning difficulties", especially if repeated failures tend to become chronic.

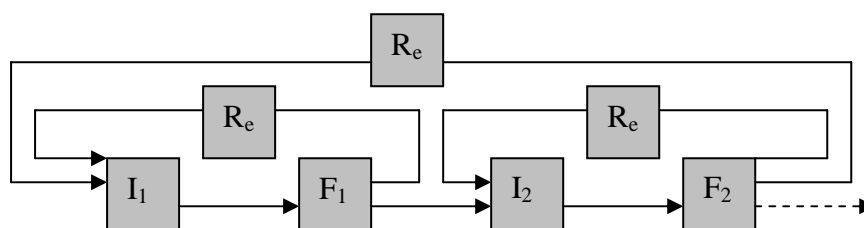
School learning, as a particular form of human learning, is characterized by a certain succession, constancy and rhythmicity of sequences, situations and training experiences offered to pupils.

Modelul propus ridică în centrul atenției noțiunea de *câmp* (al sarcinii sau al acțiunii). Este vorba de o situație educativă concretă, definită de o sarcină de rezolvat de către un elev care urmărește un scop (rezolvarea sarcinii). Câmpul acțiunii înglobează persoana în cauză, scopul sau obiectivul, stimulii din afară (surse de distragere), obstacolele ce se ivesc, presiunea grupului, climatul ș. a. Elevul se angajează în rezolvarea sarcinii, dar pot să apară dificultăți (de exemplu, nu-și reamintește o definiție, o formulă, un citat, o strofă etc.). Acestea sunt obstacole, piedici care se interpun între dorința de a rezolva sarcina, efortul voluntar al elevului și scopul final. Apar așa-numitele bariere interne. După primul eșec, elevul are tendința să renunțe, să părăsească câmpul acțiunii, dar dorința de a atinge scopul, ambiția, presiunea exercitată de persoane exterioare (colegi, părinți, profesori), aspectele morale și sociale implicate în nerezolvare îl obligă la noi încercări, noi cercetări, adică un efort suplimentar. Acest efort suplimentar este susținut de bariere externe ale câmpului. După eșuări repetate, apare evaziunea din sarcină, exprimarea emotiv-negativă, teama de sarcină, fuga de scop, refugiul în imaginar. Sunt premise suficiente pentru a avea un caz, o situație de elev care întâmpină „dificultăți de învățare” școlare, mai ales dacă eșecurile repetate devin cronice.

Învățarea școlară, ca formă particulară a învățării umane, se caracterizează printr-o anumită succesiune, constanță și ritmicitate a secvențelor, situațiilor și experiențelor de instruire, oferite elevilor. Între acestea există legături puternice și posibilități autentice de revenire la secvențele

Among all this, there are strong links and authentic possibilities of return to prior sequences, through feedback. Thus, a training sequence (I_1) is followed by another training sequence (I_2), which is based on the first only after, as a result of the feedback and verification (F_1) the pupil gives right answers (R_e). But also after other training sequences have been completed, the pupils' right answers (R_e) can refer to knowledge, skills and know-how, developed in the incipient training sequence (I_1), and for this reason the verification, the feedback, may contain correct answers that can refer also to (I_1). Figure II.2 shows graphically the succession of the learning sequence:

anterioare, prin feed-back. Astfel, o secvență de instruire (I_1) este succedată de o altă secvență de instruire (I_2), care se bazează pe prima numai după ce în urma feed-back-ului, a verificării (F_1) elevul dă răspunsuri corecte (R_e). Dar și după ce se parcurg și alte secvențe de instruire, răspunsurile corecte (R_e) ale elevilor pot face referire la cunoștințe, abilități și priceperi asimilate și formate în secvența de instruire de început (I_1), motiv pentru care verificarea, feed-back-ul poate conține răspunsuri corecte care să se poate referi și la (I_1). Figura II.2. redă grafic succesiunea secvențelor de învățare:



Succession of learning sequences /Succesiunea secvențelor de învățare

Figure 2/Figura 2

Legendă:

I_1, I_2 - training sequences/secvențe de instruire/

F_1, F_2 feedback/feed-back/

R_e - answers/răspunsuri

But not always all children manage to complete fully the learning experiences and sequences suggested by teachers. Thus, gaps, incomplete knowledge, and insufficiently developed skills and habits appear. Confronted with other training sequences which are based on the prior ones, already completed, the pupils meet obstacles and difficulties and they have

Dar nu întotdeauna toți copiii reușesc să parcurgă în totalitate secvențele și experiențele de învățare propuse de profesori. Apar astfel lacune, cunoștințe incomplete, priceperi și deprinderi insuficient formate și dezvoltate. Puși în fața altor secvențe de instruire, care se fundamentează pe cele anterioare, deja parcurse, elevii întâmpină

problems with reading the didactic material, assimilating content and solving problems and exercises.

In the reductionist and common representation, learning means assimilating information, but the assimilation of information represents only a first dimension of the reality covered by the concept of learning – the informative dimension. The other dimension – the formative one – involves acquiring, practicing and developing skills, habits, motive and intellectual abilities. The two dimensions are in a biunivocal relation of interdetermination.

On the other hand, it can be observed that school learning has a procedural character which gives a certain succession of some stages and phases. Assimilation represents one of these stages, so learning doesn't mean only assimilating. M. Ionescu (2003) presents the succession of these stages, pupil's activities corresponding to stages and the dominant psychic processes which are of paramount importance, as it can be seen in table 1:

obstacole, greutăți, au probleme în parcurgerea materialelor, în asimilarea conținuturilor, în rezolvarea exercițiilor, problemelor.

În reprezentarea comună și reduționistă, prin învățare se înțelege asimilare de informații, dar asimilarea de informații reprezintă doar o primă dimensiune a realității acoperite de conceptul de învățare – dimensiunea informativă. Cealaltă dimensiune – formativă – presupune formarea, exersarea și dezvoltarea de priceperi, deprinderi, abilități intelectuale și motrice. Cele două dimensiuni se află într-o relație biunivocă, de interdeterminare.

Pe de altă parte, se cunoaște că învățarea școlară are un caracter procesual, ceea ce imprimă o anumită succesiune a unor etape, faze. Asimilarea reprezintă una dintre aceste etape, deci învățarea nu poate fi redusă la asimilare. M. Ionescu (2003) prezintă succesiunea acestor etape, activitățile întreprinse de elev corespunzătoare etapelor și procesele psihice dominante, cu ponderea cea mai mare, după cum se poate observa în tabelul 1.:

Procedural stages of learning/ Etape procesuale ale învățării (according to M. Ionescu, 2003, p. 81/ după M. Ionescu, 2003, p. 81)		
<i>Table 1</i>		
Stages of learning activities/ Etapele activității de învățare	Activities of the pupil/ Activități întreprinse de elev	High-importance psychic processes/ Procesele psihice cu pondere ridicată
Perceiving/ receiving the material/ Perceperea/receptarea materialului	Creating the context, inducing attention, stimulating motivation, interest in learning; assimilating, perceiving actively verbal and real data regarding the receivable material/Crearea contextului, inducerea unei stări de atenție, stimularea motivației, a interesului pentru învățare; înregistrarea, perceperea activă a datelor concrete și verbale privind materialul de receptat	Perception/ Percepția

Understanding/ Comprehending information/ Înțelegerea/ Comprehensiunea	Analysis, syntheses and generalization of data (through the agency, involvement of the one who learns)/ Analiza, sinteze și generalizări ale datelor (prin acțiunea, implicarea celui care învață)	Representation Thinking/ Reprezentarea Gândirea
Acquiring/ Assimilating knowledge/ Însușirea/ Asimilarea de cunoștințe	Condensing information into notions, principles, reasoning, esthetic, valuable, logical judgments / Condensarea informațiilor în noțiuni, principii, raționamente, judecăți logice, de valoare, estetice	Thinking/ Gândirea
Embedding and consolidating knowledge into memory/ Fixarea și consolidarea în memorie	Storing information in memory, through repetition, reconsideration, new approaches in different forms than the initial ones/ Stocarea cunoștințelor în memorie, prin repetiții, reluări, reabordări în forme diferite de cele inițiale	Memory/ Memoria
Using knowledge/ Aplicarea	Putting knowledge into practice, practicing developed skills and abilities. / Aplicarea cunoștințelor în practică, exersarea priceperilor și deprinderilor formate	Memory Thinking/ Memoria Gândirea
Updating knowledge/ Actualizarea cunoștințelor	Reproducing knowledge Capitalizing on knowledge/ Reproducerea cunoștințelor Operarea, valorificarea cunoștințelor	Memory Thinking/ Memoria Gândirea
Transferring knowledge/ Transferul cunoștințelor	Using knowledge, practicing skills developed/acquired in contexts close to those in class or in new contexts Utilizarea cunoștințelor, exersarea priceperilor dobândite/formate în contexte apropiate de cele de la lecție sau în contexte noi	Memory Thinking Creativity Imagination/ Memoria Gândirea Creativitatea Imaginația

However, the school practice doesn't confirm the regularity of compliance with this succession. That is why pupils involved in different learning experiences pass over certain stages (such as understanding, appliance or transfer). This fact engenders the troubles and difficulties that they experience when solving other problems, similar to those solved in class, or difficulties in satisfying the possibility of creative, original, personal interpretation of a situation etc.

Practica școlară, însă, infirmă regularitatea respectării acestei succesiuni. De aceea, elevii implicați în diferite experiențe de învățare trec peste anumite etape (de exemplu, înțelegere sau aplicare sau transfer). De aici, rezultă și greutățile și dificultățile pe care le întâmpină în rezolvarea altor probleme, similare cu cele rezolvate în clasă sau dificultăți în satisfacerea posibilității interpretării proprii, originale, creative a unei situații etc.

În abordarea tradițională,

In the traditional approach, difficulties in adjusting and school learning were regarded and interpreted as the child's problem. The only "person to blame for" their appearance was the child. At present, we witness a wider, more generous, comprehensive manner of approaching learning difficulties. Hence, the question is if school can adjust to the child's needs, and not necessarily if the child is capable of adjusting to the school's requirements, and for this reason we witness the present preoccupations and challenges of finding ways/modalități to facilitate and organize efficiently learning situations.

Problems such as school failure, child's maladjustment to school's requirements, poor results and low efficiency are considered from a plural perspective and as having plural causes, not only as a result of the child's incapability to cope with learning and school discipline, lack of motivation and lack of interest. In this respect, other elements are analyzed and interpreted in order to contribute to building up the learning and life experiences of the child, and which are separated into setting off and hampering factors in a certain learning situation: temperamental nature, emotional intelligence, emotional nature, real cognitive capabilities, functionality of metacognitions, quality of teaching, style of teaching, style of learning (and the cognitive one), flaws of teaching (dyspedagogies), school-family relation and involvement of parents into the learning activity of the pupil (at school and at home), age and entourage, economic, social factors etc. Only an objective and detailed analysis of all these factors can create a clear image on the learning difficulties that the child is

dificultățile de adaptare și de învățare școlară erau privite și interpretate drept o problemă a copilului. Singurul „vinovat” de apariția acestora era copilul. În prezent, asistăm la o manieră mai largă, mai generoasă, comprehensivă privind abordarea dificultăților de învățare. Astfel, se pune problema adaptării școlii la copil și nu neapărat a copilului la exigențele școlii, motiv pentru care asistăm la preocupările și provocările actuale privind găsirea unor căi/modalități pentru a facilita și organiza eficient situațiile de învățare.

Probleme precum eșecul școlar, inadaptarea copilului la cerințele școlii, rezultate slabe și randament scăzut sunt privite pluriperspectiv și pluricausal, nu doar ca prelungire a neputinței elevului de a face față învățării și disciplinei școlare, lipsei sale de motivație, lipsei interesului. În acest sens, sunt analizate și interpretate și alte elemente care își dau concursul în construirea experiențelor de viață și de învățare ale copilului, respectiv care se constituie în factori declanșatori sau frenatori într-o anumită situație de învățare: fondul temperamental, inteligența emoțională, fondul afectiv, posibilitățile cognitive reale, funcționalitatea metacognițiilor, calitatea predării, stilul de predare, stilul de învățare (și cel cognitiv), deficiențe ale predării (dispedagogii), relația familie-școală și implicarea părinților în activitatea de învățare a elevului (la școală și acasă), vârsta și anturajul, factori sociali, economici etc. Numai analiza obiectivă și amănunțită a tuturor acestor factori poate crea o imagine clară asupra dificultăților de învățare cu care se confruntă copilul în școală și numai astfel se pot lua decizii și soluții pertinente.

confronted with in school, and it is only in this way that pertinent solutions can be found and decisions made.

2. Introductory aspects regarding the motivation of pupils with learning difficulties

One of the traits of all pupils with learning difficulties is the presence of some serious problems concerning motivation. Their learning difficulties, the numerous failures and their image in front of others, generate demotivation among them and loss of interest in learning within the school context.

We can analyze the aspects related to the motivation of pupils and then we can suggest teachers working with these pupils, a referential framework, in order to analyze better the motivational problems that pupils are confronted with and to have a more efficient influence on the classroom's interconnected factors, which influence the motivational dynamics. In this respect, Rolland Viau answers three questions:

- Which are the main sources of demotivation of pupils with learning difficulties? ;
- Which are the external factors that influence the motivational dynamics and which are those the teacher can have an influence on?
- How do we choose and carry out classroom activities and evaluations and how is the teacher himself supposed to act, to stimulate the motivation of pupils with learning difficulties?

Dealing with pupils with learning difficulties to stimulate, resuscitate their motivation is often a difficult task. But, responding to the above-mentioned questions, we can find out the necessity of the teacher's preoccupation with

2. Aspecte introductive privind motivația elevilor cu dificultăți de învățare

Una dintre trăsăturile tuturor elevilor care au dificultăți la învățatură se caracterizează prin prezența unor probleme serioase privind motivația. Dificultățile lor la învățare, numeroasele eșecuri și imaginea pe care o au în fața celorlalți generează demotivare printre aceștia și pierderea interesului pentru a învăța în context școlar.

Putem analiza aspectele legate de motivația elevilor și, apoi, putem propune profesorilor care lucrează cu acești elevi un cadru referențial, pentru a analiza mai bine problemele motivaționale cu care elevii se confruntă și pentru a interveni mai eficient asupra factorilor interconectați din cadrul clasei, care influențează dinamica motivațională. Pentru aceasta, Rolland Viau răspunde la trei întrebări:

- Care sunt principalele surse ale demotivării elevilor cu dificultăți de învățare?
- Care sunt factorii externi care influențează dinamica motivațională și care sunt cei asupra cărora dascălul poate interveni?
- Cum trebuie alese și realizate activitățile de la clasă, evaluările și cum trebuie să acționeze, să se manifeste profesorul însuși pentru a stimula motivația elevilor cu dificultăți de învățare?

A interveni asupra elevilor cu dificultăți de învățare pentru a le stimula, resuscita motivația se dovedește adesea o sarcină dificilă. Dar, răspunzând la cele trei întrebări de mai sus, aflăm necesitatea preocupării profesorului de stimulare a motivației elevilor.

stimulating the pupils' motivation.

3. The necessity for teacher stimulation on learning motivation of pupils

The answer to the question why the teacher is responsible for the stimulation of pupils' motivation is due to the analysis of more reasons that can be cited, regarding the importance and necessity of a motivational monitoring (especially) of pupils confronted with learning difficulties.

a) In many cases, the teacher is the only model (and even a learning model to follow) that pupils have and can observe and follow.

In the modern society, the different social actors tend to delegate the responsibility for providing training and education, to the teacher/school. In this respect, the parent, in some cases, takes second place as source of information and education, but also as model. On the contrary, the social structures lost in the night of the history, emphasized the role of the parent as a model, example and promoter/supporter of children's education.

Placing importance on the teacher rather than the parent means also accepting the former as a (learning) role model.

Moreover, the parents, according to Rolland Viau, are less and less involved in children's educational process. We consider that at present it's about a "social contract" between family and school, between parent and teacher. Some parents, even if they wanted to engage personally in the process of training and education of their children, because of the development of science and technology and due to the

3. Necesitatea stimulării de către profesor a motivației pentru învățare a elevilor

Răspunsul la întrebarea de ce trebuie să se ocupe profesorul de stimularea motivației elevilor vine în urma analizei mai multor motive care pot fi invocate, privind importanța și necesitatea unei monitorizări motivaționale (mai ales) a elevilor care se confruntă cu dificultăți de învățare.

a) În multe cazuri, profesorul este singurul model (și chiar model de învățare de urmat) pe care elevii îl au și îl pot observa și urma.

În societatea modernă diverșii actori sociali tind să delege responsabilitatea de a realiza instrucție și educație profesorului/școlii. Prin aceasta, părintele, în unele cazuri, trece pe loc secund ca sursă de informare și educare, dar și ca model. Dimpotrivă, structurile sociale pierdute în negura istoriei accentuau rolul părintelui ca model, exemplu și promotor/susținător al educației copiilor. Deplasarea accentului de la părinte la profesor presupune și acceptarea rolului de model (de învățare) pentru acesta din urmă.

Mai mult, părinții, consideră Rolland Viau, sunt din ce în ce mai puțin prezenți în procesul de educație al copiilor lor. Considerăm că, în prezent, e vorba de un „contract social” între familie și școală, între părinte și profesor. Unii părinți, chiar dacă ar dori să se implice în procesul de instrucție și educație al copiilor lor, datorită dezvoltării științei și tehnicii, a exploziei informaționale, mai ales pe treptele superioare ale școlarizării, sunt depășiți de informațiile cu care copiii lor intră în contact (și pe care părinții, la vârsta copiilor lor, nu le-au asimilat).

informational explosion, especially on the higher plateaus of education, they would be overwhelmed by the amount of information their children come into contact with (information that parents, at their children's age did not assimilate).

On the other hand, there are not many occasions on which the child has the chance to observe his parent during the process of learning and especially, to feel his pleasure in learning. For most of the children, the teacher is the only adult that sets in motion learning, stimulates learning and whom they can observe during the process of learning; or they can regard him as the only adult person whose satisfaction, pleasure in learning they can observe (learning for oneself and rousing, stimulating the others to learn).

b) But in order to learn, the pupil has to be capable of learning and also express his desire for learning.

Recent studies show clearly that motivation is a necessary condition for the school learning, for all children (not only those children with learning difficulties). For instance, Wang's, Haertel's and Walberg's studies (1993) indicate the fact that motivation is a part of the main elements that can explain academic achievement. Our conclusion is that learning is based both on being capable of- that is, having efficient strategies for learning, and on wanting- that is, motivational impulses, the motivation for doing (learning) something.

c) School learning is not always intrinsically motivated, that is why the child must be encouraged all the time by the teacher.

Sure, it would be wonderful if every human activity, including the

Pe de altă parte, sunt rare situațiile în care copilul are șansa de a-l observa pe părintele său în procesul învățării și, mai ales, de a urmări la acesta plăcerea de a învăța. Pentru cei mai mulți copii, profesorul este singurul adult care declanșează învățarea, stimulează învățarea și pe care îl pot observa în cadrul învățării sau este singura persoană adultă la care pot observa satisfacția, plăcerea de a învăța (a învăța pentru sine și a provoca, stimula învățarea altora).

b) Dar pentru a învăța, trebuie să poată și să vrea.

Studiile recente demonstrează clar că motivația este o condiție necesară în cadrul învățării școlare, și aceasta pentru toți copiii (nu numai pentru cei cu probleme, dificultăți la învățare). De exemplu, studiile lui Wang, Haertel și Walberg (1993) indică faptul că motivația face parte din principalele elemente care pot explica succesul școlar. Concluzia la care ajungem este că a învăța se bazează atât pe a putea, adică a avea strategii eficiente de învățare, dar și de a vrea, adică pe imbolduri motivaționale, pe a fi motivat să faci (înveți) ceva.

c) Învățarea școlară nu este întotdeauna motivată intrinsec, de aceea copilul trebuie tot timpul încurajat de către profesor.

Este de dorit ca orice activitate umană, inclusiv cea de învățare, să fie declanșată și susținută de mobiluri interne, dar trebuie să recunoaștem că un elev nu poate găsi întotdeauna astfel de suporturi pentru a face față dificultăților ridicate de învățarea școlară. Unele studii mai recente asupra motivației intrinseci (Sansone și Harackiewicz, 2000) demonstrează că este bine ca să se urmărească în învățare ceea ce motivează elevii intrinsec, dar motivația intrinsecă

learning one, was set in motion and supported by internal motives, but let's face it- a pupil cannot find always such reasons to cope with high difficulties in school learning. Some recent studies on intrinsic motivation (Sansone and Harackiewicz, 2000) demonstrate that in learning it is best to see what motivates intrinsically pupils, but the intrinsic motivation is formed and maintained through exciting stimulations, such as those offered by the teachers' support and encouragement.

d) Pupils with learning difficulties are more prone to have a weak or "fragile" motivation than the others. The many failures they experience and which mark their school excursus make them often give up and be wrong about a no-way-out situation, convinced that it does not matter what they do (and no matter what and how they do it, it would still be unsuccessful) and that (school) success is an unattainable desire. Hence, the school becomes a place where children with learning difficulties cannot distinguish themselves like other children. For them, it is an environment that constantly makes them have a negative self-image.

4. The sources of motivation for learning and its dynamics

Rolland Viau (1998, 1999) considers that in order to identify the sources of pupils' demotivation we must first of all identify the component elements of the motivational dynamics. To do that, the author suggests a model, resulted from an ensemble of sociocognitive studies which postulate the idea that pupil's motivation is fueled by three different perceptions: perception of the value of the activity to carry out, perception of his competences to get

se formează și se menține prin stimulări incitante, precum cele oferite de suportul și încurajările profesorilor.

d) Elevii cu dificultăți de învățare sunt mai susceptibili decât alții să aibă o slabă sau „fragilă” motivație. Numeroasele eșecuri prin care trec și care marchează excursul lor școlar îi determină adesea la renunțări și la conștientizarea deficitară a unei situații fără ieșire, la convingerea că nu contează ceea ce fac (și oricât și oricum ar face, tot fără succes ar fi) și că succesul (școlar) este o dezirabilitate intangibilă. Școala se transformă astfel într-un loc unde copiii cu dificultăți de învățare nu se pot manifesta, afirma precum alți copii. Pentru ei devine un mediu care constant le menține și confirmă o imagine de sine negativă.

4. Sursele motivației pentru învățare și dinamica acesteia

Rolland Viau (1998; 1999) consideră că, pentru a identifica sursele demotivării elevilor trebuie, mai întâi, să identificăm elementele componente ale dinamicii motivaționale. Pentru aceasta, autorul propune un model, rezultat dintr-un ansamblu de studii sociocognitive care postulează ideea că motivația elevului este alimentată de trei percepții diferite: percepția valorii pe care o acordă activității pe care o are de desfășurat, percepția competențelor sale pentru a se implica în activitate și percepția controlului pe care îl are asupra activității (procesului de învățare) și asupra rezultatelor acesteia. Modelul menționează că principalele consecințe ale motivației vizează implicarea cognitivă în activitate, perseverența și performanța.

Percepția valorii activității vizează

involved in the activity and perception of control over the activity (of learning) and over its results. The model states that the main consequences of motivation refer to the cognitive involvement in the activity, perseverance and performance.

Perception of the value of the activity – refers to the judgment that a pupil delivers on the utility and interest in the activity, in relation to the fulfillment of some objectives that he wants to pursue (Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998).

Perception of own competence – refers to the representation, self-perception through which a pupil, before engaging in an activity with a high degree of uncertainty regarding its success, evaluates himself, evaluates his capabilities involved in the activity, in order to achieve success in an appropriate manner (Pajares, 1996).

Perception of control – represents the perception that a pupil has on the extent and degree of controllability that he can exert on the carrying out and consequences of a pedagogical activity (Vallerand, Peletier and Ryan, 1991). Very often, among the pupils with learning difficulties, we can come across children with the most acute form of the feeling of loss of control over learning that a pupil can experience: his incapacity to learn. In this situation, the tendency to give up for good involving in learning appears, since the pupil thinks he is incapable of succeeding, no matter what he does.

These three sources of motivation influence three behaviors involved in learning:

Cognitive engagement – refers to a pupil's degree of mental involvement during the carrying out of a learning activity. This mental involvement is

judicata pe care o emite un elev asupra utilității și interesului activității, în raport cu atingerea unor obiective pe care dorește să le urmeze (Eccles, Wigfield et Schiefele, 1998).

Percepția propriei sale competențe se referă la reprezentarea, la percepția de sine prin care un elev, înainte de a întreprinde o activitate care comportă un grad ridicat de incertitudine în privința reușitei sale, se autoevaluează pe sine, își evaluează capacitățile implicate în activitate, în vederea obținerii succesului, într-o manieră adecvată (Pajares, 1996).

Percepția controlului reprezintă percepția pe care o are un elev asupra măsurii, gradului controlabilității pe care o poate exercita asupra desfășurării și consecințelor unei activități pedagogice (Deci, Vallerand, Peletier și Ryan, 1991). Adesea, printre elevii care au dificultăți de învățare, se întâlnesc copii care prezintă forma cea mai acută a sentimentului pierderii controlului asupra învățării pe care un elev îl poate resimți: neputința de a învăța. În această situație, apare tendința de a renunța definitiv la implicarea în învățare a elevului care crede în incapacitatea sa de a reuși, indiferent ce ar face.

Aceste trei surse ale motivației influențează trei comportamente implicate în învățare:

Angajamentul cognitiv care vizează gradul de implicare mentală a unui elev în timpul desfășurării unei activități de învățare. Această angajare mentală se traduce în modul și măsura în care sunt utilizate sistematic sau nu diferite tehnici și strategii de învățare. Un elev demotivat, de regulă, utilizează strategii de evitare, respectiv de întârziere a momentului în care el trebuie să se angajeze în activitatea de învățare.

translated into the way and extent to which different techniques and learning strategies are used systematically or not. Often, a demotivated pupil uses avoiding strategies, respectively strategies for the postponement of the moment when he is to engage in the learning activity.

Perseverance – is translated into the amount of time spent by a pupil for the learning activity, while *performance* represents the results of learning, that is, an ensemble of behaviors that indicate the level of success in a learning activity.

A good knowledge of the sources of motivational dynamics allows us to answer to the question “why a great number of pupils with learning difficulties are demotivated at school, while others are motivated”. Rolland Viau considers that most of the pupils are/are not motivated for a learning activity (see table 2).

Perseverența se traduce prin timpul alocat de un elev activității de învățare, în timp ce *performanța* desemnează rezultatele învățării, adică un ansamblu de comportamente care indică gradul de reușită într-o activitate de învățare.

O bună cunoaștere a surselor dinamicii motivaționale ne permite să răspundem la întrebarea de ce un număr important de elevi cu dificultăți de învățare sunt demotivați la școală, în timp ce alții sunt totuși motivați. Rolland Viau consideră că cei mai mulți elevi sunt/nu sunt motivați pentru o activitate de învățare (vezi tabelul 2).

Nonmotivational and motivational elements for a learning situation/ Elemente motivaționale și nonmotivaționale pentru o situație de învățare

Table 2/ Tabelul 2

They are motivated because/ Sunt motivați pentru că	They are not motivated because/ Nu sunt motivați pentru că
<ul style="list-style-type: none"> - they find useful and interesting the suggested subjects and learning activities;/ apreciază ca fiind utile și interesante activitățile și disciplinele de învățare propuse; - they feel capable of meeting expectations;/ se simt capabili să facă ceea ce li se cere; - they are aware of the responsibility of getting involved in the learning activities and they are in control of them; they believe that success or failure depends to a great extent on them./ conștientizează responsabilitatea implicării în activitățile de învățare și dețin control în derularea acestora; cred că succesul sau eșecul depind în mare parte de ei. 	<ul style="list-style-type: none"> - they reason that the suggested subjects and learning activities are useless and not interesting;/ judecă ca fiind inutile și neinteresante disciplinele și activitățile de învățare care le sunt propuse; - they feel incapable of doing what they are asked to do or they complain about not being equipped with the necessary skills;/ se simt incapabili să facă ceea ce li se cere sau se plâng că nu au capacitățile necesare; - they are under the impression that they don't have any responsibility and that they are not in control of what they are asked to do and they believe that success or failure doesn't depend on them./ trăiesc sentimentul că nu au nici o responsabilitate și nu dețin controlul pentru ceea ce li se cere și cred că succesul sau eșecul lor nu depinde de ei

This inventory of possible causes is not complete and cannot fully explain the complex aspects of school demotivation, but on its basis, we can state that the main causes of school demotivation reside in the absence or presence of a low level in one or other of the three perceptions which are the resources of the motivational dynamics of the pupil involved in the learning activity.

A pupil's motivational dynamics is a complex phenomenon, influenced by a great deal of external factors. According to Rolland Viau, four categories of external factors seem to be more important: social factors, factors relative to the pupil's personal life, factors relative to school, and factors relative to the classroom's characteristics. A teacher cannot control the external factors relative to society, pupils' personal life and school. On the other hand, he can play an important role through the control and monitoring of the factors relative to class.

By external factors relative to class we understand three subcategories of factors: classroom activities, evaluation and teacher.

a) *Classroom activities* refer to teaching, learning and evaluating. A diachronic excursus in the history of pedagogy points out a clear preference for the teaching activities to the detriment of those of learning. In other words, the traditional education emphasizes the role of the teacher to the child's disadvantage. For centuries the education of pupils was based on the teacher's magnificent lecture, which determined the passive reception of information.

The stimulation of motivation and

Acest inventar de cauze posibile nu este complet și nu poate explica în totalitate aspectele complexe ale demotivării școlare, dar pe baza lui, se poate afirma că principalele cauze ale demotivării școlare rezidă în absența sau prezența unui nivel scăzut în cazul uneia sau a alteia dintre cele trei percepții care sunt resursele dinamicii motivaționale a elevului implicat în activitatea de învățare.

Dinamica motivațională a unui elev este un fenomen complex, influențat de o mulțime de factori externi. După Rolland Viau, patru categorii de factori externi par a fi mai importanți: factori sociali, factori ce țin de viața personală a elevului, factori ce țin de școală și factori ce țin de trăsăturile clasei. Un profesor nu poate controla factorii externi relativi la societate, viața personală a elevilor și școală. În schimb, poate avea un rol deosebit prin controlul și monitorizarea factorilor relativi la clasă.

Prin factori externi relativi la clasă, ne referim la trei subcategorii de factori: activitățile desfășurate în clasă, evaluarea și profesorul.

a) *Activitățile în clasă* se referă la predare, învățare și evaluare. Un excurs diacronic în istoria pedagogiei evidențiază o pondere accentuată a activităților de predare în defavoarea celor de învățare. Cu alte cuvinte, învățământul tradițional accentuează rolul profesorului, în defavoarea elevului. Secole de-a rândul instruirea elevilor s-a bazat pe expunerea magistrală realizată de profesor, care determina receptarea pasivă de informații.

Stimularea motivației, a interesului prin aceste prezentări magistrale era deficitară. Rolul profesorului era acela de

interest through these magnificent presentations was poor. The role of the teacher was to present, expose information in a monologue, while the role of the pupil was to listen and absorb information. In some situations, the teacher's charisma, his talent, humor, reputation made his exposition pleasant, enjoyable, and interesting. But not all teachers have this kind of characteristics. For this reason the pedagogic speech must be elaborated and presented in accordance with a few essential recommendations: it must be significant, interesting from the pupils' point of view, clear, accessible and dynamic, it must generate an exchange of information between teacher and pupils, or pupils and pupils, generate questions:

Rolland Viau makes other recommendations for a great presentation by the teacher:

- Start with an anecdote or a quiz that will spark and arouse the pupils' interest and curiosity;

- Present the plan for the lecture (through questions and objectives);

- Before explaining a concept or phenomenon, make an appeal to prior knowledge and ask them how they would explain the phenomenon;

- Illustrate the relations between concepts, through schemes, tables or drawings;

- Give examples from their daily life/experience or from their area of interest;

- Ask them to suggest examples from their everyday life;

- Make analogies or metaphors in the fields they are interested in;

- Use different means to transmit them information (audiovisual aids, posters, projections etc.).

a prezenta, expune monologat informațiile, iar rolul elevului era acela de a asculta și a prelua aceste informații. În unele situații, charisma unui profesor, talentul, umorul, reputația sa făceau expunerea profesorului plăcută, atractivă, interesantă. Însă, nu toți profesorii au asemenea caracteristici. Este motivul pentru care discursul pedagogic trebuie elaborat și prezentat în funcție de câteva recomandări esențiale: să fie semnificativ, interesant din punctul de vedere al elevilor, să fie clar și accesibil și să fie dinamic, să genereze schimb de informații între profesor și elevi sau elevi și elevi, să genereze întrebări.

Rolland Viau aduce și alte recomandări pentru o prezentare magistrală realizată de profesor:

- Începeți printr-o anecdotă sau printr-o problemă de soluționat, care să suscite și să trezească interesul și curiozitatea elevilor;

- Prezentați planul expunerii (prin întrebări sau obiective);

- Înainte a explica un concept sau un fenomen, faceți apel la cunoștințele lor anterioare și întrebați-i cum ar explica ei fenomenul;

- Ilustrați relațiile dintre concepte, prin scheme, tabele sau desene;

- Dați exemple din viața/experiența lor zilnică sau din zona interesului lor;

- Cereți să propună ei exemple din viața lor cotidiană;

- Faceți analogii sau metafore din domeniile care îi interesează;

- Utilizați diferite mijloace pentru a le transmite informații (suporturi audiovizuale, afișe, proiecții etc.).

În prezent însă, departe de a renunța definitiv la prezentarea magistrală, în activitățile din clasă, accentul cade pe elev, adică pe învățare.

But at present, far from giving up for good the brilliant presentation, during the classroom activities the accent is on the pupil, that is, on learning. The pupil is the main actor, not being anymore the passive receiver of information, but the one who involves in learning, the one who solves problems and exercises. Alone, or in a team, this new actor does reading, carries out research projects, suggests educational games, and gives presentations/demonstrations in front of the class.

All these activities have a strong effect on the pupil's motivation in the process of learning. But this kind of learning activities must also observe a few recommendations (Stipek, 1996; Ames, 1992; Brophy, 1987):

- Suggest activities that take into account the pupils' interests or that are related to the job or profession to which they aspire (music, sport, other jobs);

- Suggest activities that require the use of different learning strategies (for instance those that are based on planning, organization, decision, classification, generalization, hierarchization, evaluation, self-evaluation, identification, explanation, argumentation, etc.);

- Favor the carrying out activities that require the use of knowledge in different domains (for instance, a geography activity in which they should apply knowledge of mathematics, statistics, meteorology etc.);

- Make sure that there are also moments of feedback during the activities;

- Suggest activities that will end successfully (posters, schemes, announcements, clips, theatre plays etc.);

- Suggest activities that are a challenge for the pupil (debate on

Elevul este actorul principal, nemaifiind receptorul pasiv de informații, ci cel care se implică activ în învățare, cel care rezolvă probleme și exerciții. Singur sau în echipă, acest nou actor lecturează, realizează proiecte de cercetare, propune jocuri educative, realizează prezentări/demonstrații în fața clasei.

Toate acestea stimulează puternic motivația elevului în cadrul învățării. Dar și astfel de activități de învățare trebuie să respecte câteva recomandări (Stipek, 1996; Ames, 1992; Brophy, 1987):

- Propuneți activități care țin cont de interesele elevilor sau care se leagă de meseria sau profesia spre care aspiră (muzică, sport, alte meserii concrete);

- Sugerați activități care necesită utilizarea unor strategii de învățare diverse (de exemplu, bazate pe planificare, organizare, decizie, clasificare, generalizare, ierarhizare, evaluare, autoevaluare, identificare, explicare, argumentare etc.);

- Favorizați desfășurarea unor activități care necesită utilizarea cunoștințelor din diferite domenii (de exemplu, o activitate de geografie în care să se utilizeze cunoștințe din matematică, statistică, meteorologie etc.);

- Asigurați ca în timpul derulării activităților să fie și momente de feedback;

- Propuneți activități care să se finalizeze și cu un rezultat/produs util finit (afișe, scheme, anunțuri, clipuri, o piesă de teatru etc.);

- Propuneți activități care sunt o provocare pentru elev (dezbateri pe teme interesante, apropiate de interesul, expectanțele, hobby-urile, experiențele lor de viață);

- Oferiți elevilor șansa de a putea alege (sursele documentare, maniera de

interesting topics, close to their interest, expectations, hobbies, life experiences);

- Offer the pupils the chance to make a choice (documentation sources, way of working, capitalization on results);

- Allow for a sufficient period of time for the fulfillment of the activity's tasks;

- Offer consigns, clear rules, without the possibility for interpretation;

- Preserve the playful character of the learning activities suggested to pupils (suggest/ carry out different activities through play).

b) There is a direct connection between the teachers' *way of evaluating* and the pupils' motivation. The method of evaluation centered round performance, more than the one centered round the processes involved in learning, in some cases, can motivate the pupils to succeed, overcome obstacles, but can hamper also an appropriate motivational support.

The motivation of pupils with learning difficulties is often prejudiced by the negative effects of the evaluation models centered round performance. This happens, because in an evaluation centered round performance it is considered that a pupil has learned because he has obtained good results. Thus, the ones with the highest marks in the group are considered the best in their class and often, the brightest. This method of evaluation constrains pupils to make comparisons between them and enter competition.

This tendency is easy to observe when the teacher makes a public announcement of the results or posts them for everybody to see, and this happens in most cases. This sort of actions reduces the motivation of pupils who are not at the top, and this is also the

lucru, valorificarea rezultatelor);

- Asigurați un timp suficient pentru îndeplinirea sarcinilor activității;

- Oferiți consemne, reguli clare, fără posibilitatea de interpretare;

- Asigurați caracterul ludic al activităților de învățare propuse elevilor (propuneți /realizați diferite activități prin intermediul jocului).

b) Există o directă legătură între *modul de evaluare* al profesorilor și motivația elevilor. Modul de evaluare axat pe performanță, mai mult decât cel axat pe procesele implicate în învățare, poate, în anumite cazuri, să îi motiveze pe elevi să reușească, să depășească obstacolele, dar poate împiedica și o susținere motivațională adecvată.

Motivația elevilor cu dificultăți de învățare este adesea atinsă de efectele negative ale modelelor de evaluare centrate pe performanță. Aceasta, pentru că într-o evaluare centrată pe performanță se consideră că un elev a învățat pentru că el a obținut rezultate bune. Astfel, cei care au căpătat notele cele mai mari din grupă sunt considerați cei mai buni din clasa lor și, adesea, cei mai inteligenți. Această modalitate de evaluare obligă elevii să se compare între ei și să intre în competiție directă unii cu ceilalți.

Această tendință este ușor observabilă în cazurile în care profesorul anunță public rezultatele sau le afișează la vederea tuturor, adică în majoritatea cazurilor. Astfel de acțiuni reduc motivația elevilor care nu se regăsesc printre primii, cum este și cazul copiilor cu dificultăți de învățare. Fiind mereu la baza scalei de apreciere, acești elevi vor considera în timp că nu vor fi niciodată capabili de a fi printre cei buni și nu vor fi niciodată motivați pentru a se implica în alte activități (de învățare) care sunt

case for children with learning difficulties. Being always at the bottom of the appreciation scale, these pupils will think in time that they will never be capable of being among the best and they will never be motivated to get involved in other (learning) activities which are prone to evaluation, following the same set pattern. Hence, they preserve their (wrong) perception of their competences and way of action and interaction with the others.

For this reason, researchers suggest that evaluative practices should be centered round the processes of learning, that is, round the progress that each pupil has achieved and which becomes the main evaluation criterion. The portfolio or a dossier on the products of learning, where we can gather the pupils' most important papers, is considered a more appropriate evaluation method of the processes of learning than an exam. In this situation, a pupil with learning difficulties can observe what and how much he is learning. He can realize that if he is going to work, his efforts will pay dividends later on. His perception of the level of control over work and of his learning activity is thus positive, favorable.

Nevertheless, we still have to admit that these evaluative practices do not stop pupils from making comparisons between them and entering competition. The evaluation carried out by teachers is not the only factor prone to modify pupils' perception and their behavior. The value that society places on excellence and competition, the parents' often unrealistic expectations, the evaluative atmosphere that dominates certain school environments, influence inevitably the pupils' perception of the

susceptibile să fie evaluate după același tipar. Astfel, ei își conservă percepția (greșită) pe care o au despre competențele lor și despre modul de acțiune și interacțiune cu ceilalți.

Cercetătorii propun, de aceea, ca practicile evaluative să fie centrate pe procesele învățării, adică pe progresul câștigat de fiecare elev, care devine principalul criteriu de apreciere. Portofoliul sau un dosar cu produsele învățării, în care sunt adunate lucrările cele mai importante ale elevilor este considerat un mijloc de evaluare a proceselor învățării mai potrivit decât un examen. În această situație, un elev cu dificultăți de învățare poate observa ce și cât învață. Își poate da seama că dacă muncește, dacă va reuși. Percepția sa asupra nivelului de control asupra muncii, activității sale de învățare este astfel pozitivă, favorabilă.

Trebuie totuși să admitem că aceste practici evaluative nu împiedică elevii să se compare, măsoare cu alții, să intre în competiție. Evaluarea profesorilor nu este singurul factor susceptibil de a modifica percepția elevilor și comportamentul acestora. Valoarea pe care societatea o acordă competitivității și excelenței, așteptările adesea nerealiste ale unor părinți, atmosfera evaluativă care domină anumite medii școlare influențează inevitabil percepția pe care elevii o au despre rolul evaluării în context școlar.

A face din evaluare o componentă care influențează motivația școlară pentru învățare, mai ales a celor care întâmpină dificultăți în cadrul procesului de învățare, se constituie într-o puternică provocare pentru profesor, cu atât mai mult cu cât acesta trebuie să se adapteze și să respecte regulile și normele

role of evaluation within the school context.

Making evaluation a component that influences school motivation for learning, especially of those with learning difficulties in the process of learning, is a great challenge for the teacher, the more so as the latter has to adjust and comply with rules and norms pre-established by school regulations.

Rolland Viau recommends a few indications to follow, in order to meet this challenge:

- Choose evaluation criteria in relation to realistic learning tasks, pupil's achieved/made progress, his effort, and his improvements;
- Make comments on the pupils' papers especially if this means giving marks;
- Offer pupils the possibility to find out not only what mistakes have they made, but also what they have done well and what they still have to improve;
- Use an evaluation method that will demonstrate the processes of learning and the pupil's progress (for instance, through a portfolio);
- Adopt an evaluative practice that will eliminate to a great extent comparisons and competition.

These recommendations do not solve all motivational problems that evaluation can cause for pupils. On the other hand, they show that it is necessary for children not to see evaluation during class as an instrument of punishment or selection, but rather as a more appropriate way to point out what they have studied at home and what's still left to learn.

c) The level of *teacher competencies* in training, his motivation for teaching, his concepts and other aspects characterize him – all this can

prestabilite prin regulamente școlare.

Rolland Viau recomandă câteva indicații de urmat, pentru a atinge totuși această provocare:

- Alegeți criteriile de evaluare în raport cu sarcini de învățare realiste, progresul câpătat/câștigat al elevului, efortul depus de acesta, îmbunătățirile aduse;
- Faceți comentarii asupra lucrărilor elevilor, mai ales dacă se concretizează în note;
- Creați posibilitatea ca elevii să afle nu numai ceea ce au greșit, ci și ceea ce au făcut bine și ceea ce trebuie să mai îmbunătățească;
- Utilizați un mijloc de evaluare care să demonstreze procesele învățării și progresul realizat de elev (de exemplu, prin portofoliu);
- Oferiți-i elevului mijloace de autoevaluare;
- Adoptați o practică evaluativă care să elimine în mare măsură compararea și competiția.

Aceste recomandări nu rezolvă în totalitate problemele motivaționale pe care evaluarea le poate provoca elevilor. Ele arată, în schimb, că este necesar ca elevii, în clasă, să nu resimtă evaluarea ca pe un instrument de sancțiune sau selecție, ci mai degrabă ca pe un mijloc mai potrivit pentru a indica ceea ce a învățat și ceea ce a rămas de învățat.

c) Nivelul *competențelor profesorului* de a instrui, motivația sa de a preda, concepțiile sale și alte aspecte care îl caracterizează – toate acestea pot favoriza, după cum pot influența negativ, motivația în învățare a elevilor săi.

Dar, un profesor influențează puternic motivația elevilor săi prin relațiile interpersonale care se stabilesc între ei. Prin onestitatea, echilibrul său,

favor, but can also influence negatively his pupils' motivation for learning.

But, a teacher influences greatly his pupils' motivation through the interpersonal relations that are established between them. Through his genuineness, balance, humor, respect for the pupil's cultural and individual differences and emphatic spirit, the teacher can influence his pupils' motivation to put a lot of effort and persevere in their learning activity.

On the contrary, teachers with discriminatory behaviors regarding the pupils who are considered weak or demotivated, who criticize/scold/admonish some of them (the weak ones), heaping praise on others (the good ones), who isolate the demotivated ones from the others, limiting their contact with the latter, who are satisfied with incorrect answers or who show pity for their failure in a patronizing way, influence greatly in a negative manner the motivation of pupils with learning difficulties. These unwanted behaviors of teachers influence the nature of interpersonal relations, causing pupils to be cold, to express aversion towards that teacher, his subject and implicitly make them have a diminished motivation for learning.

A few recommendations for teachers are necessary also here, to enhance the motivation of pupils with learning difficulties:

- Trust that these pupils can learn and can express themselves;
- Create situations in which they can succeed too and avoid engaging these students in competitive situations in which they could hardly succeed;
- Capitalize on their skills, laud them in front of their colleagues and on

umorul de care dă dovadă, respectul pentru diferențele individuale și culturale ale elevilor, prin spiritul său empatic, profesorul poate influența motivația elevilor săi în a investi efort și a persevera în activitatea lor de învățare.

Dimpotrivă, profesorii care au comportamente discriminatorii privind elevii care sunt considerați slabi sau demotivați, care îi critică /ceartă/ admonestează pe unii (cei slabi), laudându-i pe alții (buni), care îi așază pe cei demotivați în bancă mai departe de alții, limitând contactul cu aceștia, care își manifestă satisfacția la răspunsuri incorecte sau care își manifestă mila față de eșecul lor influențează puternic negativ motivația elevilor cu dificultăți de învățare. Aceste comportamente nedorite ale profesorilor influențează natura relațiilor interpersonale, elevii manifestând răceală, aversiune pentru profesorul respectiv, disciplina sa și, implicit, o motivație redusă pentru implicarea în învățare.

Câteva recomandări (Rolland Viau) pentru profesori sunt și aici necesare, pentru a întări motivația copiilor cu dificultăți de învățare:

- Fiți încrezători că și acești elevi pot învăța și se pot exprima;
- Creați situații în care și ei pot reuși și evitați să-i postați pe acești elevi în situații competitive din care cu greu ar putea reuși;
- Valorizați-i, apreciați-i în fața colegilor și, dimpotrivă, nu-i certați în fața lor;
- Aveți așteptări realiste și evitați să vă exprimați mila în fața unui eșec al elevilor;
- Acordați-le atenție (interogați-i, răspundeți la întrebările lor, priviți-i, zâmbiți-le), la fel ca și celorlalți elevi;

the contrary, don't scold them in front of them;

- You must have realistic expectations and you must avoid expressing pity for the pupils' failure;

- Give them attention (interrogate them, answer their questions, look at them, smile at them), just like you give the other pupils;

- Demonstrate them your enthusiasm for teaching and show them your interest in their success.

Among the factors relative to the class, those which refer to the teacher are probably the most important, because the other factors are linked still with his activity. He is to be a model for his pupils confronted with learning difficulties, that is, to be an adult in love with his job, and his activities at school, and who is convinced that all pupils can learn, even those with learning difficulties.

5. Experimental results and conclusions

The results of an experimental research that we have conducted on a sample of 29 teachers of Romanian language and literature and 1100 pupils in the 9th Grade (in order to have a clear view on the learning difficulties, their frequency, their etiology and symptomatology, as well as on the identification of ameliorative solutions) confirms the above theoretical affirmations. Thus, the Romanian language teachers identify motivation as an important cause for generating some difficulties during the learning process, and this situation is presented in table 3:

• Demonstrați-le entuziasmul în predare și arătați-le interesul pentru reușita lor.

Printre factorii relativi la clasă, probabil cei care țin de profesor sunt cei mai importanți, deoarece ceilalți se leagă tot de activitatea sa. El trebuie să fie un model pentru elevii săi confrunțați cu diverse dificultăți de învățare, adică să fie un adult care să iubească meseria sa, ceea ce face la școală și care are convingerea că toți elevii, chiar și cei cu dificultăți de învățare pot învăța.

5. Rezultate experimentale și concluzii

Rezultatele unei cercetări experimentale pe care am efectuat-o pe un eșantion de 29 de profesori de Limba și literatura română și de 1100 de elevi de clasa a IX-a (în vederea surprinderii evantaiului dificultăților de învățare, a frecvenței acestora, etiologiei și simptomatologiei, precum și a identificării soluțiilor ameliorative) confirmă afirmațiile teoretice de mai sus. Astfel, profesorii de limba română identifică motivația drept o cauză importantă în declanșarea unor dificultăți în cadrul procesului de învățare, situație prezentată în tabelul 3:

The frequency of the motivational etiology in the setting-off of learning difficulties/ Frecvența etiologiei motivaționale în declanșarea dificultăților de învățare

Table 3/ Tabelul 3

Frequency (%) / Frecvență (%)		Not at all / Deloc	Very little / F. puțin	A little / Puțin	A lot / Mult	Very much / F. mult
Motivation / Motivație	Overmotivation / Supramotivare	31,00	30,18	19,09	9,18	10,54
	Undermotivation / Submotivare	0,81	2,09	11,18	58,18	27,72

Pupils' answers to items which refer to their motivation and interest in study (in the experiment conducted it is about the pleasure, passion for reading) also point out a low level of epistemic curiosity and a weak motivation for learning. We present a few of the pupils' assertions:

- "...I don't have a passion for books" (subject L.C.)
- "...I don't like it because I am not passionate about reading" (subject A.R.);
- "...I don't read unless I'm constrained by school" (subject D.D.);
- "...No, I find it boring" (subject C.R.);
- "...I'd rather do something else" (subject P.S.);
- "...I don't like to lose myself in the pages of a book" (subject G.C.);
- "...It's a waste of time" (subject F.U.);
- "...rather than read a book, why not see a movie?" (subject O.Z.);
- "...only if it's a detective novel" (subject D.L.);
- "...I would rather have my teacher or colleagues telling me the story" (subject M.F.);
- "...I can find essays and information on any book on the Internet" (subject M.G.) etc.

Hence, our conclusions point out

Și răspunsurile elevilor la itemi care vizează motivația și interesul lor pentru studiu (în cazul experimentului întreprins este vorba de plăcerea, pasiunea de a citi) evidențiază o scăzută curiozitate epistemică și o slabă motivație pentru învățare. Prezentăm câteva dintre afirmațiile elevilor:

- „...nu am o pasiune pentru cărți” (subiectul L.C.);
- „...nu-mi place pentru că nu mă pasionează (subiectul A. R.)”;
- „...nu citesc decât dacă sunt obligat de școală” (subiectul D.D.)
- „...nu, mi se pare plictisitor” (subiectul C.R.);
- „... mai bine fac altceva” (subiectul P.S.);
- „...nu îmi place să mă pierd în foile unei cărți” (subiectul G. C.);
- „...e o pierdere de vreme” (subiectul F.U.);
- „...decât să citesc o carte, mai bine văd filmul” (subiectul O.Z.);
- „...decât dacă sunt romane polițiste” (subiectul D.L.);
- „...mai bine îmi povestește profesorul sau colegii” (subiectul M.F.)
- „...găsesc referate și informații pentru orice carte pe internet” (subiectul M.G.) etc.

Concluziile noastre evidențiază, astfel, motivația ca principal factor

that motivation is the main noncognitive setting off factor of the learning difficulties. The absence (or a poor presence) of an energetic source of support of any activity means poor results, failures, a poor self-image and disbelief in own strengths. At the same time, it creates premises for activities very little supported in an energetic and motivational way. Hence, a vicious circle appears, out of which the pupil involved in the learning activity can hardly find his way out. This is an additional reason for which we believe that some substantial help from parents and classroom teachers would determine both the increase in the level of self-confidence and an increased motivation for study.

We also point out that during the school stages, any child is confronted with obstacles and learning difficulties. They can be overcome without intervention, without help, but, sometimes, for different reasons, the demands and complexity of the learning tasks cannot be triumphed over (lack of motivation, interest, will, fear for effort, indifference, distrust etc.) without help, intervention. Under these circumstances, we can talk about learning difficulties and the necessity for the teacher's intervention, supported also by the family, and, if necessary, by other specialists too (a speech therapist, psychologist, counselor, medic). In the absence of this intervention, through chronicization, the existing learning difficulties become causes for other learning difficulties, and the child becomes trapped in a vicious circle, out of which he can hardly find his way out.

Beyond the natural appearance and presence of difficulties in the learning process, we want to signal a red flag

noncognitiv declanșator al dificultăților de învățare. Lipsa (sau slaba prezență) unei surse energetice de susținere a oricărei activități implică rezultate scăzute, insuccese, o imagine de sine deficitară, neîncredere în forțele proprii. În același timp, creează premise pentru activități la fel de puțin susținute energetic-motivațional. Apare, astfel, un cerc vicios din care elevul implicat în activitatea de învățare cu greu poate ieși singur. Este un motiv în plus pentru care credem că un ajutor substanțial din partea părinților și al profesorilor de la clasă ar determina creșterea încrederii în sine și o motivație crescută pentru studiu.

Evidențiem realitatea că, pe parcursul etapelor de școlarizare, orice copil întâlnește obstacole, dificultăți de învățare. Acestea pot fi depășite fără intervenție, fără ajutor, dar, uneori, din motive diverse, exigențele și complexitatea sarcinilor de învățare nu pot fi depășite (lipsă de motivație, de interes, de voință, fuga de efort, blazare, neîncredere etc.) fără ajutor, intervenție. În această situație, putem vorbi de dificultăți de învățare și de necesitatea ca profesorul să intervină, susținut și de familie, iar, dacă este cazul, și de alți specialiști (logoped, psiholog, consilier, medic). În lipsa acestei intervenții, prin cronicizare, dificultățile de învățare existente devin cauze pentru alte dificultăți de învățare, încât copilul este prins într-un cerc vicios, din care cu greu se va putea desprinde.

Dincolo de firescul apariției și prezenței dificultăților în cadrul procesului de învățare, semnalăm că există și situații când pot să apară și probleme grave, specifice, severe sau tulburări de învățare. Acestea se încadrează în categoria dizabilităților de

warning that there are also situations when specific, severe problems or learning troubles can emerge. They belong to the category of learning disabilities (specific learning difficulties) and they are the research topic of the specific psychopedagogy. But, within a classification, they are also integrated into the category of children with learning difficulties, because the second category (the children with learning disabilities) is confronted with obstacles and difficulties specific to school learning, due to the respective deficiency, trouble (disorder) or disability.

învățare (dificultăți de învățare specifice) și fac obiectul de studiu al psihopedagogiei speciale. Dar, în cadrul unei clasificări, și acestea sunt integrate tot în categoria copiilor cu dificultăți de învățare, deoarece cea de-a doua categorie (cei cu dizabilități de învățare) întâmpină dificultăți și obstacole ale învățării școlare, datorită deficienței (afectării), tulburării (dezordinii) sau dizabilității respective.

REFERENCES/REFERINȚE

1. Viau, R., 1998, *La motivation en contexte scolaire*, Éditions de Deboeck (2e édition), Bruxelles
2. Viau, R., 1999, *La motivation dans l'apprentissage du français*,: Éditions du Nouveau Pédagogique, St-Laurent (Québec)
3. Sansone, C. et J. M. Harackiewicz, J. M., 2000, *Intrinsic and extrinsic motivation*, AcademicPress, New York:
4. Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., et Ryan, R. M., 1991, *Motivation and education : the selfdetermination perspective*, în *Educational Psychologist*, nr. 26, pp. 325-346.
5. Stipek, D. J., 1996, *Motivation and instruction*, Dans D. Berliner et R. Calfee (dir.), *Handbook of educational psychology*. (pp. 85-113), MacMillan inc, New York
6. Brophy, J., 1987, *Synthesis of research on strategies for motivating students to learn*, *Educational Leadership*, nr. 45, pp. 40-48.
7. Ionescu, M., Radu, I. (coord.), 2001, *Didactica modernă*, ediția a II-a revizuită, Editura Dacia, Cluj-Napoca
8. Ionescu, Miron, 2003, *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*, Cluj-Napoca
9. Chircev, A., 1977, *Problematica progresului/succesului școlar*, în *Progresul școlar*, Cluj-Napoca

EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES/ PRACTICA EDUCAȚIONALĂ – DESCHIDERI

THE EARLY EDUCATION AND THE EUROPEAN CULTURE OF THE ADOPTION: SIGNIFICANCES AND ACTUAL INTERPRETATIONS

EDUCAȚIA TIMPURIE ȘI CULTURA EUROPEANĂ A ADOPTIEI: SEMNIFICAȚII ȘI INTERPRETĂRI ACTUALE

Reader, Irina Maciuc, Ph.D
TSTD - University of Craiova

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

Abstract

This paper explores aspects of psycho-social representations of parent-child relationship as system of values, ideas and practices shared by society and, on the other hand, some challenges of a new adoption culture. We think that the practices change with time and adapt to the dynamic nature of the culture.

For this reason I have tried to collate available psycho-sociological and legislative information to summarize existing problems and models in the European culture, and to identify the best approaches of the problem in Romania. In recent years the practitioners, administrators, and policymakers argue for changes in adoption.

Rezumat

Această lucrare explorează unele aspecte ale reprezentărilor psihosociale asociate relației părinte-copil ca sistem de valori, idei și practici, cunoștințe împărtășite de societate și, pe de altă parte, unele provocări ale noii culturi a adopției. Noi credem că practicile se schimbă cu timpul și se adaptează la natura dinamică a culturii. Din acest motiv am încercat să coroborez informațiile disponibile, atât cele de ordin psihosociologic cât și cele legislative, pentru a rezuma problemele și modelele existente în cultura europeană, și pentru a identifica cele mai bune abordări posibile în România. În ultimii ani, educatorii practicieni, factorii administrativi, precum și factorii de

Key concepts : *early childhood education, adoption culture, child protection*

1. Education in the first childhood period- a problem of the humanity, an aspect of the culture

The importance of the first years of life is evidenced by all the psychologists and pedagogists. The tendency to investigate the child's evolution even before birth became more and more present between specialists, doctors or psychologists, emphasizing in this way the importance of the intrauterine period in the child's later evolution. Some authors believe that after 26 weeks of gestation some measurements can be applied to the child, being obvious the intention of descending the research under this limit of time. For those who propose the neurologic measurement of the child recently born it seemed to be important: the habituation, the movement and the tonus, the neuro-behavior (the sensorial procession, the child's state, i.e. the irritation). Immediately after birth the child enter in a preobjectual stage, that corresponds to primary "narcissist" stage of the psychoanalysts, a stage of "non-differentiation" in which the child doesn't distinguish himself/herself of what surrounds him/her, the "I" isn't distinguished of the "non - I". (I. Maciuc, 2000, p.44-45).

The first years of life are decisive in the assimilation of the natural languages, of the basic cognitive instruments or of some norms and critics of reporting to Another and to the own person. The psychophysical development can be accelerated in an educational stimulating environment or braked by precarious socio-economical conditions.

decizie politică susțin adoptarea unor modificări în domeniul adopției.

Concepte cheie: *educația timpurie, cultura adopției, protecția copilului*

1. Educația în prima copilărie – o problemă a umanității, un aspect al culturii

Importanța primilor ani de viață este pusă în evidență de toți psihologii și pedagogii. Tendința de a investiga evoluția copilului chiar înainte de naștere a devenit tot mai prezentă printre specialiști, medici ori psihologi, subliniindu-se în acest fel importanța perioadei intrauterine în evoluția ulterioară a copilului. După 26 de săptămâni de gestație, consideră unii autori, se pot aplica măsurători asupra copilului, deci este evidentă intenția de a coborî cercetarea sub această limită de timp. Pentru cei care-și propun măsurarea neurologică a copilului abia născut, importante par să fie: habituarea, mișcarea și tonusul, neuro-comportamentul (procesarea senzorială, stările copilului, cum ar fi iritabilitatea etc.). Imediat după naștere copilul intră într-un stadiu preobjectual, ce corespunde stadiului „narcisist” primar al psihanalizatorilor, un stadiu de „non-diferențiere” în care copilul nu se distinge pe sine de ceea ce-l înconjoară, „eu” nu se distinge de „non-eu”. (I. Maciuc, 2000, p. 44-45).

Primii ani de viață sunt hotărâtori în asimilarea limbajelor naturale, a instrumentelor cognitive de bază ori a unor norme și criterii de raportare la Altul și la propria persoană. Dezvoltarea psihofizică poate fi accelerată într-un mediu educațional stimulator ori frânată de condiții socio-economice precare.

The familial environment and the way in which the parents understand “to invest” in child, on psycho-affective or economic plan present a major importance in the child lately evolution. The parent, through his/her intervention represents a factor of development for the child. The parents are the ones who ensure the satisfaction of the physical and emotional necessities of the children; they widely protect them of danger and act as a model, etc.

At birth time, the new-born child completely depends on his/her mother or on the person who substitutes her. The mother is the absolute teacher. The child identifies with his/her mother and then gradually detaches passing through different stages of development that are expressed in behavior, motricity, affective reactions, intellectual capacity, social relations, etc. In psychoanalytical terms, the first year of life represents the oral stage, due to the fact that the buccal region is very important for assuring the pleasure, the satisfaction and the security.

According to Eric H. Erikson, the author of an appreciated description of the human development cycles, the bipolarity trust-distrust reflects the child's dependence on the way, on the nature and on the intensity of the maternal care. It can be said that in the first six months of life the child observes and discovers on his/her own in what measure he/she is important for the persons around him/her, if he/she is fed when he/she is hungry, if somebody comes when he/she cries, if generally the demands of stability and the affective contact are satisfied. Thus he/she creates an image of security degree offered by the world. And everybody reacts in their way at these factors.

Mediul familial și modul în care părinții înțeleg să «investească» în copil, în plan psihoafectiv ori economic prezintă o importanță majoră în evoluția ulterioară a copilului. Părintele, prin intervențiile sale, reprezintă un factor de dezvoltare pentru copil. Părinții sunt cei care asigură satisfacerea nevoilor fizice și emoționale ale copiilor, îi protejează de pericole în sensul cel mai larg, acționează ca modele etc.

Copilul nou-născut depinde, la naștere, complet de mama sau de persoana care o substituie. Mama este educatorul absolut. Copilul se identifică cu ea, se desprinde apoi treptat, trecând prin diverse stadii ale dezvoltării care se exprimă în comportament, motrică, reacții afective, capacitate intelectuală, relații sociale etc. În termeni psihanalitici, primul an de viață reprezintă *stadiul oral*, aceasta datorită faptul că în asigurarea plăcerii, a satisfacției și securității, importantă este regiunea bucală.

După Erik H. Erikson, autorul unei prețuite descrieri a ciclurilor de dezvoltare umană, *bipolaritatea încredere-neîncredere* reflectă dependența copilului de felul, natura și intensitatea îngrijirii materne. Se poate afirma că în primele șase luni de viață copilul observă și află pe cont propriu în ce măsură este el important pentru cei din jurul său, dacă este hrănit atunci când îi este foame, dacă vine cineva atunci când el plânge, dacă, în general, îi sunt satisfăcute cerințele de stabilitate, contact afectiv. Își formează astfel o imagine despre gradul de securitate pe care îl oferă lumea. Și fiecare reacționează în felul său la toate acestea.

Dacă părinții sau persoana care se îngrijește constant de copil manifestă calm, echilibru și căldură, evoluția

If the parents or the person who constantly take care of the child manifest calmness, stability and warmth, the child's evolution is positively influenced towards the same type of characteristics: trust, stability, spiritual warmth. If the persons around him/her offer insecurity, sudden affective variations, indifference, these will persist as basic structures of his/her personality: distrust, fear, affective disorder.

The lack of care, of stimulation and of affective contact can transform the nowadays child in the anxious, insecure and mistrustful adult of tomorrow, in a person incapable of realizing a close relation with somebody, of opening towards affective intimacy and of proving judgment and emotional maturity.

The mother's role is important in the early ontogenesis. Together with the child, the mother forms herself as a responsible, mature human being, being conscious of her obligations and of her values. She builds another identity and she defines herself as a particular, unique human being.

The mother and the child form not only a vital unite from a biological point of view but also an educational unite, in which everyone influences the other in his/her specific way, but not less informed. An interaction with the other is produced, in his/her specific way, but not less important. An interaction with significant effects on both "partners" of the relation is also produced. Any dysfunctionality in the relations mother-child, in the communication between them can generate delaying and perturbations in the psychical development of the child and, not in a lower measure, in the mother's development from an emotional and

copilului este influențată pozitiv spre același gen de caracteristici: încredere, echilibru, căldură sufletească. Dacă cei din jur îi oferă insecuritate, variații afective bruște, indiferență, vor persista ca structuri bazale ale personalității sale: neîncrederea, teama, dezordinea afectivă.

Deficitul de îngrijire, stimulare, de contact afectiv poate transforma copilul de azi în adultul neliniștit, nesigur și neîncrezător, de mâine, într-un om incapabil să realizeze o relație strânsă cu cineva, să se deschidă către intimitate afectivă și să probeze discernământ și maturitate emoțională.

Rolul mamei este hotărâtor în ontogeneza timpurie. Alături de copil, mama se formează ea însăși ca ființă responsabilă, matură, conștientă de obligațiile ca și de valorile sale. Își construiește astfel o nouă identitate și se definește pe sine ca ființă particulară, unică.

Mama și copilul formează nu numai o unitate vitală, din punct de vedere biologic, ci și o unitate educațională, în care fiecare îl influențează pe celălalt, în felul său specific, dar nu mai puțin informat. Se produce o interacțiune pe celălalt, în felul său specific, dar nu mai puțin important. Se produce o interacțiune cu efecte semnificative asupra ambilor „parteneri” ai relației. Orice disfuncționalitate în raporturile mamă-copil, în comunicarea dintre ei, poate genera întârzieri și perturbări în dezvoltarea psihică a copilului și, nu în mai mică măsură, în dezvoltarea mamei, sub raport emoțional, moral etc. Este cunoscut fenomenul *avitaminozei afective* care afectează întreaga dezvoltare a copilului.

Partener privilegiat, copilul îi oferă mamei șansa de a se forma pentru un rol

moral point of view. It is know the phenomenon of affective avitaminose that affects the child's entire development.

A privileged partner, the child offers the mother the chance to form herself for a fundamental role, a role that fulfils her, emphasizes her as a human being, role that will mark her existence because it is related to the self existence of the human condition. The failure or the resignation at this level and on this level of the life can mutilate, diminish or even suffocate forever the fundamental vital resources, a potential infused in the woman-mother being. The mother discovers, learns to exercise new moral qualities of personality, physic and cognitive aptitudes, adaptation abilities and fundamental human attitudes. The tolerance, the self-sacrifice and the generosity join the goodness, the need of truth and justice, which the mother exercises and fulfils them every day in her own image by transmitting them to her child. The deep and warm affective contact, the general care of the child and the permanent stimulation in a calm, arranged and equilibrated environment, creator of calm and security are the mother's main "tasks" and objectives (or her substitute's) (I Maciuc, 2000, p.48).

Generally it can be appreciated that the psychosomatic development of the child is very intense during the first year of life, but it doesn't produce uniformly, the sensible psychoindividual differences between children being manifested (idem, p.49).

The child corrects the parents egoism, brings more love, the reciprocal respect and the exceeding of the instinctual actions in the family.

The family organize the children's

fundamental, un rol care o împlinește, o pune în valoare ca ființă, rol care îi va marca existența, pentru că ține de însăși existența condiției umane. Ratarea ori demisia la acest nivel și pe acest plan al vieții pot mutila, diminua ori chiar înăbuși pentru totdeauna resurse vitale fundamentale, un potențial sădit în ființa femeii-mamă. Mama descoperă, învață să-și exerseze noi însușiri morale și de personalitate, aptitudini fizice și cognitive, abilități de adaptare și atitudini umane fundamentale. Toleranța, dăruirea, generozitatea se alătură bunătății, nevoii de adevăr și dreptate, pe care, transmițându-le copilului sau, mama le exersează și le împlinește zilnic în propria sa imagine. Contactul afectiv profund și cald, îngrijirea generală a copilului și stimularea lui permanentă într-un mediu calm, ordonat și echilibrat, creator de liniște și siguranță sunt principalele „sarcini” și obiective ale mamei (ori ale „substitutului” ei) (I. Maciuc, 2000, p. 48).

În general, se poate aprecia ca dezvoltarea psihosomatică a copilului este foarte intensă pe parcursul primului an de viață, dar ea nu se produce uniform, manifestându-se diferențe psihoindividuale sensibile între copii (idem, p. 49).

Copilul corectează egoismul părinților, aduce în familie mai mult dragoste, respect reciproc și depășirea acțiunilor instinctuale.

Familia organizează informația copiilor, formează spiritul de disciplină prin impunerea și respectarea de reguli, norme, valori morale, interpretarea marilor idei morale.

Instituție socială a lumii laice (raporturile dintre membri sun reglementate de norme morale și juridice

information, forms the spirit of discipline through imposing and respecting the rules, the norms, the moral values, the interpretation of the big morals ideas.

The social institution of the laic world (the relations between the members are regulated by moral and legal norms – the Family Code or The Declaration of the Rights of the Child), a representative pattern of the society, the family fulfill biological, economic and legal, cultural-educative functions.

Nowadays it can be observed “the disintegration of nuclear family”, namely of the social group formed of parents and their children which haven’t get married yet, the nuclear family being, at its turn, a result of the disintegration of the patriarchal family. Opinions about a so-called “crisis” of the contemporary family are expressed, “the family disappearance”, “the dissolving family” are also being affirmed. It is certain that there are many divorces, much violence in the family and the number of the “assisted families” is growing.

In the (great) majority of European countries the tendency to reduce the role of the family as social institution is being manifested, tendency which is harmful from our point of view. The familial couple is more interested in satisfying their own interests and less interested in the exercise of the functions conferred by the society to the family.

The family’s reproduction and socialization functions have been abandoned by a big number of persons who have adopted new models of life. In many countries a relative dissociation between sexuality and family, between marriage and children was produced.

The things complicate in the case of the adopted child.

– Codul familiei ori Declarația drepturilor copilului), eșantion reprezentativ al societății, familia îndeplinește funcții biologice, economice și juridice, cultural-educative.

Astăzi, se poate constata «dezagregarea familiei nucleare», adică a grupului social format din părinți și copiii lor ce nu s-au căsătorit încă, familia nucleară fiind, la rândul ei, un rezultat al dezagregării familiei patriarhale. Se emit frecvent opinii referitoare la o presupusă „criză” a familiei contemporane, se afirmă chiar „dispariția familiei”, „destrămarea familiei”. Cert este că există mai multe divorțuri, multă violență în familie și numărul „familiilor asistate” este în creștere.

În majoritatea țărilor europene se manifestă tendința de reducere, în opinia noastră nocivă, a rolului familiei ca instituție socială. Cuplul familial este tot mai mult interesat de satisfacere propriilor interese și mai puțin de exercitarea funcțiilor pe care societatea le atribuie familiei.

Funcțiile de *reproducție* și de *socializare* ale familiei au fost abandonate de un mare număr de persoane, care au adoptat noi modele de viață. În multe țări s-au produs o disociere relativă între sexualitatea și căsătorie, între căsătorie și copii.

Lucrurile se complică în cazul copilului adoptat.

Cultura adopției, ansamblu de reprezentări sociale, teorii, practicii etc., este, în România, încă inconștientă, fluctuantă, dar deschisă reformelor, legislative în primul rând.

În iunie 2004, este aprobat și publicat, în Monitorul Oficial al României, pachetul legislativ în domeniul protecției copilului, în concordanță cu

In Romania, the culture of adoption, the totality of social representation, of theories and of practices is still unconscious, fluctuating but firstly opened to the legislative reformations.

In June 2004, the legislative package on the child protection in agreement with the international treaties and conventions, in which the Romania takes part, was approved and published in the Romania's Official Gazette.

The normative acts that form the legislative package are:

- law nr. 272/2004 on the protection and the promotion of the child's rights

- law nr. 283/2004 on the legal political system of the adoption

- law nr. 274/2004 on the creation and the organization of Romanian Office for Adoptions

- law nr. 275/2004 (in order to modify the Government Emergency Ordinance nr. 12/2001 on creating the National Authority for Child Protection and Adoption) – the National Authority for the protection of child's rights.

- Law nr. 274/2004 provides the creation and the organization of the Romanian Office for adoption:

- Specialized body of the central public administration, with legal personality subordinated to Government;

- Public institution, that coordinates and supervises the activities of adoption and realizes the international cooperation in the adoption field;

- The Romanian central authority charged with the accomplishment of the

tratatele și convențiile internaționale în care România este parte.

Actele normative care alcătuiesc pachetul legislativ sunt:

- Legea nr. 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului,

- Legea nr. 283/2004 privind regimul juridic al adopției,

- Legea nr. 274/2004 privind înființarea și organizarea Oficiului Român pentru Adopții,

- Legea nr. 275/2004 (pentru modificarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 12/2001 privind înființarea Autorității Naționale pentru Protecția Copilului și Adopție) – Autoritatea Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului.

- Legea nr. 274/2004 prevede înființarea și organizarea Oficiului Român pentru Adopții:

- Organ de specialitate al administrației publice centrale, cu personalitate juridică, în subordinea Guvernului;

- Instituție publică, care coordonează și supraveghează activitățile de adopție și realizează cooperarea internațională în domeniul adopției;

- Autoritate centrală română însărcinată să ducă la îndeplinire obligațiile prevăzute în Convenția asupra protecției copiilor și cooperării în materia adopției internaționale, încheiată la Haga, la 29 mai 1993, ratificată prin Lega nr. 84/1994, precum și obligațiile asumate de statul român în materia adopției prin convențiile și tratatele internaționale la care România este parte;

- Autoritate centrală română cu rol de a pune în aplicare, de a urmări și de a asigura aplicarea unitară a legislației în domeniul adopției.

responsibilities stipulated in the Convention on Protection of Children and Co-operation in Respect of Intercountry Adoption concluded at Hague, on 29 May 1993, ratified through the Law nr.84/1994, as well as the obligations assumed by the Romanian state in what concerns the adoption through conventions and international treaties, to which the Romania takes part.

- The central Romanian authority having the role to apply, to follow and to ensure the unitary application of the legislation in the adoption field.

It should be mentioned that:

- 34 of the General Directions of social assistance and child's protection have in their organizational structure specialized sections for the activities of adoption;

- The staff from the directions of social assistance and child's protection with attributions in the adoption field is insufficient; 212 employees work for the adoption services of the DGASPC - General Directions of social assistance and child's protection (including the head of the section/office/service of adoption), from which 63 are social assistants with superior studies of specialty;

- The staff with attributions in the adoption field has as task a great number of cases;

- There is no coherence in determining the need of services pre and post adoption offered to the child and to the adopter family;

([http://www.adoptiiromania.ro/S\(0efixyay033c1d55v5jnaw45\)/files/ORA%](http://www.adoptiiromania.ro/S(0efixyay033c1d55v5jnaw45)/files/ORA%20prezentare%20pentru%20site_20061027753125.ppt)

Ar fi de menționat că:

- 34 dintre Direcțiile Generale de asistență socială și protecția copilului au în structura lor organizatorică compartimente specializate pentru activitățile de adopție;

- Personalul din direcțiile de asistență socială și protecția copilului cu atribuții în domeniul adopției este insuficient; 212 angajați lucrează în cadrul serviciilor de adopție ale DGASPC-urilor (inclusiv șeful compartimentului/biroului/serviciului de adopție), dintre care 63 sunt asistenți sociali cu studii superioare de specialitate;

- Personalului cu atribuții în domeniul adopției are în sarcină un număr mare de cazuri;

- Nu există o coerență în stabilirea necesarului de servicii pre și post adopție oferite copilului și familiei adoptatoare;

([http://www.adoptiiromania.ro/S\(0efixyay033c1d55v5jnaw45\)/files/ORA%20prezentare%20pentru%20site_20061027753125.ppt](http://www.adoptiiromania.ro/S(0efixyay033c1d55v5jnaw45)/files/ORA%20prezentare%20pentru%20site_20061027753125.ppt))

Se apreciază ca un proiect, și anume *Legea pentru modificarea și completarea Legii nr 274/2004 privind înființarea, organizarea și funcționarea Oficiului Român pentru Adopții* va asigura creșterea calității acțiunilor desfășurate în cadrul procedurii de adopție, respectarea principiului interesului superior al copilului și asigurarea celerității în cadrul procedurilor de adopție.

O realitate pe care cu greu o putem înfrunța este existența a aprox. 300 000 de copii români, abandonați practic de părinții lor naturali, părinți care lucrează în străinătate și care sunt „adoptați” de rude, vecini, prieteni. Ei provin din

20prezentare%pentru%20site_20061027753125.ppt)

It is appreciated that a project, i.e. *The law on the modification and the completion of the law nr. 274/2004 concerning the creation, organization and the functioning of the Romanian Office for adoption* will ensure the quality growth of the actions developed within the procedure of adoption, the child's superior interest principle respect and the celerity assurance within the adoption procedure.

A reality that we can difficultly face is the existence of around 300.000 Romanian children, practically abandoned by their natural parents, parents who work abroad, and who are "adopted" by relatives, neighbors, and friends. They are from Banat, Crișana and Maramureș (27%), 25% from Moldavia. Only a part of them are in the public eye of the local authority. They suffer of anxiety, some of them adhere to delinquent groups and have school and emotional problems.

In this dramatic context, many persons appreciate that at the level of General Directions of social Assistance and Child's Protection there is no approach and no unitary vision of the structure responsible with the spread of the adoption and post-adoption procedures, which create additional difficulties. Thus, the attributions in what concerns the adoption and the post-adoption are realized, either by persons or by offices, services, sections, centers, with different personal structures and that often have unclear competences /responsibilities.

2. Psychosociological perspectives. Significance and context

Banat, Crișana și Maramureș (27%), 25% din Moldova. Numai o parte dintre ei se află în evidența autorităților locale. Ei suferă de anxietate, unii aderă la grupuri delictive, au probleme școlare și emoționale.

În acest context dramatic, mulți apreciază ca la nivelul Direcțiilor Generale de Asistență Socială și Protecția Copilului nu există o abordare și o viziune unitară a structurii responsabile cu derularea procedurilor de adopție și post-adopție, ceea ce creează dificultăți suplimentare. Astfel, atribuțiile în materie de adopție și post-adopție sunt realizate, fie de persoane, fie de birouri, servicii, compartimente, centre, cu structuri de personal diferite și care posedă competențe/responsabilități adeseori neclare.

2. Perspective psihosociologice. Semnificații și contexte

În psihanaliza clasică este pusă în evidență existența unui psihic inconștient, construit în perioada copilăriei, un loc al amintirilor refulate (vezi, 4, 2, 5, 6, 7, 8, 9) care pot influența decisiv comportamentul și activitatea conștientă, în general. *Identificarea* este un mecanism psihologic ce poate fi regăsit în situația educativă ori în relația copilului cu cei apropiați. Din punct de vedere psihanalitic, educația presupune iubirea (iubirea captativă, cu atașament, «manipulatoare» ori iubire oblativă, cu detașare, care ce centrează pe ideea de autonomie, de îndrumare calificată), iar a crește un copil înseamnă sublimarea impulsurilor instinctive, constrângere în raport cu viața pulsională a a acestuia. Educația se identifică în parte cu formarea eului conștient și asupraeului moral al copilului, pentru adaptarea la

In the classic psychoanalysis it is evidenced the existence of an unconscious psyche, created in a childhood period, a place of repressed memories (see 4, 2, 5, 6, 7, 8, 9) that can decisively influence the behavior and the conscious activity, in general. The identification is the psychological mechanism that can be rediscovered in the educative situation or in the child's relation with the relatives. From a psychoanalytical point of view, the education supposes love (captive love, with attachment, "manipulator" or oblativ love, with detachment which is centered on the idea of autonomy, of qualified guidance), and the child's education supposes the sublimation of the instinctive impulses, the compulsion in comparison with the pulsional life of this one. The education is identified partially with the creation of the conscious I and over the moral I of the child, for adapting to life and for building ideals, capable to direct the educated person in his/her existence.

In psychoanalysis, it can be defined ensembles of representations and highly intense memories, partly or totally unconscious, originally in infantile history and which can decisively influence the adaptation, behaviors, attitudes, individual emotions. We call these ensembles complexes.

In Psychoanalysis and Psychotherapy Treaty, in 2003, Professor Constantin Enăchescu underlines the importance of oedipal situation in personality formation and development. The identity problem, the one of liberty or psychosocial statute-role are associated with the oedipal, family or educational situation solving.

In education, the problem of

viață și construirea de idealuri, capabile să orienteze educatul în existență.

În psihanaliză, se definesc ansambluri de reprezentări și amintiri deosebit de intense, în parte sau în totalitate inconștiente, cu originea în istoria infantilă și care pot influența decisiv adaptarea, comportamentele, atitudinile, emoțiile individuale. Aceste ansambluri poartă denumire de *complexe*.

În *Tratatul de psihanaliză și psihoterapie* din 2003, profesorul Constantin Enăchescu subliniază importanța situației oedipiene în formarea-dezvoltarea personalității. Problema identității, cea a libertății ori a statut-rolului psihosocial sunt asociate «rezolvării» situației oedipiene, familiale sau școlare.

Pentru educație, problema autonomiei și a raportului autoritate-libertate, a formării-dezvoltării caracterului, a atitudinilor mentale potrivite și a educației pentru valori morale pot fi abordate și din perspectiva situației oedipiene, teortetizate de Freud și discipolii săi. Identificarea cu părintele de același sex, în adolescență, și identificarea cu educatorul, mai precis cu normele sociale și educaționale pe care acesta le reprezintă înseamnă ieșirea din situația oedipiană, cea familială, în primul caz și cea școlară, în cel de-al doilea caz.

În perspectiva psihanalitică, părinții adoptivi trebuie să facă dovada transgresării propriei sterilități pentru a deveni surse de identificare pentru copiii lor.

- Mama adoptivă ar trebui să înfrunte ideea că propriul copil a fost adus pe lume de o altă femeie;
- Părinții adoptivi ar trebui să accept posibilitatea afirmării unei zestre

autonomy and of authority-liberty report, of character formation-development, of appropriate mental attitudes and of education for moral values can be also broached from the point of view of the oedipal situation, theorized by Freud and his disciples. The identification with the parent of the same sex, in adolescence, and the identification with the teacher, namely with the social and educational norms which he/she represents means leaving the oedipal and family situation, in the first case and the educational one, in the second case.

Psychoanalytically, the adoptive parents must make the proof of transgressing their own sterility in order to become identification sources for their children.

- The adoptive mother should confront the idea that his own child was born by another woman;
- The adoptive parents should accept the possibility of affirmation of a foreign hereditary dower;
- The adoptive children will have to be accepted as not being the projection of the own family context.

Psychoanalysts' conclusion is certain: oedipal situation is not different in the case of an adopted child and Oedip underlines even better the myth of universality.

Moreover, the attachment, whose base is the imprinting (from ethology) phenomenon – consisting in the fact that young animals present forms of attachment for any being who, at the beginning of its existence, in the early ontogenesis, in the child's case, become protective. The child's attachments towards the person who replaces his mother may become possessive, charged

ereditare străine;

- Copiii adoptivi vor trebui acceptați ca nereprezentând proiecția propriului roman familial.

Concluzia psihanalizatorilor este certă: situația oedipiană nu diferă în cazul unui copil adoptat și Oedip pune și mai bine în evidență universalitatea mitului.

De altfel, *atașamentul*, care are la bază fenomenul *imprinting* (*din etologie*), fenomen care constă în faptul că animalele tinere prezintă fenomene de atașament față de orice ființă care, la începutul existenței, în ontogeneza timpurie, în cazul copilului, devine protectoare. Atașamentul copilului față de persoana care-i înlocuiește mama poate deveni acaparant, încărcat de o afectivitate «instabilă și arzătoare, cu manifestări de gelozie» (Ursula Schiopu, 1981) (față de intrusiunea paternală, la băieți sau maternală, la fete) și ambiguitate.

Se știe că teoria lui Freud privind geneza și sensul culturii, teorie prezentată în *Totem și tabu*, abordează în paralel culturile primitive și nevrozele, raportându-le la situații infantile specifice, în care pulsuniunile primare nasc suferință și vinovăție, iar dependența prelungită înseamnă atașament excesiv și nociv.

Revenind la tema noastră trebuie să menționăm, importanta contribuție pe care un specialist francez o are în domeniu. Acesta este profesorul Michel Soulé, psihanalistul căruia i se datorează punerea problemei din perspectiva părinților adoptivi. Într-un articol binecunoscut specialiștilor acesta prezintă două versiuni care susțin poziția psihologică posibilă a părinților adoptivi ai lui Oedip: Polybus și Merobe. Michel Soulé prezintă două versiuni ale

with an “instable and keen, with manifestations of jealousy” affection and ambiguity (Ursula Schiopu, 1981) (compared to the paternal intrusion in boys and maternal in girls).

It is known Freud's theory about genesis and the sense of culture, that was presented in *Totem and tabu*, analyzing simultaneously primitive cultures and neurosis, relating them to specific infantile situations when incipient psychosexual development cause sufferance and guilt, and a prolonged dependence leads to an excessive and harmful attachment.

Returning to our theme, we must mention the important contribution that a French specialist had in this domain. We are referring to Professor Michel Soulé, the psychoanalyst who studied the problem from the point of view of the adoptive parents. In a very known article for specialists, he presents two versions that sustain the probable psychological position of Oedip's adoptive parents: Polybus and Merobe. Michel Soulé presents two versions of the context of both of them, extracted from the clinical available information:

- Polybus and Merobe is a sterile couple, with justified fears concerning the heredity of the found child. In time, he becomes more and more irritable, impulsive, furious;

- Polybus and Merobe are Oedip's natural parents and his blood relatives. Consequently, Oedip would be a Corinthian child. Freud explains it in *Moise*: the parents who raise a child feed him, take care of him as they are his true parents, the others are just simple phantoms. Thus, Oedip take an imaginary

romanului celor doi, extrase din materialul clinic avut la dispoziție:

- Polybus și Merobe sunt un cuplu steril, cu îndreptățite temeri privind ereditatea copilului găsit, pe care îl descoperă, pe măsură ce crește, tot mai iritabil, impulsiv, mândros;

- Polybus și Merobe sunt părinții legitimi ai lui Oedip și rudele lui de sânge, Oedip ar fi, prin urmare un copil corintian. Freud o spune explicit în *Moise*: părinții care cresc un copil, îl hrănesc și îl îngrijesc sunt adevărații părinți, ceilalți sunt simple fantasme. În consecință, Oedip parcurge un drum imaginar și își pedepsește presupușii părinți, pentru a cădea apoi în negura culpabilității, fără a mai putea privi realitatea în față. Numai în acest fel dramatic va putea în fine să iasă de sub dominanța și dependența parentală, devenind el însuși, un om care a greșit, dar care își asumă propria existență.

La versiunile lui Michel Soulé din 1968 putem adăuga o a treia, alăturată «spaimelor» primordiale menționate (aceea a *infertilității* și *eredității încărcate patogen*, ca și aceea a *uciderii/pedepsirii simbolice* a părinților biologici, urmată de cufundarea în beznă vinei, a *culpabilității*).

Această a treia versiune emerge violent din *imagistica contemporană a adopției*, este o a treia spaimă, aceea că un copil nedorit, al nimănui, care nu e «parte» a niciunei alte ființe care să și-l asume, este în fapt al tuturor și poate deveni «parte» a oricui, în cazul limită al traficului de organe. Este o spaimă care este generată de înalta tehnologie a transplantului, dar redă, în mod evident un *canibalism* simbolic, practicile canibalice reprezentând o altă vină primordială.

way and he punishes his so-called parents cruelly and, then, he seized with the darkness of guilt, without being able to face reality. This dramatic situation is his only solution to break free from the parental domination and dependence, becoming a man who makes mistakes but who assumes his own existence.

We can add a third version to those of Michel Soulé from 1968, to the primordial “fears” already mentioned (the one of infertility and pathogenic heredity, and also that of the symbolic killing/punishment of natural parents, together with the immersion in guilt darkness, of the culpability).

This third version emerges violently from *the contemporary imagery of adoption*, is a third fear, that of an undesirable child, of nobody, who isn't a “part” of any other human being and nobody recognizes him, is, in fact, everybody's child and he can become a “part” of anybody in the extreme case of human organ traffic. It is a fear caused by the high technology of the transplant, but renders, clearly, a symbolic cannibalism, cannibal practices being another primordial guilt.

The explicit abandon because of mother's socio-economic handicap, is highly encountered in poor societies. “Selling” the child, children's traffic seems to be savage practices, but, paradoxically, represents a consequence of hyper-civilization, of consumption society.

In contemporary mass-media, the headlines lead to cases of illegal adoption, of taking orphans as goods, of children dealers, commercial exchange objects, highly corrupted transactions, “mockery” of adoptions etc. We see clear

Abandonul explicit, datorat cel mai adesea handicapului socio-economic al mamei, este foarte prezentat în societățile sărace. «Vânzarea» copilului, traficul de copii par să aparțină unei practici barbare, dar reprezintă, în mod paradoxal, și o consecință a hipercivilizației, a societății de consum.

În mass-media contemporană, titlurile trimit la cazuri de adopții ilegale, la *confundarea orfanilor cu mărfurile*, la *copii traficați, obiecte de schimb comercial, tranzacții car pot fi saturate de corupție*, la «circul» adopțiilor etc. Apar imagini cu liniile bine trasate, cum ar fi figura mamei minore și iresponsabile, incapabile să-și asume economic și moral situația de părinte, figura mamei preadolescente care vede în propriul copil o valoare negociabilă, figura absentă a tatălui în toate aceste povești atât de întunecate, imagini de «aurolaci», copii cerșetori, mutilați, abuzați, crescuți în medii neprielnice, figura asistentei sociale etc. Pe INTERNET există 568 000 situri dedicate problemelor asociate adopției. Se recunoaște că puțini copii pot fi adoptați, din cauza constrângerilor juridice, că există «multă hârțogărie», unii se referă explicit la «furcile adopției», la birocrăția excesivă.

Pentru români, o mamă și un tată de copil înfiat nu se diferențiază cu nimic de niște părinți naturali. Totul depinde de educația lui, a copilului adoptat, iar dragostea pentru cei mici stă la baza înfierii. Un optimism pe care îl putem numi pedagogic, pe care alte popoare nu par a-l împărtăși. Ne gândim, de pildă, la preocuparea de a cunoaște în amănunt datele ereditare ale copilului la părinții germani ai copiilor adoptați. Ori la schimbul de copii în familiile africane,

images, such as the face of a minor and irresponsible mother, unable to assume economically and morally her role as parent, the face of the preadolescent mother who sees in her own child a negotiable value, the absent figure of the father in all these dark stories, images with “junkies”, child beggars, children who are mutilated, abused, raised in unfavorable media, the face of the social assistant etc. On the INTERNET, there are 568 000 websites related to the problem of adoptions. It is known that few children can be adopted because of the legal coercions, that many “useless papers” are need, some people makes explicitly reference to “adoption problems”, to the excessive bureaucracy.

For Romanians, adoptive parents are not different from natural parents. All depends on the adopted child's education, and adoption is based on loving children. We have an optimism, different from other people, a pedagogical optimism. Let's take as example, the preoccupation of German parents to know in detail the hereditary dower of the adopted children. In African families, children's exchange has as purpose, the consolidation of group bounds, the child being just an occasion, an instrument, sometimes considered a common good etc.

Unfortunately, in the same time, there is a frequent case when people see in a child a source of income, of improving their public image (for example, movie stars), a source of gain, a rapport with the social status. For specialists, there is a huge difference between the psychological depth of the situation and the behavior of the many actors nowadays, of the direct involved people: the mother who abandons, the natural father of the abandoned child, the

având ca scop întărirea unor legături în cadrul grupului, copilul fiind doar un prilej, un instrument, adeseori considerat un *bun* comun etc.

Din păcate în același timp, apare frecvent cazul celor care văd în copil o *sursă de venit, de îmbunătățire a imaginii (în cazul vedetelor de cinema, de pildă), o sursă de câștig raport cu status-ul social*. Pentru cei avizați, deosebirea dintre profunzimea psihologică a situației și modul de raportare a celor mai mulți *actori* ai scenei de azi, a celor direct implicați: mama care abandonează, tatăl natural al copilul abandonat, părinții adoptivi, cei care ar trebui să-i sprijine în înțelegerea propriei drame, este uriașă.

Există apoi fenomenul migrației, legale și ilegale, a forței de muncă din România spre țările europene cu o economie prosperă. Copiii imigranților devin «obiectul» unor adopții mascate, sunt crescuți de rude, bunici, frați, mai mari. La mulți dintre ei apare același sentiment de a fi abandonat, de a fi altfel decât ceilalți copii, ca și în cazul copiilor fără părinți. Lipsa modelelor parentale se resimte dureros, iar consecințele pe termen lung sunt greu de evaluat.

Majoritatea nu pare să-și asume situația, se confruntă cu lipsa reperelor morale, cu dezorientarea, lipsa modelelor și confuzia care însoțesc aceste drame în societatea contemporană.

Statul se implică însă tot mai mult, legislația se îmbunătățește, formarea celor implicați în rezolvarea problemelor sociale progresează. *Conform Ordonanței de Urgență nr.25/2007, evoluția copiilor și relațiile dintre aceștia și părinții lor adoptivi sunt urmărite pe o perioadă de doi ani după încuviințarea înfierii, prin intermediul Comitetului Român pentru*

adoptive parents, the persons who should support him to understand their own drama.

Then, there is the phenomenon of legitimate and illegal migration, of Romanian manpower towards European countries with a prosper economy. Immigrant's children becomes the "object" of a masked adoption, they are raised by relatives, grandparents, elder brothers. Many of them have the same feeling of being abandoned, of being different from other children, similar to the case of orphans. The lack of parental models is painful felt, and the long term consequences are hard to evaluate.

Most of them don't seem to assume the situation, they are confronted with the lack of moral values, the bewilderment, the lack of models and the confusion, all these being a part of these dramas in contemporary society.

The government is more and more involved, the legislation is improving, and training people implied in solving social problems is progressing. According to the Government Emergency Ordinance nr.25/2007, *the child development and the relations between them and their adoptive parents are being pursued by the Romanian Adoption Committee two years after adoption.*

In the last decades, the network of placement centers, *the family placement and the maternal assistants* outlines a Romanian model which is appreciated at European level (after 2005). About one thousand children are adopted by foreign families every year.

Every year, 24 000-28 000 Romanian minor girls give birth to children without being married (data from 2006 and 2007). Most of these children become, surely, potential

Adopții.

În ultimele decenii, rețeaua centrelor de plasament, *plasamentul familial și asistenții maternali* conturează un *model românesc* care se bucură de apreciere în plan european. (după 2005). În jur de o mie de copii anual sunt adoptați de familii străine.

Anual, 24 000-28 000 de minore românce nasc copii în afara căsătoriei (date din anii 2006 și 2007). Acești copii devin, fără îndoială, potențiali adoptabili, în cea mai mare parte. Munte dintre tinere își abandonează copiii în spital, în tren, în autobuz ori pur și simplu pe stradă. Neutralitatea afectivă, disoluția moralității, lipsa de implicare trimit la un *individualism intensiv*, iar numărul crescut de cazuri mărturisește despre o anume lipsă de participare, despre o oarecare distanțare psihologică în raport cu astfel de situații.

Sociologii vor explica faptul prin mecanismele marginalizării, ale socializării negative ori prin apartenența la culturi marginale etc. Pustiirea spațiului vital, devalorizarea reflecției, exacerbară concurenței, ruperea punților cu trecutul, considerate doar câteva dintre păcatele capitale ale omenirii, amplifică dramele umane și sărăcesc spațiul interior individual.

Explicațiile, abordările sunt multiple, dar fenomenul rămâne. Ceea ce ne-am propus este numai o prezentare a problemei dintr-o perspectivă dominant psihologică și pedagogică.

Soluțiile vin, se transformă și se multiplică, odată cu trecerea timpului, cu evoluția civilizațiilor. Iar soluțiile globale nu pot ignora aspectele psihologice și pedagogice ale problemei.

3. Câteva aspecte psihopedagogice implicate în problema adopției

adopted. Many of these young girls abandon their children in hospital, in train, in bus, or simply in the street. Affective neutrality, morality dissolution, the lack of implication are caused by an excessive individualism, and the raised number of such cases is due to such lack of involvement, of such a psychological detachment compared to such situations.

Sociologists explain that such cases are caused by the mechanisms of ostracism, of negative socialization or the belonging to marginal cultures. The wrack of vital space, the devalorization of the reflexion, the exacerbation of the competition, breaking the gates with the past, are considered just few of capital sins of mankind, that amplify human dramas and deprive the inner personality.

There are multiple explanations, yet the phenomenon exists. Our purpose is just presenting the problem from a dominant psychological and pedagogical point of view.

The solutions come, are transformed and are multiplied in time, with the evolution of civilizations. And the global solutions can't ignore the psychological and pedagogical aspects of the problem.

3. Some psycho-pedagogical aspects of the adoption problem

“The child consciousness, in the first two years of life, the sensory-motor one, has still a character which is diffuse, syncretic, of colony, of affective unity with the mother... The influence is clearly affective, of protection, and the submission is dictated by the security impulse. The affirmation of self-awareness represents the first demarcation between the infantile ego and the maternal authority, passing from

«Conștiința copilului, în primii doi ani de viață, perioada senzorio-motorie, are încă un caracter difuz, sincretic, de simbioză, de unitate afectivă cu mama... Natura influenței este prin excelență afectivă, de protecție, iar supunerea este dictată de impulsul securității. Afirmarea conștiinței de sine reprezintă prima separație între eul infantil și autoritatea maternă, trecerea dintre de la egocentrismul bio-psihiic, radical și inconștient, spre un egocentrism psihologic.» (Pavelcu, 1974, p. 91-92).

«Prima morală a copilului este aceea de ascultare și primul criteriu al binelui este penru cei mici, vreme îndelungată, voința părinților» (idem, p. 93), scrie V. Pavelcu, fie că e vorba de părinți naturali, fie de cei adoptivi.

Până la urmă, este problema autorității, este și problema motivării ori a constrângerilor care limitează viața instinctuală a copilului și-l introduc în cultură prin educație. O educație care durează toată viața și în care rolul părinților, naturali ori adoptivi, este central.

Normele, respectul mutual, relațiile cu ceilalți sunt formative în plan moral, așa cu este cooperarea, respectul celuilalt, recunoașterea drepturilor acestuia.

Ori, intoleranța, delicvența juvenilă, violența extremă au penetrat nu numai viața unor familii necăjite, ci și școala ca instituție a statului, care se vede în situația de a-și asuma tot mai greu eșecurile formative. Sunt eșecuri în planul utilizării metodologiei educației pentru valori morale, în frecventarea căilor de a construi reperele unei interiorități solide, echilibrate, bazate pe valori autentice.

Există o supradeterminare socioculturală care înglobează educația și

a bio-psychical, radical and unconscious egocentrism towards an psychological egocentrism.” (Pavelcu, 1974, p.91-92).

“The first stage of moral of a child is obedience and the first criterion is, for a long time, parents will” (idem, p. 93), writes V. Pavelcu, either in the case of natural children, either of adoptive ones.

In fact, it is a problem of authority, of motivation, or of constraints that limits the instinctual life of a child and thanks to the education he is introduced in culture. An education that lasts for a life and in which natural or adoptive parents have a central role.

The norms, the mutual respect, the relations with the others are formative in shaping the moral plan, and also cooperation, respecting the other, accepting other's rights.

Or, the intolerance, the juvenile delinquency, the extreme violence have penetrated not only the lives of some poor families, but also the school as an institution belonging to the state, which is now in the situation of taking responsibility for the formative failures. There are failures in the sense of using the educational methodology to create moral values, in using ways to build up the foundation of a solid, balanced personality, based on authentic values.

There is a socio-cultural over-determination which includes education and transforms it in one of the decisive factors in the development the formation of the child's personality.

Specialists, psychologists, sociologists and teachers all together recommend that the adoptive parents have an open and honest attitude. “The secret”, the guilty silence, hiding the truth at any price can have fatal consequences. By celebrating annually the day of the

o transformă în factor decisiv de formare-dezvoltare a personalității copilului.

Specialiștii, psihologii, sociologii și pedagogi deopotrivă, recomandă părinților adoptivi o atitudine deschisă și onestă. «Secretul», tăcerea vinovată, ascunderea adevărului cu orice preț pot avea consecințe nefaste. Prin celebrarea anuală a zilei sosirii sale în familia adoptivă, sau prin sărbătorirea zilei în care s-a încheiat adopția, copilul trebuie să simtă bucuria familiei adoptive, căldura afecțiunii pe care părinții adoptivi o poartă acestuia. Ascunderea adevărului protejează doar imaginea părinților adoptivi, în concepția unora dintre ei infertilitatea fiind un handicap rușinos.

Pe de altă parte, el va trebui „înarmat” cât mai devreme cu puțință pentru a face față întrebărilor, firești în cea mai mare parte, ale colegilor, rudelor, educatorilor. În același timp el trebuie sprijinit pentru a depăși inevitabila criză de identitate din adolescență, atunci când se va identifica cu părintele de același sex, preluându-și astfel rolul social.

În subconștientul copilului, în absența afecțiunii părinților or a substituenților acestora, se naște sentimentul de ură pentru un model care te refuză (în speță, unitatea mama-tata). Se știe că relația afectivă este devalorizată, iar situația invocată creează răsturnarea de valori afectiv morale.

Problemele de atitudine, de comportament sunt frecvente, deoarece majoritatea receptează cu exactitate faptul că sunt o povară pentru cei care le-au dat naștere, că sunt respinși, rejectați, refuzați. Percep indirect că reprezintă un pericol pentru împlinirea umană a părinților lor.

Copilul, spun specialiștii, devine astfel pasibil de conflictualități, de

child's arrival into the house of the adoptive family or by celebrating the day when the papers for the adoption were completed, the child must feel the joy of the adoptive family, the warmth and the affection that his adoptive parents carry for him. Hiding the truth protects only the image of the adoptive parents, taking into consideration the fact that some of them see infertility as a shameful handicap.

On the other hand, the child will have to be "armed" as soon as possible to cope with the mostly natural questions coming from the colleagues, relatives and educators. At the same time he needs a strong support to help him surpass the inevitable adolescence crisis, when he will identify himself with the parent of the same sex, assuming in this way his social status.

In the absence of affection or affection's substitutes coming from the parents, in the child's subconscious takes birth a feeling of hatred towards a model that does not accept him (basically, the mother-father unit). It is known that the affective relationship loses its value, and the circumstances invoked overturn the affective and moral values.

Problems concerning the child's attitude and behavior are quite frequent, because most of the adopted children perceive very well the fact that they are a burden for their biological parents, that they are being rejected, refused. They perceive indirectly the fact that they are a menace for their parents' human fulfillment.

Specialists say that the child becomes liable to conflicts and inadaptation. A primary conflict arouses between the child's necessity to identify him/her with the parental model and the rejection coming from the parents. The

inadaptare. Se creează un conflict primar între necesitatea de identificare a copilului cu modelul parental și atitudinea de respingere a părinților. Consecințele sunt autodevalorizarea și structurarea premiselor psihomorale ale agresiunii ori ale delictului moral.

Situația se complică în cazul a ceea ce specialiștii numesc maternitatea disfuncțională, afectiv-socială: maternitatea nedorită, ca urmare a unei agresiuni (viol), maternitatea femeii nevrozate, dezechilibrate psihic, maternitatea la vârste (prea)fragede.

Consecințele experiențelor infantile și conflictele internalizate ale adultului pun probleme practice de educație, pe care nu le pot eluda.

consequences imply a lost in personal values and the structuring of the psychomoral premises concerning aggression and moral offence.

The situation of what specialists call dysfunctional motherhood, socially affective, gets even more complicated: unwanted motherhood, as a consequence of an aggression (rape), motherhood of a psychologically unbalanced women, and motherhood of girls that are too young.

The consequences of childhood experiences and the internalized conflicts of the adult raise practical problems concerning education, which I cannot elude.

REFERENCES/REFERINȚE

1. Curonici C., McCulloch, P. (1997), *Pschologues et enseignants. Regards systématiques sur les difficultés scolaires*, De Boeck Université
2. Dolto, F. (1994), *Despre educație în copilărie*, trad. din lb. franceză, Editura IMAGE, după Editions Gallimard
3. Enăchescu, Constantin (2003), *Tratat de psihanaliză și psihoterapie*, ed. A 2-a, Polirom, Iași
4. Freud, S. (1900), *L'interprétation des rêves*, Paris, Presses Universitaires de France, 1973
5. Greenberg, M. (1999). *Attachment and Pschopathology în Childhood*. In J. Cassidy □ P. Shaver (Eds.). *Handbook of Attachment* (pp. 469-496). NY: Guilford Press
6. Grenier, L. (2004), *Presentation – Totu sur mon Père*, în: *Le Coq-héron*, nr. 179-2004/4, Editions ERES; p. 9-12
7. Legovici, S., Michel Soulé, (1995), *La connaissance de l'enfant par la psychanalyse*, sixième édition, Presses Universitaires de France, Paris
8. Maciuc, I. (2000), *Elemente de psihopedagogie diferențială*. București: Editura Didactică și Pedagogică
9. Maciuc, I. (coord.) (2004), *Studii de pedagogie diferențiată*. Craiova: Editura Sitech
10. Pavelcu, V (1974), în *Culmi și abisuri ale personalității*, Editura Enciclopedică Română, București
11. Popesco-Athanassiou, C. (2004), *Le concept de père interne*, în: *Le Coq-héron*, nr. 179-2004/4. Editions ERES, p. 52-68

12. Şchipu, U., Verza, E., (1981), Psihologia vârsteloor, Editura Didactică și Pedagogică, București
13. [http://www.adoptiiromania.ro/S\(0efixyay033c1d55v5jnaw45\)\)/files/ORA%20prezentare%20pentru%20site_20061027753125.ppt](http://www.adoptiiromania.ro/S(0efixyay033c1d55v5jnaw45))/files/ORA%20prezentare%20pentru%20site_20061027753125.ppt)
14. <http://en.wikipedia.org/wiki/Adoption>

REFERENCE POINTS IN APPROACHING THE EDUCATIONAL PROCESS

REPERE ÎN ABORDAREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT

Senior Lecturer Vali Ilie, PhD
TSTD - University of Craiova

Lector univ. dr. Vali Ilie
DPPD - Universitatea din Craiova

Abstract

Didactics have benefited of information coming from different fields and disciplines as well as of the input of numerous theories: general systems theory, theory of efficient action (praxiology), projecting theory, design theory, curriculum theory and communication theory. The fact that different educational systems are a result of different paradigms, can only be a beneficial situation as long as the pluralism that comes from different approaches and create the possibility of choosing between several alternatives. Each paradigm change assumes an attitude change in approaching the educational process.

Key concepts: educational process, didactics, learning, methodology (speciality didactics), systems/ models of learning, situational analysis, systematic, formative, informative, educational, normative and rational approach.

Rezumat

Didactica a beneficiat de informații provenind din aria altor domenii de activitate și discipline, ca și de aportul numeroaselor teorii: teoria generală a sistemelor, teoria acțiunii eficiente (praxiologia), teoria proiectării, a designului, teoria curriculumului, teoria comunicării. Faptul că sisteme de instruire diferite decurg din paradigme diferite, nu poate fi decât o situație benefică, acest pluralism care provine din abordări diferite creând posibilitatea de alegere între mai multe alternative. Fiecare schimbare de paradigmă presupune o schimbare de atitudine în abordarea procesului de învățământ.

Concepte cheie: proces de învățământ, didactică, instruire, metodică (didactica specialității), sisteme/modele de instruire, analiza situațională, abordare sistemică, formativ, informativ, educativ, normativ, rațional

1) Terminological determinations, functions of the educational process:

The pedagogical branch that studies the educational process is called didactics. The term didactics comes from the Greek “didaskhein” and it means teaching the others. The term was betaken in school theory and practice in the 17th century by J. A. Comenius the moment he published “Didactica Magna”, that is the universal mastery of teaching everybody everything.

Before Comenius’s work, explaining the educational process was being a problem of introspection and speculation. Starting with the Czech pedagogue’s writings the educational system has become an art and today didactics has become more of a science or general theory of how to educate. By “educate” we understand: guided learning in the classroom, the mental process of acquiring knowledge and forming intellectual abilities, the teacher’s behaviour and self education through individual study.

The methodology of the educational discipline is the functional adaptation of the general didactics in relation to a certain learning subject, an adaptation to the features of the study and to the specific content of it. The relation between the general and the specific didactics is one of interrelation that stresses their mutual influence.

Pleading for a constructivist learning theory, E. Joița asserts that constructivism “can become one of the greatest learning ideas, that reconsiders both the teacher’s and the student’s activity, the teaching-learning methods. It changes the perception people have on learning.” (Joița, 2006, p. 78).

1) Precizări terminologice, funcțiile procesului de învățământ:

Ramura pedagogiei care se ocupă cu studiul procesului de învățământ se numește didactică. Termenul didactică derivă din greacă, din cuvântul “didaskhein” și înseamnă a învăța pe alții. Termenul a fost consacrat în teoria și practica școlii în secolul al XVII-lea de J. A. Comenius, prin publicarea lucrării “Didactica Magna” (Marea Didactică), adică arta universală de a-i învăța pe toți totul.

Înainte de Comenius, explicarea procesului de învățământ a fost o chestiune de introspecție și speculație. Începând cu scrierile pedagogului ceh, procesul de învățământ devine o artă, iar astăzi didactica a căpătat mai mult înțelesul de știință sau teorie generală a instruirii. Se înțelege prin “instruire”: învățarea dirijată în clasă, procesul mental de însușire a cunoștințelor și formare a capacităților intelectuale, conduita profesorului, autoinstruirea prin studiu individual.

Metodica disciplinei de învățământ este adaptarea funcțională a didacticii generale în raport cu un anumit obiect de învățământ, o adaptare la particularitățile studiului și la conținuturile specifice acestuia. Raportul dintre didactica generală și didacticile speciale este un raport de interdependență, care pune în evidență acțiunea reciprocă a acestora.

Pledând pentru o didactică de tip constructivist, E. Joița afirmă despre constructivism că “poate deveni una dintre marile idei în educație, care reconsideră activitatea profesorului și a elevului, metodele de predare-învățare, schimbă perceperea educației de către public” (Joița, 2006, p. 78).

Didactica tradițională (de tip

Traditional didactics (magistrocentric learning characteristic for the 17th – 19th centuries) featured the learning process as a teaching activity. Modern didactics (psychocentrist and sociocentrist didactics, characteristic for the late 19th and early 20th centuries) approached the teaching-learning duality while postmodern didactics (of a curricular kind, appeared in the second half of the 20th century) analyzes the learning process on the teaching-learning-assessment axis.

As a praxiological subsystem of the educational system, the learning process represents the dynamic interaction between teaching and learning in a formal environment. Praxiology becomes a methodology with a general character (from the Greek “praxis” which means practice, action), an attempt of reducing the distance between practical and theoretical training.

The training process is the assemble of actions consciously and systematically exerted by teachers on learners in an institutionalized environment having as a result the moulding of the learners’ personality, according to the requirements of the educational ideal.

The functions of the learning process are (Călin, 1995, pp.19-23):

- instructive, of communicating cultural values and products, scientific through supporting their knowing by the learners, either in a sensorial perceptive way or in a rational, theoretical one by creating adequate teaching-learning situations;

- formative, of forwarding, cultural and psychological movement of students, of training to continually integrate in social, professional life and of axiological

magistrocentrist, specifică secolelor XVII-XIX) a conceput procesul de învățământ mai ales ca activitate de predare. Didactica modernă (de tip psihocentrist/sociocentrist, caracteristică sfârșitului de secol al XIX-lea și începutului de secol XX) a abordat dualitatea predare-învățare, iar didactica postmodernă (de tip curricular, apărută în a doua jumătate a secolului trecut) analizează procesul de învățământ pe axa predare-învățare-evaluare.

Fiind subsistemul praxiologic al sistemului de învățământ, procesul de învățământ reprezintă interacțiunea dinamică dintre predare și învățare într-un cadru formal. Praxiologia devine o metodologie cu caracter general (de la grecescul “praxis”, care înseamnă practică, acțiune), un demers de micșorare a distanței între teoria și practica instruirii.

Procesul de învățământ reprezintă ansamblul de acțiuni exercitate în mod conștient și sistematic de către educatori asupra educaților, într-un cadru insituționalizat, în vederea formării personalității elevilor, în concordanță cu cerințele idealului educațional.

Funcțiile procesului de învățământ sunt (Călin, 1995, pp.19-23):

- instructive, de comunicare a valorilor și produselor culturale, științifice prin susținerea cunoașterii lor de către elevi, fie în mod senzorial-perceptiv, fie în mod rațional, teoretic, prin crearea situațiilor adecvate de predare-învățare;

- formative, de transportare, deplasare psihologică și culturală a elevilor, de pregătire pentru integrarea continuă în viața socială, profesională, de dezvoltare axiologică.

development.

2) Systems and models of education:

The instructional models can be defined as representations of the instructional process that presents the elements and phases, processes as well as the relations among them.

In 1967, J. S. Bruner pleads for a theory of education and asserts that unlike the learning and development theories that are descriptive this one has to be prescriptive and normative.

As related to learning and development, the models of projecting education can be grouped in: modern models (behaviourism/ objectivism, cognitivism/ pragmatism, prescriptive models – ADDIE; Dick and Carey; Kemp) and postmodernist models (constructivism and interpretivism).

ADDIE is a model of criterial analysis for a number of strategies for conceiving steps in projecting activities. Projecting education is a systematic intercession that assumes: “Analysis”, “Design”, “Development”, “Deployment” and “Evaluation of learning activities and materials” (McGriff, 2001):

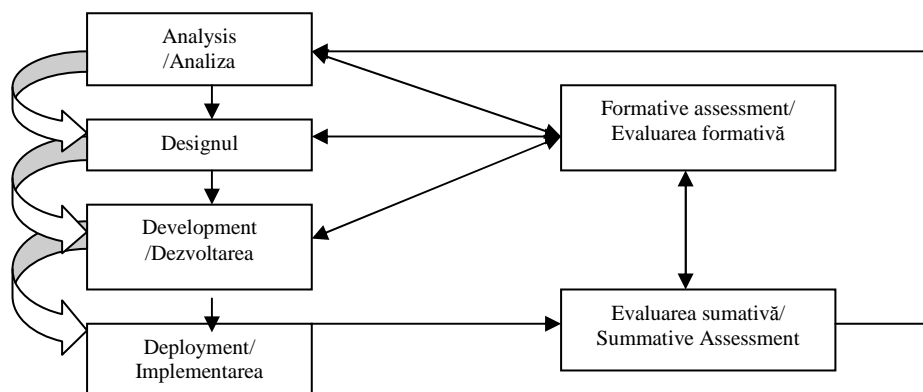


Figure no 1. Elements of projecting education/
Fig. nr 1. Elemente ale proiectării instruirii

2) Sisteme și modele de instruire:

Modelele de instruire pot fi definite ca reprezentări ale procesului instrucțional care prezintă elementele și fazele, procesele, precum și relațiile dintre ele.

În 1967, J.S. Bruner pleada pentru o teorie a instruirii și afirma că, spre deosebire de teoriile învățării și ale dezvoltării care sunt descriptive, aceasta trebuie să fie prescriptivă și normativă.

În raport cu învățarea și dezvoltarea, modelele de proiectare a instruirii pot fi grupate în: modele moderne (behaviorismul/obiectivismul, cognitivismul/pragmatismul, modelele prescriptive - ADDIE; Dick și Carey; Kemp) și modele postmoderne (constructivismul sau interpretivismul).

ADDIE este un model de analiză criterială pentru foarte multe strategii de concepere a demersurilor în proiectarea activităților. Proiectarea instruirii este un demers sistematic ce presupune: “Analiza”, “Designul”, “Dezvoltarea”, “Implementarea” și “Evaluarea materialelor și activităților de învățare” (McGriff, 2001):

The elements and the stages of W. Dick and D. Carey's model are: identifying the instructional goals, their analysis, context analysis, specifying the performance objectives, defining the assessment instruments, identifying the instructional strategies and selecting the instructional materials, establishing the formative and summative evaluation.

J. E. Kemp frames the following steps: identify instructional problems and specify goals for designing an instructional program, examine learner characteristics, identify subject content and analyze task components related to stated goals and purposes, sequence content within each instructional unit for logical learning, design instructional strategies so that each learner can master the objectives, develop evaluation instruments and select resources to support instruction activities.

N.L.Gage concluded that instruction study must develop in four different directions to underlie a complete theory of the field (apud Negreț-Dobridor, 2005, p. 111): establish types of activities for the educator, educational objectives, "families" of learning theories that affect everything that instruction assumes and components that correspond to all types of human learning.

From another point of view, I. Cerghit, a classic of the school education problems, ordered the suggestions that are worldwide discussed and identified several *instructional/ educational systems/ models* (Cerghit, 2002, pp. 36-169):

a) Communicational systems:

The logocentric model is one of the most outspread models of organizing and running instruction. It starts from the

Elementele și pașii modelului propus de W. Dick și D. Carey sunt: determinarea scopurilor instrucționale, analiza acestora, analiza contextului, specificarea obiectivelor de performanță, precizarea instrumentelor de evaluare, identificarea strategiilor de învățare, a materialelor instruirii, stabilirea evaluării formative și sumative.

J.E. Kemp propune următorii pași: identificarea problemelor instruirii și specificarea scopurilor de proiectare a modelului instrucțional, examinarea caracteristicilor elevilor, identificarea conținuturilor și analiza componentelor sarcinilor incluse în scopuri, precizarea timpului fiecărei unități de învățare, stabilirea strategiilor instrucționale astfel încât fiecare elev să atingă obiectivele, dezvoltarea instrumentelor de evaluare și selectarea resurselor care servesc activităților de instruire.

N.L. Gage a ajuns la concluzia că studiul instruirii trebuie să se desfășoare în patru direcții pentru a putea fundamenta o teorie completă a domeniului (apud Negreț-Dobridor, 2005, p. 111): stabilirea tipurilor de activități ale profesorului, obiectivele educaționale, "familiile" de teorii ale învățării care afectează problematica instruirii și componentele corespunzătoare tipurilor de învățare umană.

Dintr-o altă perspectivă, I. Cerghit, un clasic al problematicii instruirii școlare, a sistematizat sugestiile vehiculate pe plan mondial și a identificat o serie de *sisteme/modele instrucționale/didactice* (Cerghit, 2002, pp. 36-169):

a) Sisteme comunicaționale:

Modelul logocentric este unul

premises according to which science is a product, a final result and a balance of truths materialized into a body of knowledge. The main objective of instruction is the transmission of essential information by the teacher while the model is centered on a total monopoly of the educator (the magistrocentric model).

The benefit of the model stands in its being economical, meaning that a large volume of knowledge can be transmitted to a large number of learners; its disadvantage is its generating passivity in learners as it requires far too few intellectual and emotional resources from them.

b) Action centered systems:

The empiriocentric model (the heuristic processing model) heuristically approaches the instructional situation and sees science as a model that has to be discovered. It is about a trend that came to the fore in a certain historical context (the end of the 19th century and the beginning of the 20th century) and it makes the transition from an acquired knowledge to a conquered one.

Learners experiment on knowing and use during the instruction process learning through discovery and solving problems. It favours the formative aspect of learning and develops creative thinking and intelligence in learners; this model's disadvantage is the fact that it takes a lot of time and it does not totally cover the contents.

The constructivist model (the operational processing system) regards approaching the educational process as an activity of systematical and progressive building of the individual knowledge. This way, the problem of instruction becomes a problem of individual knowledge and the school – a privileged

dintre cele mai răspândite modele de organizare și desfășurare a instruirii. Pornește de la premisa conform căreia știința este un produs, un rezultat finit și un bilanț de adevăruri concretizate într-un corp de cunoștințe. Obiectivul central al instruirii îl constituie transmiterea informațiilor esențiale de către profesor, modelul fiind centrat pe monopolul absolut al cadrului didactic (model magistrocentric).

Avantajul modelului constă în faptul că este economic, în sensul că se poate transmite un volum mare de cunoștințe unui număr mare de elevi; dezavantajul este legat de faptul că generează pasivismul elevilor, solicitând prea puțin resursele intelectuale și afective ale acestora.

b) Sisteme orientate spre acțiune:

Modelul empiriocentric (sistemul procesual-euristic) abordează euristic situația de instruire, privind știința ca pe un model ce trebuie descoperit. Este vorba despre o orientare care s-a impus într-un anumit context istoric (sfârșit de secol XIX și început de secol XX), marcând trecerea de la o cunoaștere căpătată la o cunoaștere cucerită.

Elevii experimentează cunoașterea și folosesc în instrucție învățarea prin descoperire și rezolvare de probleme. Favorizează aspectul formativ al învățării și dezvoltă gândirea creatoare și inteligența elevilor; ca dezavantaj, modelul consumă mult timp și nu acoperă total conținuturile.

Modelul constructivist (sistemul procesual-operațional) vizează abordarea procesului de învățământ ca activitate de construcție sistematică și progresivă a cunoașterii individuale. Astfel, problema instruirii devine o problemă a cunoașterii individuale, iar școala - un loc privilegiat

place for building structures of knowledge in learners.

The operational processing or operational structuralist approach of knowledge (forming knowledge) created a “constructivist didactics” centered on the learners’ action that originates in the mental processes used by him/ her to act on the objects of knowing: “those methods that support (the student) get relevance, motivate him/ her in understanding and solving the situation, give rise and sustain the mental processing of the data, valorize and develop the cognitive and constructivist action experience, guide him/ her in formulating interpretations and solutions (...)” (Joița, 2005, p. 12).

In conclusion, the main part in knowledge belongs to the learners because they encounter cognitive conflicts, formulate questions, predict, produce cognitive experiences.

The total learning model attempts to assure a total and optimal development of each learner’s personality. One of the main supporters and experimenters of this model is B. Bloom who supported the idea according to which the correlation between the processes of instruction and the efficiency of learning is greatly influenced by “the quality of instruction” and by “the characteristics of learners” seen as “individual differences of learning”, considered to be modifiable, subjected to improvements in different ways.

The main hypothesis at the basis of outlining this general model of studying in school says that when the two variables of the educational process are subjected to a thorough check they can assure criterions favourable to learning so that almost all learners in a class can

al construirii structurilor de cunoaștere la elevi.

Abordarea procesual-operațională sau operațional-structuralistă a cunoașterii (a formării cunoștințelor) a creat o “didactică constructivistă” centrată pe acțiunea elevului care își are originea în operațiile mentale prin care acesta acționează asupra obiectelor cunoașteri: “capătă relevanță acele metode care îl sprijină (pe elev), îl motivează în înțelegerea și rezolvarea situației, îi provoacă și susține procesarea mentală a datelor, îi valorifică și dezvoltă experiența cognitivă și acțională constructivistă, îl orientează în formularea de interpretări și soluții (...)” (Joița, 2005, p. 12).

Prin urmare, rolul central în cunoaștere îl are elevul, deoarece acesta se confruntă cu conflictele cognitive, formulează întrebări, face predicții, produce experiențe cognitive.

Modelul învățării depline urmărește să asigure o dezvoltare integrală, optimă a personalității fiecărui elev. Unul din principalii susținători și experimenter ai acestui model, B. Bloom, a susținut ideea conform căreia corelația dintre procesele instruirii și eficiența învățării este sensibil influențată de “calitatea instruirii” și de “caracteristicile elevilor”, luate în sens de “diferențe individuale de învățare”, considerate modificabile, supuse ameliorării, în diferite moduri.

Ipoteza principală care stă la baza conturării acestui model general al învățării în școală este aceea că atunci când cele două variabile ale procesului de învățământ sunt supuse unui control riguros, se pot asigura condiții favorabile învățării, încât aproape toți elevii din cadrul aceleiași clase să ajungă să

totally master the given subject (task) and reach a high level of educational accomplishment and of motivating their future learning.

The technocentric model is centered on efficiency and performance. Instruction becomes a chain of working procedures and techniques while learning a programmed one. The technical connotation given to the learning process is seen as “the science and the art of rationalization” (A. Siegfried) and assumes its decomposing into processes which favours the guided, algorithmized and programmed learning.

“The programme” signifies the establishment of a number of structures and rules for accomplishing certain objectives; in other words this is a way of organizing and presenting contents in order to accomplish specific tasks, an integrated assemble of activities that are conceived to reach a mutual goal. According to its direct or indirect assertion there result two types of programming: algorithmic (deterministic and rigid) and heuristic (explorative, slim and flexible).

Among the benefits there are the operational definition of the objectives, the thorough analysis of the contents and of the learning difficulties; as disadvantages we can mention the appearance of some stereotypes in teaching as well as in learning and the over-organization of instruction which can become a brake for the learners’ creativity and spontaneity.

c) Interaction systems:

The sociocentric model imagines instruction as starting from the group activity of the children. The class becomes the target of the instructional activity and the sociometric models

stăpânească deplin materia (sarcina) dată și să atingă un nivel înalt de realizare școlară și de motivare în vederea învățării ulterioare.

Modelul tehnocentric este centrat pe eficiență și performanță. Instruirea devine o înlănțuire de procedee și tehnici de lucru, iar învățarea una programată. Conotația tehnică atribuită procesului de învățământ este luată în sens de “știință și artă a raționalizării” (A. Siegfried) și presupune descompunerea în operații, ceea ce favorizează învățământul dirijat, algoritmicizat, programat.

“Programul” semnifică o stabilire a unui număr de structuri și de reguli care vizează atingerea unor obiective; altfel spus, acesta este un mod de organizare și prezentare a unor conținuturi în vederea realizării unor obiective specifice, un ansamblu integrat de activități concepute pentru a atinge un scop comun. În funcție de caracterul impunerii directe sau indirecte, se evidențiază două tipuri de programare: algoritmică (deterministă, rigidă) și euristică (explorativă, suplă, flexibilă).

Printre avantaje, precizăm definirea operațională a obiectivelor, analiza temeinică a conținuturilor și a dificultăților de învățare; ca dezavantaje, amintim formarea unor stereotipuri atât în predare, cât și în învățare și supraorganizarea instruirii, lucru ce poate deveni o frână în calea creativității și spontaneității elevilor.

c) Sisteme interacționale:

Modelul sociocentric este un model de concepere a instruirii pornind de la acțiunea în grup a elevilor. Colectivul de elevi devine obiect al activității de instruire, iar metodele sociometrice constituie suportul cunoașterii realității colective. Ceea ce

represent the support of knowing collective reality. What matters is the formation of the man as a social subject; that is why there is stress on the interactive learning related to the others. Group practices want to programmingly provoke authentic socio-cognitive conflicts and they have the quality of setting up a very productive intellectual activism.

“Learning through cooperation is a phrase used to describe small groups strategies where each member is helped by the others” (Henson, 2004, p. 20). The competitive situations created by the teacher are also important because while they unfold the teacher needs relational competence, a cooperative style of work in order to assure the class unity and raise its degree of cohesion. Some of its advantages are the methods that stimulate cooperation, team research; one disadvantage is the decrease of the learners’ individuality.

The contextual or situational model valorizes the environment where learning develops. The environment or the context act by a series of pressures, constraints because of the models it offers. In other words, the environment makes the difference. It creates different ways of thinking different ways of being. The influence of the context can be positive or negative which makes the creation of optimal learning conditions and the consideration of the socio-economical and cultural environment the learner comes from very important.

The educational process takes place in a certain instructional place or in an educational/ pedagogical field. The term “field” comes from social psychology.

K. Lewis’s contribution that

contează în această viziune este formarea omului ca subiect social; de aceea, se pune accent pe învățarea interactivă, în relație cu alții. Practicile de grup, axate pe provocarea programată de conflicte socio-cognitive autentice, au meritul de a institui un activism intelectual foarte productiv.

“Învățarea prin cooperare este o sintagmă folosită în descrierea strategiilor grupurilor mici în care fiecare este ajutat de alții în învățare; de fapt, succesul fiecărui membru presupune succesul celorlalți membrii ai grupului” (Henson, 2004, p. 20). Importante sunt și situațiile competitive create de profesor, situații în cadrul cărora acesta are nevoie de competență relațională, un stil de lucru cooperant, pentru a asigura unitatea clasei și a crește gradul de coeziune a acesteia. Printre avantaje se numără accesarea metodelor ce stimulează cooperarea, cercetarea în echipă, iar ca dezavantaje, diminuarea rolului individualității elevilor.

Modelul contextual sau situațional valorifică mediul în care evoluează învățarea. Mediul sau contextul acționează printr-o serie de presiuni, constrângeri, prin modelele pe care le oferă. Altfel spus, mediul diferențiază, creează diferențe de gândire și diferențe în modul de a fi. Influențele contextului pot fi pozitive sau negative, de unde rezultă importanța creării unor condiții optime învățării și luarea în considerare a mediului socio-economic și cultural de proveniență al elevului.

Procesul de învățământ se desfășoară într-un anumit spațiu de instruire sau câmp pedagogic/educațional. Termenul de “câmp” provine din psihologia socială, importante fiind contribuțiile lui K.

approaches the individual or the group in its social environment as a whole is very important.

I. Neacsu largely described the instructional model that is based on the operational theories of learning as it is the one of P.I. Galperin's or J. Piaget's (the psychological didactics of H. Aebli) and the modular model that is based on the holodynamic theory of learning (R. Titone).

The structure and functionability of the model I. Negreț-Dobridor proposed (2005, pp. 157) are assured by three fundamental categories of activities: the instruction diagnosis (to determine "the initial states" of instruction), the differentiated instruction (for a rigorous conduct of learning towards the instructional objectives) and the results assessment (for the continuous control of the process through the aspect of the partial or final results).

An instructional system is an "arrangement" of resources and procedures able to promote and encourage learning. The fact that different systems come from different paradigms can only be a beneficial situation. The pluralism that is a result of different approaches creates the possibility of choosing between several alternatives. Every change of the paradigm assumes a change of attitude in relation with the act of teaching and learning.

3)Approaching education as a chain of instructional situations:

The process of learning can be analyzed as a progressive chain of instructional situations. The concept of situation is associated with the one of educational field and has a greater

Lewin care abordează individul sau grupul în mediul său social, ca un întreg.

I. Neacsu a descris pe larg modelul instruirii bazat pe teorii operaționale ale învățării, precum cea a lui P.I. Galperin sau J. Piaget (didactica psihologică a lui H. Aebli) și modelul modular bazat pe teoria holodinamică a învățării (R. Titone).

Structura și funcționalitatea modelului propus de I. Negreț-Dobridor (2005, pp. 157) sunt asigurate de trei categorii fundamentale de activități: diagnosticul instruirii (pentru stabilirea "stărilor inițiale" ale instruirii), instruirea diferențiată (pentru dirijarea riguroasă a învățării în direcția obiectivelor instrucționale) și evaluarea rezultatelor (pentru controlul continuu al procesului prin prisma rezultatelor parțiale sau finale).

Un sistem instrucțional este un "aranjament" de resurse și proceduri în măsură să promoveze, încurajeze învățarea. Faptul că sisteme diferite decurg din paradigme diferite, nu poate fi decât o situație benefică, acest pluralism care provine din abordări diferite creând posibilitatea de alegere între mai multe alternative. Fiecare schimbare de paradigmă presupune o schimbare de atitudine față de actul de predare și învățare.

3)Abordarea procesului de învățământ ca înlănțuire a situațiilor de instruire:

Procesul de învățământ poate fi analizat ca înlănțuire progresivă a situațiilor de instruire. Conceptul de situație este asociat celui de câmp educațional și are o mai mare valoare operațională. Termenul de "situație" provine din cuvântul de origine latină

operational value. The term “situation” comes from the Latin “situatus” and defines a complex relation of the man with his physical, social and informational environment. Particularly, putting yourself in somebody else’s shoes means understanding the circumstances he/ she is, understanding his/ her way of thinking, of reacting, of behaving. When learners find themselves “in a situation” it means they are in the best learning position.

The instructional situation can be classified according to several criteria:

- characteristics of learning: cognitive, affective, motric;
- nature of the subject: literary, mathematical, artistic;
- forms of education: formal, nonformal (partially organized) and informal (diffuse);
- time perspective: previous (past), present (real), potential (hypothetical);
- used methods: problem making, creative, heuristic, simulating, practical;
- other criteria: success or failure, individual or collective, algorithmic or heuristic, formative or informative, etc.

Among the characteristics of the pedagogical situations there are (Joița, 1998, pp. 173-179; Ionel, 2002, pp. 120-128): organizing, building, defining (built for a reason, related to the learners possibilities, placed in a chain of situations, rationally projected), proceeding capacity (dynamic in relation with different situations), value (it proves that the main request of learning is observing, defining, etc., it facilitates the optimal level of the teacher’s intervention in the activity of putting the learners in the best netting of relations, it has a cognitive characteristic, it gives learning a direction), emergence (the

“situatus” și desemnează un raport complex al omului cu mediul său fizic, social, informațional. În particular, a te pune în situația cuiva înseamnă a înțelege împrejurările în care se află altcineva, a-ți da seama de modul lui de a gândi, de a reacționa, de a se comporta. Când elevul este “pus în situație” înseamnă că el este plasat în cea mai bună poziție strategică de învățare.

Situația de instruire se poate clasifica după mai multe criterii:

- după caracteristicile învățării: cognitivă, afectivă, motrică;
- după natura disciplinei de învățământ: literară, matematică, artistică;
- după formele educației: formale, nonformale (semiorganizate), informale (difuze);
- după perspectiva temporală: anterioare (trecute), prezente (reale), potențiale (ipotetice);
- după metodele folosite: problematizante, creative, euristice, simulative, practice;
- după alte criterii: de reușită sau eșec, individuală sau colectivă, algoritmică sau euristică, informativă sau formativă etc.

Printre caracteristicile situațiilor pedagogice se numără (Joița, 1998, pp. 173-179; Ionel, 2002, pp. 120-128): organizarea, construcția, definirea (construită în jurul unui scop, raportată la posibilitățile elevilor, plasată într-un lanț de situații, proiectată rațional), procesualitatea (dinamică, în relație cu alte situații), valoarea (demonstrează că cerința de bază a învățării este acțiunea de a observa, de a defini etc., facilitează nivelul optim al intervenției profesorului în acțiunea de a-l pune pe elev în cea mai potrivită țesătură de relații, are o funcție

autopropulsive principle that refers to the intimacy of the educational relations, their probable and unpredictable evolution), variability (in a succession, an educational situation transforms itself and keeps at least a common feature for identification), mediation (a mediation process that assumes relations between factors).

The pedagogical activity assumes two *kinds of analyses*:

a) the structural analysis – it refers to examining elements considered to be important; a superficial analysis of the instructional situation is not relevant and it has a risk in outlining its “architecture”.

The already existing graphical maps offer a view on the variables of an instructional situation (apud Ioan, 1995; Ionel, 2002; Cerghit, 2002, pp. 128-137):

cognitivă, direcționează sensul activității de învățare), emergența (principiu autopropulsor care se referă la intimitatea relațiilor educative, evoluția lor probabilistică, imprevizibilă), variabilitatea (în succesiune, o situație educativă se transformă și păstrează cel puțin un element comun care o identifică), medierea (proces de mijlocire care presupune relații între factori).

Situația pedagogică comportă două *tipuri de analiză*:

a) analiza structurală - se referă la examinarea unor elemente considerate a fi mai importante; o analiză superficială a situației de instruire nu este relevantă și prezintă un risc în conturarea “arhitecturii” acesteia.

Reprezentările grafice existente ne oferă o imagine asupra variabilelor unei situații de instruire (apud Ioan, 1995; Ionel, 2002; Cerghit, 2002, pp. 128-137):

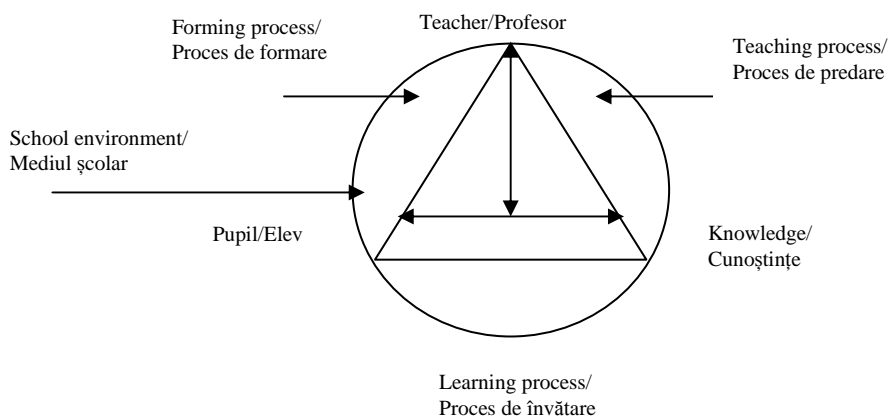


Fig. no. 2. The pedagogical/didactic triangle
Fig. nr. 2 Triunghiul pedagogic/didactic

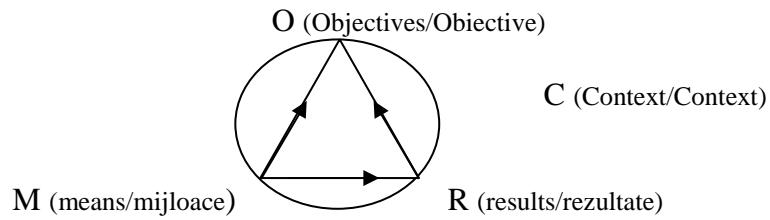


Fig. no. 3 The image of the instructional situation seen through the triad objectives-means-results
Fig. nr. 3 Imaginea situației de instruire din prisma triadei obiective-mijloace-rezultate

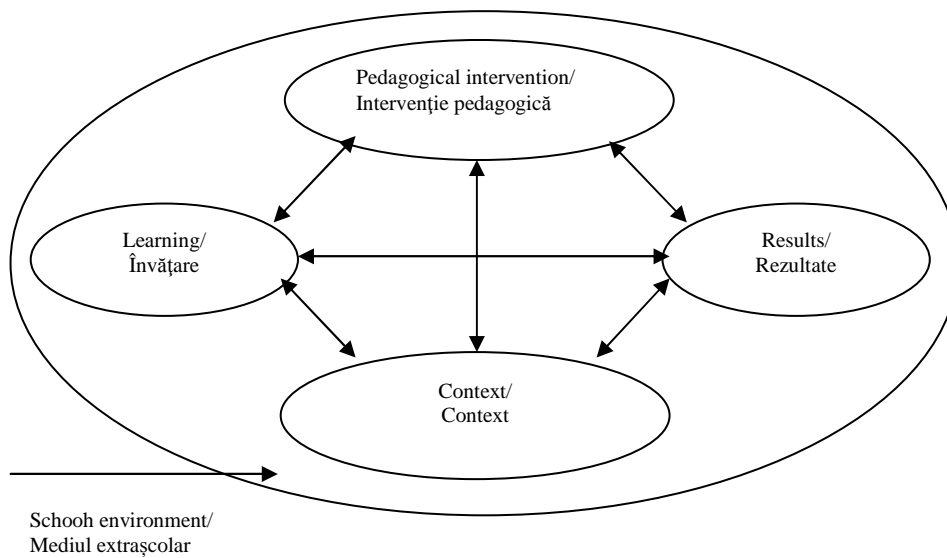


Fig. no. 4. The schematic structure of an instructional situation
Fig. nr. 4. Structura schematică a unei situații de instruire

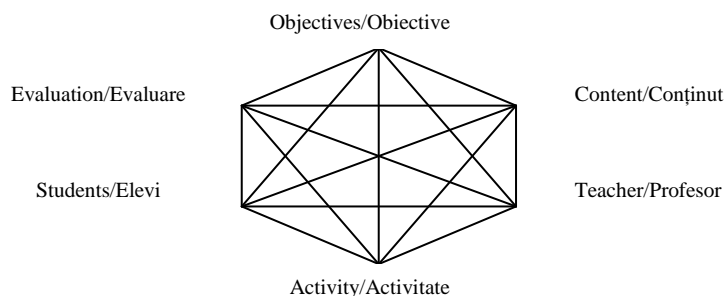


Fig. no. 5. The hexadic model of the pedagogical situation

Fig. nr. 5. Modelul hexadic al situației pedagogice

b) the experiential analysis – it highlights the importance of the previous experience of which role is underlined by D. Ausubel; it is essential that those knowledge or automatisms from previous experiences should be updated because they can become starting points and support for new learning.

Finding inspiration in Fr. Rabelais's ideas (the environment), J.J. Rousseau (the child's environment) and E. Durkheim or P. Bourdieu (social environment), situational didactics tends to study instructional situations in the general meaning of the word, according to the social, cultural and national values.

4) Characteristics of the learning process:

The informative character is stressed by the material culture theory which supported the need of assimilating as much knowledge as possible. As informing precedes forming, there is no talking about eliminating knowledge but optimizing them, through a better selection, systematization and adaptation.

The formative character brings forth the quality of forming the cognitive

b) analiza experiențială - pune în prim plan importanța experienței anterioare al cărei rol este evidențiat de D. Ausubel; este esențial să se reactualizeze din experiența anterioară acele cunoștințe sau automatisme care pot constitui puncte de plecare și de sprijin în demararea învățării noi.

Inspirându-se din ideile lui Fr. Rabelais (mediul ambiant), J.J. Rousseau (mediul de viață al copilului) și E. Durkheim ori P. Bourdieu (ambianța socială), didactica situațională tinde spre a studia situațiile de instruire în sensul larg al cuvântului, în acord cu valorile sociale și culturale locale și naționale.

4) Caracteristici ale procesului de învățământ:

Caracterul informativ este subliniat prin teoria culturii materiale care a susținut necesitatea asimilării unui volum cât mai mare de cunoștințe. Deoarece informarea precede formarea, nu se pune problema eliminării cunoștințelor, ci doar a optimizării utilizării lor, printr-o mai bună selecție, sistematizare și prelucrare.

Caracterul formativ aduce în prim

processes (presence of mind, logical memory, thinking processes) and it is supported by the formal culture theory that stresses the growth of the applicable value of knowledge. This aspect was reminded by the greatest teachers in different historical moments: M. de Montaigne (“A good looking head is better than a full one”), Fr. Fénelon (“A child is not an empty recipient that needs to be filled”), W. Diesterweg (“A weak educator communicate the truth, a good educator teaches you how to find it”).

The rational character refers to the logical approach of the learning process and it assumes: a logical ordering of the contents in an inter-, intra- and pluridisciplinary state, a coherent organization of the didactic situations through relating different components and through rationally using a pedagogical language, in general, and a specific language for each discipline, in particular.

The axiological character strengthens the statute of didactics as an art. The learning process contributes to educating through and for values, and education (informing) is made through values materialized in finalities and school contents. There is no confusion between the instructional/ educational axiology and the axiological instruction/ education. The first phrase names an interdisciplinary educational subject and the second refers to the practical sense of accomplishing education through value and valorizing.

Even though the relation between pedagogy and axiology advanced during the inter-war time (by a trend named the pedagogy of culture - Șt. Bârsănescu), studies on this relation became more numerous (G. Văideanu, C. Cucoș, L.

plan aspectul calitativ al formării proceselor cognitive (spirit de observație, memorie logică, operațiile gândirii) și este susținut de teoria culturii formale care subliniază creșterea valorii aplicative a cunoștințelor. Acest aspect a fost amintit și de marii pedagogi, în diferite perioade istorice: M. de Montaigne (“Decât un cap plin, mai bine unul bine făcut”), Fr. Fénelon (“Copilul nu este un vas gol care trebuie umplut”), W. Diesterweg (“Un educator slab comunică adevărul, un educator bun, te învață să-l găsești”).

Caracterul rațional se referă la abordarea logică a procesului de învățământ, fapt ce presupune: ordonarea logică a conținuturilor în ipostază intra, inter și pluridisciplinară, organizarea coerentă a situațiilor didactice prin punerea în relație a diferitelor componente și utilizarea rațională a limbajului pedagogic, în general, și a limbajul specific fiecărei discipline, în particular.

Caracterul axiologic întărește statutul didacticii ca artă. Procesul de învățământ contribuie la educația prin și pentru valori, iar instruirea (informarea) se realizează prin valori concretizate în finalități și conținuturi școlare. Nu se confundă axiologia instruirii/educației cu instruirea/educația axiologică. Prima sintagmă denumește o disciplină pedagogică interdisciplinară, iar a doua vizează sensul practic al realizării educației prin valori și valorizare.

Deși relația dintre pedagogie și axiologie s-a afirmat în perioada interbelică (prin orientarea denumită pedagogia culturii - Șt. Bârsănescu), în ultimul timp, s-au înmulțit studiile privind această relație (G. Văideanu, C. Cucoș, L. Antonesei).

Antonesei).

The bilateral and interactive character stresses the role played by the psychosocial environment, the relation between the two main factors of the learning process – the teacher and the student/ students. Sociological researches on education show the importance of the interactional models that became an alternative for the magistrocentrism and pedocentrism.

The self educational, self forming, self evaluation character show the fact that students must be prepared for an independent studying activity that goes on after finishing obligatory school years. It is essential for students to learn how to learn, in a progressive manner, getting to be subjected to instruction by taking part in their own education. We should keep in mind that self-instruction (autodidaxy) is a dimension of the permanent education and an objective of the intellectual education.

The systemic character implies an integrating vision on the learning process. This is not a trend but it favours a panoramic perspective on the proceeding sequences that you may come across during instruction.

The term “system” (from the Greek “sistema”) defines an assemble of elements that depend on one another and which form an organized whole. By modifying an element of the system you affect the entire thing being able to produce chained disorders.

The educational process is an open, dynamic, complex and improvable system. There are a series of direct/ indirect, stable/ unstable, essential/ unessential relations among the elements of the system. As a subsystem of the educational system, the learning process

Caracterul bilateral, interactiv (interacționist) subliniază rolul climatului psihosocial, relația dintre cei doi factori principali ai procesului de învățământ - profesorul și elevul/elevii. Studiile de sociologie a educației afirmă importanța modelelor interacționale care s-au constituit ca alternativă la magistrocentrism și pedocentrism.

Caracterul de autoinstruire, autoformare, autoeducare evidențiază faptul că elevii trebuie să fie pregătiți pentru studiul independent, activitate ce se continuă după terminarea școlarității obligatorii. Esențial este ca elevii să învețe cum să învețe, progresiv, ajungând subiecți ai instruirii, prin participarea la propria formare. Reținem că autoinstruirea (autodidaxia) este o dimensiune a educației permanente și un obiectiv al educației intelectuale.

Caracterul sistemic implică o viziune integratoare asupra procesului de învățământ. Abordarea sistemică nu este o modă, ea favorizează o perspectivă de ansamblu asupra secvențelor procedurale care intrevin în instruire.

Termenul de sistem (grecescul sistema) definește un ansamblu de elemente dependente între ele care formează un tot organizat. Modificarea unui element al sistemului se repercutează asupra întregului, orice dereglare putând provoca dereglări în lanț.

Procesul de învățământ este un sistem deschis, dinamic, perfectibil și complex. Între elementele sistemului există o serie de relații directe/indirecte, stabile/instabile, esențiale/neesențiale. Ca subsistem al sistemului de învățământ, procesul de învățământ se poate analiza la mai multe niveluri (anatomia sau arhitectura procesului de învățământ):

can be analyzed at several levels (anatomy or architecture of the educational process): outflows/ variable of entrance, the unfolding (pluralism of didactic activities and the interaction between them, outflows/ variable of exit).

From a systemic perspective the following questions are answered: "Which are the elements of entering the system?", "Which will be the final products?", "Which are the available resources?", "Which will be the possible strategies?", "How will we know if the objects will have been accomplished?"

The adjusting character (it valorizes the cybernetic perspective – the science of ordering and controlling settled in 1948) is based on an informational relation that is turned backwards (from the educated to the educator). The action of adjusting is possible thanks to the existence of reverse connection (feed-back) that is a feature of every system.

An optimal adjustment is possible only after the complete analysis of the results and effects. By self-adjustment we understand the property of the system to control the effects of its own action and to use information about these effects in order to perfect and optimize the following actions.

Self-adjustment is of two types: positive (with an amplifying role) and negative (with a correction role – it diminishes or it eliminates fluctuations).

There is self-adjustment based on:

- feed-back: retroaction or reverse action (the correction piece of information is provided by the immediate results/ effects of the action or behaviour); feed-back has been previously called "close circuit", "reverse afferentation";

fluxuri/variabile de intrare, desfășurarea (cumulul de activități didactice și interacțiunea dintre ele, fluxuri/variabile de ieșire).

Din perspectivă sistemică, se răspunde la următoarele întrebări: "Care sunt elementele de intrare în sistem?", "Care vor fi produsele finale?", "Care sunt resursele disponibile?", "Care vor fi strategiile posibile?", "Cum vom ști dacă obiectivele au fost atinse?"

Caracterul reglator (valorifică perspectiva cibernetică - știința comenzii și a controlului, întemeiată în 1948) are la bază o relație informațională orientată în sens invers (de la educat la educator). Acțiunea de reglare este posibilă datorită existenței conexiunii inverse (feed-back-ului) specifice oricărui sistem.

Reglarea optimă este posibilă numai după analiza completă a rezultatelor, a efectelor. Prin autoreglare se înțelege proprietatea sistemului de a controla efectele acțiunii sale și de a folosi informațiile despre aceste efecte pentru perfecționarea și optimizarea acțiunilor următoare.

Autoreglarea este de două tipuri: pozitivă (cu rol amplificator) și negativă (cu rol corector - se diminuează sau se înlătură oscilațiile).

Există autoreglare pe bază de:

- feed-back: retroacțiunea sau reacția inversă (informația corectoare este furnizată de rezultatele/efectele imediate ale acțiunii sau comportamentului); feed-back-ul a mai fost numit "circuit închis", "aferețiație inversă";

- feed-before/feed-forward: retroacțiunea anticipată (informația este extrasă din rezultatul așteptat, anticipat - acțiunea se desfășoară în plan ideal și se înregistrează rezultatul posibil; feed-before este mecanismul de reglare prin

- feed-before/feed-forward:
anticipated retroaction (the piece of information is extracted from the expected, anticipated result – the action takes place in an idealized place while the possible result is registered; feed-before is the mechanism of adjusting through preventing errors).

There are also other ways of feed-back:

- according to the nature of activity: cognitive, affective, psychometric;

- according to the fluency of the feed-back: continuous, permanent and discontinuous, with accumulations of reverse information;

- according to the individual or social character: individual (intrapersonal) and in group (interpersonal);

- according to the degree of consciousness: voluntary and involuntary (spontaneous);

- according to the degree of coverage: sequential and global.

The normative character assumes a kind of approaching “the educational normatization” at a functional level (it is related to the teachers’ competence and it can become relative according to the involved variables). As compared to laws, principles are characterized by a less constancy and stability, but compared to norms and rules principles have a longer validity.

The term “principle” comes from the Latin “principium” which means beginning, origins. Today, this notion defines a sentence accepted as true which helps to deduce others from.

Didactic principles are theses that imprint a functional direction to the learning process, underlying the

prevenirea erorilor).

Există și alte tipuri de feed-back:

- după natura activității: cognitiv, afectiv, psihomotoric;

- după fluența fluxului de feed-back: continuu, permanent și discontinuu, sacadat, cu acumulări de informații inverse;

- după caracterul individual sau social: individual (intrapersonal) și de grup (interpersonal);

- după gradul de conștientizare: voluntar și involuntar (spontan);

- după gradul de cuprindere: secvențial și global.

Caracterul normativ presupune abordarea “normativității educaționale” la nivel funcțional (ține de competența cadrelor didactice și se poate relativiza în funcție de variabilele implicate). Față de legi, principiile se caracterizează prin mai mică constanță și stabilitate, însă față de norme și reguli, principiile au o sferă mai largă de valabilitate.

Termenul de “principiu” provine de la cuvântul latin principium care înseamnă început, origine. Astăzi, noțiunea desemnează o propoziție admisă ca adevărată și care servește la deducerea altora.

Principiile didactice sunt teze care imprimă un sens funcțional procesului de învățământ, fundamentând teoria și practica educativă; sunt linii generale de orientare a modului în care urmează să se organizeze și să se desfășoare procesul de învățământ. Ele exprimă constanța procedurală, elementul de continuitate care poate fi regăsit în mai multe situații de instruire.

Caracteristicile principiilor didactice sunt: caracterul general (vizează toate componentele instruirii, toate activitățile și disciplinele, indiferent de

educational theory and practice; they are rough guides for the future organization and development of the learning process. They express the procedural constancy, the continuity element that can be found in several instructional situations.

The characteristics of the didactic principles are: their general character (it concerns all the components of instruction, all the activities and disciplines regardless of the level of studying), the logic character (it expresses fundamental and general relations that shapes instruction), the algorithmic character (it is expressed by a system of norms and rules, concrete requests), the systemic character (they interact with one another and they have to be applied as a whole), the dynamic character (they have not been formulated once and for all but they developed at the same time with the society, science and educational system evolution, in relation with the type of education characteristic for every historical period; their number is not permanent but changing).

The system of the didactic principles includes: the intuition principle (passing from sensuous to rational, from concrete to abstract on a direct action on the material), the principle of conscious and active involvement of the students, the principle of connection between theory and practice, the principle of a continuous and systematical education, the principle of accessibility and individualization (according to age and individual), the principle of a through assimilation of knowledge and skills, the principle of assuring a reverse connection.

The didactic principles guide the teachers' and students' behaviour but the repertory of setting norms do not cover

nivelul de școlarizare), caracterul logic (exprimă raporturi esențiale și generale care orientează instruirea), caracterul algoritmic (se exprimă printr-un sistem de norme și reguli, cerințe concrete), caracterul sistemic (interacționează între ele și se cer a fi aplicate ca un ansamblu), caracterul dinamic (n-au fost formulate odată pentru totdeauna, ci au evoluat în pas cu dezvoltarea societății, științei și învățământului, în raport cu tipul de educație al fiecărei epoci; numărul lor nu este fix, ci schimbător).

Sistemul principiilor didactice cuprinde: principiul intuiției (tregerii de la senzorial la rațional, de la concret la abstract, pe baza acțiunii directe cu materialul), principiul participării conștiente și active a elevilor, principiul legăturii dintre teorie și practică, principiul învățământului sistematic și continuu, principiul accesibilității și individualizării (luarea în considerație a particularităților de vârstă și individuale), principiul însușirii temeinice a cunoștințelor și deprinderilor, principiul asigurării conexiunii inverse.

Principiile didactice ghidează comportamentul profesorilor și elevilor, însă repertoriul normativității nu acoperă toate situațiile de instruire; în plus, excesul de normativitate inhibă spontaneitatea elevilor și estompează creativitatea profesorilor.

O sinteză a *notelor esențiale ale procesului de învățământ* ne oferă o imagine de ansamblu a acestuia: evidențiază desfășurarea, transformarea, evoluția, schimbarea, dezvoltarea; implică un sistem de acțiuni instructive (vizează organizarea învățării orientată spre însușirea de cunoștințe) și formativ-educative (vizează toate laturile educației); este orientat spre atingerea

all instructional situations; more than that, setting norms in excess inhibit the students' spontaneity and it shades away the teachers' creativity.

A synthesis of the fundamental features of the learning process offers a whole image of it: it stresses the development, transformation, evolution, change; it implies a system of instructive actions (it regards the orientation of learning towards acquiring knowledge) and formative-educational (it regards all sides of education); it is orientated towards reaching the results already set in mind; it develops in an institutionalized environment; it respects certain norms, principles; it uses contents; it uses didactic strategies.

finalităților propuse; se desfășoară într-un cadru instituționalizat; respectă anumite norme, principii; vehiculează conținuturi; utilizează strategii didactice.

REFERENCES/REFERINȚE

1. Bruner J., (1970). *Pentru o teorie a instruirii*, București: EDP.
2. Călin M., (1995). *Procesul instructiv-educativ. Instruirea școlară-analiză multireferențială*, București: EDP R.A.
3. Cerghit I., (2002). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, București: Editura Aramis.
4. Henson K.T., (2004). *Constructivist Teaching Strategies FOR DIVERSE MIDDLE-LEVEL CLASSROOM*, Pearson Education, Inc.
5. Ionel V., (2002). *Pedagogia situațiilor educative*, Iași: Polirom.
6. Ioan P., (1995). *Educație și creație. În perspectiva unei logici "situaționale"*, București: EDP R.A.
7. Joița E., (1998), *Eficiența instruirii. Fundamente pentru o didactică praxiologică*, București: EDP R.A.
8. Joița E., (2006). *Instruirea constructivistă - o alternativă. Fundamente. Strategii*, București: Aramis.
9. McGriff S., (2001). *Instructional System Design (IDD): Using The ADDIE Model*, din: <http://www.personal.psu.edu/faculty/s/j/sjm256/portofolio/kbase/IDD/ADDIE.pdf>
10. Neacșu I., (1990). *Metode și tehnici de învățare eficientă*, București: Editura Militară.
11. Neacșu I., (1990). *Instruire și învățare*, București: Editura Științifică.
12. Negreț-Dobridor I., (2005). *Didactica nova sau arta de a-i învăța pe toți (aproape) totul*, București: Editura Aramis.
13. Păun E., (1982). *Sociopedagogie școlară*, București: EDP R.A.

**OBTAINING OBJECTIVITY IN ASSESSMENT - AS A PROCESS OF
READJUSTMENT OF THE PEDAGOGICAL CONCEPTIONS AT THE
STUDENTS' LEVEL**

**OBȚINEREA OBIECTIVITĂȚII ÎN EVALUARE – CA PROCES DE
REAJUSTARE A CONCEPȚIILOR PEDAGOGICE LA NIVELUL
STUDENTILOR**

Senior Lecturer Ph.D. Student Ecaterina
Sarah Frăsineanu
TSTD - University of Craiova

Lect.univ.drd. Ecaterina Sarah
Frăsineanu
DPPD - Universitatea din Craiova

Abstract

The analysis that we intend to realize on the matter of the objectivity of conceptions students which they will give evidence in the future, as teachers, is structured in two parts: a theoretical approach and interpretation and an overview of practical issues identified during the discussions at course and seminar activities.

The conclusions of expressing individual point of views converge on the need for acceptance of coexistence between objectivity and subjectivity in assessment, understanding the advantages and disadvantages that accompany these phenomena, especially, the educational implications which they have.

We believe that students need an update of their experiences in order to

Rezumat

Analiza pe care ne-am propus să o realizăm asupra problematicii concepțiilor studenților despre obiectivitatea de care vor da dovadă în viitor, ca profesori, este structurată în două părți: o abordare și interpretare de tip teoretic și o prezentare a aspectelor practice constatate în urma dezbaterilor la activitățile de curs și seminar.

Concluziile exprimării punctelor de vedere individuale converg spre necesitatea acceptării coexistenței între obiectivitate și subiectivitate în evaluare, prin înțelegerea avantajelor și dezavantajelor care însoțesc aceste fenomene, dar mai ales, a implicațiilor educaționale pe care ele le au.

Considerăm că pentru studenți este necesară o reactualizare a propriilor experiențe în vederea comunicării și

communicate and compare with the experiences of other people, so be aware of the points where their conceptions of teaching points need adjustments so that, they can be implemented in further educational practice.

Key concepts: *assessment, objectivity, subjectivity, errors, effects, ethics, epistemological obstacles, socio-cognitive conflict*

1. Theoretical analysis

1.1. The possibility and the need of realizing a objective educational assessment

The objective-subjective duality is an idea discussed in many works, linked to teaching assessment and the overall epistemological level.

It is interesting that in the activity of didactical assessment, objectivity and subjectivity are perceived and analyzed more intensive by the one who is directly interested with the final and pragmatic aspect: not rated person (and not the assessor).

Objectivity in the evaluation is obtained when the assessment of the results reflects them undistorted, with fairness and realism, regardless of conscience and will of those involved, the resulted assessment being independent to the opinions, beliefs, interests and personal provisions of the moment.

The analysis of the objective-subjective report indicates that the subjectivity in the assessment is not always a bad thing, because it appears as a natural result of the manifestation of socio-affective and of knowledge relations in the education process. A

comparării cu ale altor persoane, astfel încât să conștientizeze punctele în care concepțiile lor pedagogice au nevoie de ajustări, pentru aplicare în practica educațională ulterioară.

Concepte cheie: *evaluare, obiectivitate, subiectivitate, erori, efecte, deontologie, obstacole epistemologice, conflict socio-cognitiv*

1. Analize teoretice

1.1 Posibilitatea și necesitatea realizării unei evaluări didactice obiective

Dualitatea obiectiv-subiectiv este o idee dezbătută în multe lucrări, referitoare atât la evaluarea didactică, cât și la nivelul general, epistemologic.

Este interesant că, în activitatea de evaluare didactică, obiectivitatea sau subiectivitatea sunt percepute și analizate mai intens de către cel interesat într-un mod direct de aspectul finalist-pragmatic: cel evaluat (și nu evaluatorul).

Obiectivitatea în evaluare se obține atunci când aprecierea rezultatelor le reflectă nedistorsionat, cu imparțialitate și realism, indiferent de conștiința și voința celor implicați, aprecierile rezultate fiind independente față de opiniile, convingerile, interesele și dispozițiile personale de moment.

Analiza raportului obiectiv-subiectiv indică faptul că subiectivitatea în evaluare nu este întotdeauna un aspect negativ, deoarece ea apare ca un rezultat firesc al manifestării relațiilor de cunoaștere și socioafective din procesul de învățământ. O evaluare pur obiectivă, neutră este, de altfel, imposibilă atât timp cât este realizată de și asupra factorului uman; o evaluare în care intervine o doză redusă de subiectivitate poate fi

purely objective evaluation, which would be neutral, is in fact, impossible as long as it is performed on and by the human factor; an evaluation there is a low dose of subjectivity may be considered significant, personalized, all these features giving it an engaging and motivator-valORIZING role, both for the teacher, but especially for students.

A subjectivity manifested in the extreme becomes subjectivism and then the manifested effects become adverse, distorting the comparison with reality.

So, if we accept the impossibility of objectivity, rigor, accuracy, completeness absolute in the evaluation process, we found that moderate subjectivity leads to some positive consequences, by engaging in the assessing act the cognitive component (interpretation, reflection), and the affective-motivational and relational-attitudinal components of teachers and students.

To avoid variability in assessment, the design and implementation of the curriculum must have an explicit nature, which can provide evaluations / assessments a greater stability over time. Lisievici noticed that (2002, p.21): "... especially for higher levels of cognitive domain, it is neither possible nor desirable to attempt to develop comprehensive models of correct answers.". Even objective methods are products of the teacher, are applied in relative terms, as showed I.T. Radu (2004, p. 238).

Objectivity is closely linked to another condition of educational assessment: the validity (confidence / credibility). The latter is obtained when assessing what was really originally

considerată semnificativă, personalizată, toate aceste caracteristici conferindu-i un rol angajant, motivator-valORIZANT, atât pentru profesor, cât, mai ales, pentru elev.

O subiectivitate manifestată la extrem devine subiectivism, iar atunci efectele manifestate devin negative, deformatoare în raport cu realitatea.

Așadar, dacă acceptăm imposibilitatea obiectivității, rigurozității, exactității, completitudinii absolute în evaluare, putem constata că subiectivitatea moderată se soldează cu anumite consecințe pozitive, prin antrenarea în actul evaluării a componentelor cognitive (interpretare, reflecție), afectiv-motivationale și relațional-atitudinale ale profesorilor și elevilor.

Pentru a evita variabilitatea în evaluare, conceperea și punerea în aplicare a curriculumului trebuie să aibă un caracter explicit, ceea ce poate conferi evaluărilor/aprecierilor o mai mare stabilitate în timp. Lisievici observa însă că (2002, p.21): „...mai ales pentru nivelurile superioare ale domeniului cognitiv, nu este nici posibil, nici de dorit încercarea de a se elabora modele complete ale răspunsurilor corecte.”. Chiar și metodele obiective sunt produse ale profesorului, sunt aplicate în condiții relative, după cum arăta I. T. Radu (2004, p. 238).

Obiectivitatea este strâns legată de o altă condiție a evaluării didactice: validitatea (încrederea/credibilitatea). Aceasta din urmă se obține în momentul în care se evaluează cu adevărat ceea ce s-a propus inițial. Intervin aici corectitudinea și onestitatea evaluării: se evaluează finalități și conținuturi comunicate elevilor anterior.

proposed. Intervene here the fairness and honesty of the assessment: the purposes and contents previously communicated to pupils are assessed.

Different effects linked to the expectations of the evaluator or circumstances in which the assessment are realized, give rise to effects or errors (Landsheere, 1975, Voiculescu, 2001, Radu, 2004, etc.):

- the "halo" effect (the over-assessment of students);
- the "Pygmalion" effect (the under-assessment of students);
- the "Oedipus" effect (the self-prophecy is fulfilled);
- a contagion effect between assessors;
- a mild effect (assessment of student participation and their positive attitudes in teaching activities);
- an order and contrast effect (by reference to the student's past performance and compared with results of other students);
- a central tendency error (no minimum or maximum notes are used);
- an error of generosity (for the teacher to maintain his status, prestige, the teacher being more lenient to show better results, so masking the scholar failure of some students);
- the logical error (the assessor has no objective criteria for evaluation); the assessment of students is not against the objectives and content, according the curriculum, but according to the level of class.

Some events that contribute to the establish of a subjectivity with negative role in the assessment are considered *procedural error of the teacher* (instrumental error, the overall classification error, the sequence error),

Diferite efecte legate de așteptările evaluatorului sau circumstanțe în care se realizează evaluarea conduc la apariția unor efecte sau erori (Landsheere, 1975, Voiculescu, 2001, Radu, 2004 ș.a.):

- efectul "halo" (de supra-apreciere a unor elevi);
- efectul "Pygmalion" (de sub-apreciere a unor elevi);
- efectul "Oedip" (autoprofeția care se îndeplinește);
- efectul de contagiune între evaluatori;
- efectul blând (aprecierea participării elevilor și a atitudinilor pozitive ale acestora în activitatea didactică);
- efectul de ordine și de contrast (prin raportarea la rezultatele anterioare ale elevului și prin comparație cu rezultatele altor elevi);
- eroarea de tendință centrală (nu se utilizează note minime sau maxime);
- eroarea de generozitate (pentru ca profesorul să-și mențină statutul, prestigiul, profesorul fiind mai indulgent pentru a afișa rezultate mai bune, mascând astfel eșecul școlar al unor elevi);
- eroarea logică (evaluatorul nu are criterii obiective de evaluare); aprecierea elevilor se face nu în raport de obiective și de conținut, conform programei, ci în funcție de nivelul clasei.

Unele manifestări care contribuie la instalarea unei subiectivități cu rol negativ în evaluare sunt considerate *erori procedurale din partea profesorului* (eroarea instrumentală, eroarea încadrării globale, eroarea succesiunii), în timp ce alte contexte intervin se manifestă ca *efecte parazite* (efectul de anticipare, efectul de obișnuință, efectul constanței personale).

while other contexts involved acts as *parasitic effects* (anticipatory effect, the effect of habituation, the effect of constant personal).

Instrumental error (very likely for the beginner teacher) is caused by inconsistency in the conduct of the evaluation; to avoid it, it is necessary to link objectives-content-methodology and assessment, identification of curricular documents (especially curriculum) with which the teacher made a combination between what he seeks what is requested from the central level.

Overall classification error ("halo effect") is generated by the expansion of learning assessment results to other characteristic overall elements of the person being assessed. Is questionable and, to a certain extent, acceptable, especially in an overall assessment.

Sequence error ("contrast error") is by comparing the results of two different levels.

The habit effect marks the inertia of evaluator reported to the personal expectations in relation to the assessment, thus evaluation is manifested as superficial and conformist evaluative (label).

The anticipation is determined by predictions about the learning outcomes, and these predictions tend to come true.

The effect of the personal constancy ("personal equation") refers to the degree of severity or leniency (low standards, requirements, concessions) different from the optimal, realistic level.

Beyond the differences between different disciplines, we accept that

Eroarea instrumentală (foarte probabilă pentru profesorul debutant) este cauzată de inconsecvența în desfășurarea evaluării; pentru evitarea ei este necesară corelarea obiectivelor-conținuturilor-metodologiei și evaluării, identificarea documentelor curriculare (mai ales programa școlară) cu ajutorul cărora profesorul realizează o îmbinare între ceea ce își propune el și ceea ce este solicitat de la nivel central.

Eroarea încadrării globale („efectul halo“) este generată de extinderea aprecierii rezultatelor în învățare la alte elemente globale caracteristice celui evaluat. Este discutabilă și, într-o anumită măsură, acceptabilă, mai ales într-o evaluare globală.

Eroarea succesiunii („eroarea de contrast“) apare prin compararea a două rezultate de niveluri diferite.

Efectul de obișnuință marchează inerția evaluatorului raportată la așteptările personale în raport cu evaluarea, manifestându-se ca evaluare superficială și conformism evaluativ (etichetă).

Efectul de anticipare este determinat de predicții cu privire la nivelul rezultatelor în învățare, iar aceste predicții au tendința de a se împlini.

Efectul constanței personale („ecuația personală“) se referă la gradul de exigență sau indulgență (nivel scăzut al standardelor, cerințelor, concesiilor) diferit de nivelul optim, realist.

Dincolo de diferențele între diferite discipline, vom accepta că unele *referențiale în evaluare* cum sunt cunoștințele pot fi apreciate cu un grad de exactitate crescut, în timp ce alte referențiale – rețelele conceptuale, cunoștințele procedurale/ schemele de acțiune, procesele cognitive sau

some *criteria* in the evaluation as knowledge can be assessed with a high degree of accuracy, while other criteria – conceptual networks, procedural knowledge/action patterns, cognitive processes or steps of logical thinking, cognitive strategies - are harder to notice and appreciate, as it requires from the evaluator the skills of knowledge and psychological analysis of personality structure of the pupils and the processual learning.

A disputable aspect is the reporting to the established objectives; their operational opens prospects for achieving an objective assessment, free from subjectivism, impressionism, empiricism, because the operational provides clear criteria to achieve measurable training. But sometimes, it aims to achieve medium-term or long objectives, more complex compared to the concrete objectives, therefore, not be neglected the operational disadvantages.

The constructivist conception (opposite behavioral) centering on average generality objectives (goals) eliminates the tendency of teachers to report in the evaluation process with priority to the learning content, in favor of a global vision, coherent on training.

Among the solutions for correcting errors caused by subjectivity in the evaluation we can include:

- use of assessment standards, the scales of grading, clear criteria, which to be provided also to the students;
- use of external examiners, cooperation with other teachers;
- combining the evaluation made by teacher with inter-evaluation and their self-evaluation;

demersurile de gândire logică, strategiile cognitive – sunt mai greu de observat și apreciat, deoarece solicită din partea evaluatorului competențe de cunoaștere și analiză psihologică a structurii personalității elevilor și a procesualității învățării.

Un aspect discutabil îl reprezintă raportarea la obiectivele stabilite; operaționalizarea acestora deschide perspective pentru realizarea unei evaluări obiective, ferite de subiectivism, impresionism, empirism, deoarece operaționalizarea oferă criterii clare, măsurabile în realizarea instruirii. Însă, uneori, se urmărește realizarea unor obiective pe termen mediu sau lung, de mai mare complexitate față de obiectivele concrete, de aceea, nu trebuie neglijate și dezavantajele operaționalizării.

În concepția constructivistă (opusă celei behavioriste/comportamentaliste) centrarea pe obiectivele de generalitate medie (scopuri) elimină tendința cadrelor didactice de a se raporta în evaluare în mod prioritar, la conținuturile învățării, în favoarea unei viziuni globale, coerente asupra instruirii.

Printre soluțiile de corectare a erorilor determinate de subiectivitatea în evaluare se numără:

- utilizarea standardelor de evaluare, a baremelor de notare, a unor criterii clare, care să fie comunicate și elevilor;
- recurgerea la examinatori externi, cooperarea cu alte cadre didactice;
- combinarea evaluării realizate de profesor cu interevaluarea elevilor și cu autoevaluarea lor;
- raportarea la obiective, la progresul înregistrat de elevi și la posibilitățile lor de dezvoltare în diverse planuri (intelectual, moral, estetic,

- reporting to objectives, to the progress of students and their possibilities for development in different planes (intellectual, moral, aesthetic, professional);

- the guidance of the evaluative act for determining mainly the development level of pupils, the quality of knowledge and their ability to work with them, giving a secondary role to their quantity;

- increased evaluation of the educational process to find its weaknesses and strengths, achieving a continuous evaluation;

- students understand the requirements and evaluation criteria, emphasizing formative and adjusting function of assessment ;

- instrumental diversification , the formulation of criteria, by reporting to standards;

- adaptation of didactic assessment to the concrete conditions of work, to particularities of students.

1. 2. A different kind of evaluation in the postmodern paradigm

Postmodern paradigms (Joița, 2009, Stan, 2004) and current ideas – the focus on student in instruction, the differentiation and personalization of the learning, interactivity, integration, constructivist perspective (Joița, 2006) etc. accept a subjective assessment.

Focus on requirements and possibilities of student development by formulating objectives of generality average, eliminates the teachers` tendency to report themselves with priority in the evaluation report, to the learning content, and thus in favor of a global and coherent vision of training.

profesional);

- orientarea actului evaluativ spre determinarea, cu precădere, a nivelului de dezvoltare a elevilor, a calității cunoștințelor și a capacității lor de a opera cu ele, acordând un rol secundar cantității acestora;

- extinderea evaluării asupra procesului de învățământ pentru a găsi punctele slabe sau forte ale acestuia, realizarea unei evaluări continue;

- înțelegerea de către elevi a cerințelor și criteriilor de evaluare, accentuarea funcției formative, reglatorii a evaluării;

- diversificarea instrumentală, formularea unor criterii, raportarea la standarde;

- adaptarea evaluării didactice la condițiile concrete ale activității, la particularitățile elevilor.

1. 2. O altfel de evaluare în paradigma postmodernă

Paradigmele postmoderne (Joița, 2009, Stan, 2004) și ideile actuale – centrarea pe elev în instruire, diferențierea și personalizarea educației, interactivitatea, integrativitatea, perspectiva constructivistă (Joița, 2006) etc. acceptă o evaluare subiectivă.

Centrarea pe cerințele și posibilitățile de dezvoltare ale elevului, prin formularea obiectivelor de generalitate medie, elimină tendința profesorilor de a se raporta în evaluare, în mod prioritar, la conținuturile învățării, în favoarea unei viziuni globale, coerente asupra instruirii.

Învățarea integrată necesită uneori o evaluare diferită de cea riguroasă, de tip comportamental; ea este o învățare bazată pe proiect, o învățare activă, implicând factori diverși în evaluare (în mod

Integrated learning sometimes requires a different assessment of the rigorous, a behavioral one; it is a project based learning, active learning, involving various factors in the evaluation (in a concentric way).

Focus on objectives, on the learning process and, especially, on the requirements and possibilities of development of the student answers the need to address evaluation as a process, not product.

2. Applied aspects: students' conceptions about teaching evaluation process. Restructuring measures

Following the debate on the issue of objectivity in evaluating teaching, with students preparing to become teachers specialized in Geography, Mathematics, Computer Science (Level I, 2nd year), have outlined the following issues relating to their current educational concepts:

- The own school experience has a major role, accounting, often the source of preconceptions and misconceptions about the functions of assessment in education. If the students' own experiences have led to the conclusion that evaluation is a way to stimulate learning, a tool for classroom management and discipline of students, a way of obtaining professional prestige, they maintained, with the risk of failing to connect to a modern pedagogical conception, which is truly student-centered and learning.

If at this stage of their training, students become more reflective on their own experiences in networking, then they accept and forecast that they will periodically review its own

concentric).

Centrarea pe obiective, pe procesul învățării și, mai ales, pe cerințele și posibilitățile de dezvoltare ale elevului răspunde nevoii de a aborda evaluarea ca proces, nu ca produs.

2. Aspecte aplicative: concepții ale studenților despre procesul evaluării didactice. Restructurări necesare

În urma dezbaterii problematice obiectivității în evaluarea didactică, cu studenții care se pregătesc să devină profesori pentru specializările Geografie, Matematică, Informatică (nivelul I, anul II), s-au conturat următoarele aspecte privitoare la concepțiile pedagogice actuale ale acestora:

- Propria experiență școlară are un rol determinant, reprezentând, de multe ori, sursa unor idei preconcepute sau concepții greșite despre funcțiile evaluării în învățământ. Dacă experiențele proprii ale studenților au condus spre concluzia că evaluarea este un mod de stimulare a învățării, un instrument de conducere și disciplinare a clasei de elevi, o cale de obținere a prestigiului profesional, ei le mențin, cu riscul de a nu se racorda la o concepție pedagogică modernă, centrată într-adevăr pe elev și pe învățare.

Dacă în această etapă a formării lor, studenții devin mai reflectivi asupra propriei experiențe în inter-relaționare, atunci acceptă și prevăd faptul că periodic vor analiza propria activitate profesională, adăugându-i un reglaj.

- Cei mai mulți dintre studenți își propun să stabilească obiectivele și, simultan, conținuturile, metodologia și evaluarea. Pentru ceilalți, această problemă reflectă o concepție neclară asupra curriculumului, o abordare

occupation, adding an adjustment.

- Most students intend to establish objectives and, simultaneously, contents, methodology and evaluation. For others, this issue reflects an unclear conception of the curriculum, a theoretical approach without binder with practice (in fact, the curriculum is a term that students avoid to use it).

- Put in possible didactic situations where it is needed reasonable control over the emotional and temperamental factors, students propose solutions that highlight the halo effect, explainable by the empathic transfer which they make. Therefore, to achieve greater objectivity in the assessment, students propose to use the assessment rubric with specifying the criteria it will be used.

Students examined some manifestations of subjectivity in the assessment by reference to strong manifestations of the affectivity in the evaluation, as the variable located in the extreme (not involving affective or emotional over-involvement).

- Appreciation of creativity may be associated with a certain dose of subjectivity, but is a positive aspect to be considered, whether realized on certain results achieved in realistic, humanistic, artistic, technical areas etc.

- In the same time, students notice the need of a coherent, constant attitude, of the accuracy, the respect of elements of ethics in the education, recognition of personal merit of the students. In terms of ethics teaching in teacher training is aimed professionalism, which will subsequently pass into the conduct of

teoretică fără liantul cu practica (de altfel, curriculum este un termen pe care studenții evită să îl utilizeze).

- Puși în posibile situații didactice în care este nevoie de un control rațional asupra factorilor emoționali și de temperament, studenții propun soluții care evidențiază efectul halo, explicabil prin transferul empatic pe care ei îl realizează. De aceea, pentru a obține mai multă obiectivitate în evaluare, studenții își propun să utilizeze grile de evaluare în care să fie specificate criteriile pe care le vor folosi.

Studenții au analizat unele manifestări ale subiectivității în evaluare prin raportare la manifestări puternice ale afectivității în evaluare, ca variabilitate situată la extreme (neimplicare afectivă sau implicare afectivă exagerată).

- Aprecierea creativității poate fi asociată cu o oarecare doză de subiectivitate, însă este un aspect pozitiv care trebuie luat în considerare, indiferent dacă se realizează asupra unor rezultate din domenii realiste, umaniste, artistice, tehnice etc.

- În același timp, studenții sesizează necesitatea unei atitudini coerente, constante, a corectitudinii, a respectării elementelor de etică în procesul de învățământ, recunoașterea meritelor personale ale elevilor. Din perspectiva deontologiei pedagogice, în formarea personalului didactic este urmărit profesionalismul, ceea ce se va transfera ulterior în comportamentul celor educați. Principiile sau valorile care detaliază aspectul eticii în învățământ fac referire la dreptate, echitate, transparență, onestitate, corectitudine, responsabilitate, respect, toleranță, bunăvoință, grija față de ceilalți.

Unele elementele etice au fost

those educated. Principles or values detailing the appearance of ethics in education refer to justice, fairness, transparency, honesty, fairness, responsibility, respect, tolerance, kindness, concern for others.

Some ethical elements were brought to the fore: fairness for own work, respect for truth, his communication, being important the formulation of evaluation criteria generally agreed.

- Even if some methods, instruments are considered standardized, objective, they will not only, be used. Of course, the answer is the methodological combination, the reducing risks and the disadvantages by identifying alternatives.

- Students realize that the assessment of knowledge is more accurate and easier to be made, in comparison to the evaluation of other types of results and often they remain centered on these (learning is for them a purchase or an accumulation of knowledge).

The assessment of the capacities to apply knowledge is an evaluation of the product, but also of the process that determined the result of pupil (order, reliability of operations, formulating judgments), as the opportunity to demonstrate what he knows and can do or even of his projects. In some cases, these components include elements of creativity, whose assessment is considered more difficult.

Traits of personality and behavior will be evaluated in the context of educational activities, but it is important the way of manifestation outside training. The difficulty anticipated by students is that they are not directly relevant, but indirectly, not

aduse în prim plan: corectitudinea față de propria activitate, respectarea adevărului, comunicarea lui, fiind importantă formularea unor criterii de evaluare acceptate qvasiunanim.

- Chiar dacă unele metode, instrumente sunt considerate standardizate, obiective, nu vor fi folosite doar acestea. Răspunsul evident este cel al combinării metodologice, al reducerii riscurilor și dezavantajelor prin identificarea unor alternative metodologice.

- Studenții conștientizează că evaluarea unor cunoștințe este mai precisă și mai ușor de realizat, în comparație cu evaluarea celorlalte tipuri de rezultate și, adesea, rămân concentrați pe acestea (învățarea este pentru ei o achiziție sau o acumulare de cunoștințe).

Evaluarea capacităților de aplicare a cunoștințelor este o evaluare a produsului, dar și a procesului care a determinat rezultatul elevului (ordinea, corectitudinea operațiilor, formularea judecăților), ca posibilitate de a demonstra ceea ce cunoaște, dar și ce poate să facă sau chiar a proiectelor sale. În unele situații, aceste componente includ și elemente de creativitate, a căror apreciere este considerată mai dificilă.

Trăsăturile de personalitate și conduită vor fi evaluate în contextul activității didactice, dar este important modul de manifestare și în afara instruirii. Dificultatea anticipată de către studenți este aceea că ele nu se relevă în mod direct, ci indirect, nu într-un moment anume, ci în mod continuu.

- Studenții nu acceptă rolul de partener în evaluare pe care îl au elevii sau alți factori externi, considerând că aceștia nu au realismul necesar. Efectul exersării metodelor de autoevaluare și

at a specific time, but continuously.

- Students do not accept the role of partner in the assessment that have students or other external factors, considering that they do not have the necessary realism. The practice of self-assessment and inter-assessment methods at students is just an increase the objectivity of those involved, which may contribute to the building of the next stages of learning.

- Self-evaluation is intended to help students to develop their skills of self-knowledge, to develop their own program of learning and improvement of it, to exploit attitudes and behaviors, to develop their learning motivation.

Explanation of the results is closely related to the conception of the role of student in education and the educational process in general. A student who considers the pupil or parent a partner in teaching activity will explain the results, will understand the results and how to justify the assessments, the following decisions in order to develop competence self-assessment. A student-centered assessments put in the fore their learning needs and respects the wishes and interests of students in choosing teaching strategies and methodologies.

- We can say that now the students distinguish better the distortions as: variability in inter- and intra-personal, influencing the results because of the negative traits of character, applying an erroneous conception about assessment, bad styles of scoring: scoring penalty, speculative assessing, label noting. They were, in fact, the matters brought before the own experience of former students.

interevaluare la elevi este tocmai o creștere a obiectivității celor implicați, ceea ce poate contribui la coparticiparea elevilor la construirea etapelor următoare din învățare.

Autoevaluarea are drept scop să-i ajute pe elevi să-și dezvolte capacitățile de autocunoaștere, să-și dezvolte un program propriu de învățare și de perfecționare a acesteia, să-și valorizeze atitudinile și comportamentele, să-și dezvolte motivația învățării.

Explicarea rezultatelor este în strânsă legătură cu concepția despre rolul elevului în procesul de învățământ și al educatului, în general. Un student care îl consideră pe elev sau pe părinte un partener în activitatea didactică va explica rezultatele, îl va face să înțeleagă care sunt rezultatele și cum se justifică aprecierile, deciziile următoare, în vederea dezvoltării competenței de autoevaluare. O evaluare centrată pe elev pune în prim plan nevoile lor de învățare și respectă dorințelor și intereselor elevilor în alegerea strategiilor și metodologiilor didactice.

- Putem spune că acum studenții diferențiază mai bine distorsiuni ca: variabilitatea inter- și intra-individuală, influențarea rezultatelor din cauza trăsăturilor negative de caracter, aplicarea unei concepții eronate despre evaluare, a unor stiluri defectuoase de notare: notarea sancțiune, notarea speculativă, notarea etichetă. Acestea au fost, de altfel, și aspectele sesizate în propria experiență de foști elevi.

- Este important de observat de către studenți faptul că, în procesul instructiv-educativ, chiar comportamentul elevilor intervine în distorsionarea rezultatelor, în cazul în care aceștia manifestă inconsecvență în

- It is important the student to note that in the educational process, student behavior occurs even in distortion results when they show inconsistencies in training, attitude against school/against learning, unruly, conflicting trends, etc.

It was necessary to highlight the impact of objectivity in the evaluation on the motivation in learning. Some underestimation or overestimate have negative effects, and thus having consequences in the student's motivational dynamics: the aspiration level decreases, expectancies are reduced based on self-defense mechanisms. Defensive strategies are student-centered (as becoming intellectual, reasoning, suppression, self-sabotage, reactivation of autobiographical memory) or may be hetero-centered (assignment, depreciative comparison, avoidance).

- Students have noted that during the evaluation it would be important to act to all students equally, constant over time. Also, an additional requirement (just over the possibilities) can be stimulating, but the practical results can show different effects of this assumption.

- In the interactive evaluation, in the evaluation group, as people who have been assessed in this way, accept no effects, but they notice its goal, so does not mean that it should reject it, but such a practice assessment would be useful, getting the students used with interactivity (through collaboration and cooperation).

- The conclusions of students converged: the accuracy of the assessment depends crucially/priority on the people who lead the educational

pregătire, atitudine antișcoală/antiînvățare, indisciplină, tendințe conflictuale ș.a.

A fost necesară evidențierea impactului obiectivității în evaluare asupra motivației în învățare. Unele subestimări sau supraestimări au efecte negative, ele având consecințe în dinamica motivațională a elevului: nivelul de aspirații scade, expectanțele se reduc în baza unor mecanisme de autoapărare. Strategiile defensive pot fi centrate pe elev (cum sunt intelectualizarea, raționarea, reprimarea, autosabotarea, reactivarea memoriei autobiografice) sau pot fi heterocentrate (atribuirea, comparația depreciativă, evitarea).

- Studenții au remarcat faptul că ar fi important ca în evaluare să se manifeste față de toți elevii la fel, constant în timp. De asemenea, un plus de exigență (cu puțin peste nivelul de posibilități) poate fi stimulat, însă rezultatele practice pot demonstra și efecte diferite de această ipoteză.

- În privința evaluării interactive, a evaluării de grup, ca persoane care au fost evaluate în acest mod, nu acceptă efectele, însă îi sesizează scopul; de aceea nu înseamnă că trebuie să se renunțe la ea, ci mai utilă ar fi exersarea unei asemenea evaluări, obișnuirea elevilor cu interactivitatea (prin colaborare și cooperare).

- Concluziile studenților au fost convergente: corectitudinea evaluării depinde în mod esențial/prioritar de cei care conduc procesul de învățământ – cadrele didactice, de competențele lor ca evaluatori, de personalitatea lor (adeziunea la anumite concepții și practicarea unor stiluri didactice).

Punând în balanță punctele de

process - teachers, on their skills as evaluators, on their personality (adherence to certain concepts and practice of teaching styles).

By weighing the views expressed, we can say that I pedagogical preparation of future students appear necessary certain restructures, readjustment as the processes of relearning in order to avoid disadvantages of subjectivity in didactic evaluation.

3. How to form misconceptions and how to disassemble them?

To overcome the empirical perspective in which students treat various problematic situations we considered that us are useful certain explanations about the formation of a scientific concept in an area very close to the pedagogy - psychology. In this regard, Dorina Sălăvăstru shows that "Any truly new knowledge is preceded by a epistemological break" (Sălăvăstru, 1999, p. 20) and listed as epistemological obstacles, by calling the classification made by Bachelard: "raw experience barrier, animistic obstacle, substance barrier, generality obstacle, unconscious exploitation barrier" (Bachelard, 1972, apud Sălăvăstru, idem).

The starting point in the formation of student misconceptions is the ideas, own experiences, confirmed by the models in the social environment: teachers, parents, colleagues, but also current prejudices in considering the roles and specific activities of teaching profession. This may manifest different cognitive errors such as extending generalizations, exaggeration of self-assignment, lack

vedere exprimate, putem aprecia că, în pregătirea psihopedagogică a viitorilor studenți apar necesare restructurări, reajustări, ca procese de reînvățare pentru a evita dezavantajele subiectivismului din evaluarea didactică.

3. Cum se formează concepțiile greșite și cum se demontează ele?

Pentru depășirea perspectivei empirice din care studenții tratează diferite situații problematice am considerat că ne sunt utile unele explicații despre formarea unei concepții științifice într-un domeniu foarte apropiat de pedagogie – psihologia. În acest sens, Dorina Sălăvăstru arată că „Orice cunoaștere cu adevărat nouă este precedată de o ruptură epistemologică” (Sălăvăstru, 1999, p. 20) și enumera ca obstacole epistemologice, prin apel la clasificarea realizată de Bachelard: „obstacolul experienței prime, obstacolul animist, obstacolul substanțialist, obstacolul generalității, obstacolul valorizării inconștiente” (Bachelard, 1972, apud Sălăvăstru, idem).

Punctul de plecare în formarea unor concepții greșite pentru studenți îl reprezintă ideile, experiențele proprii, confirmate de modelele din mediul social: profesori, părinți, colegi, dar și prejudecăți actuale în abordarea rolurilor și activităților specifice profesiei didactice. Astfel se pot manifesta diferite erori cognitive cum sunt: extinderea generalizărilor, exagerarea autoatribuirii, lipsa de flexibilitate, relativitate și interpretare, subestimarea/supraestimarea, fatalismul, pesimismul, criticismul ș.a.

Pentru depășirea acestor erori, în activitatea de pregătire pedagogică o soluție poate fi declanșarea unor conflicte

of flexibility, relativity and interpretation, underestimation/overestimation, fatalism, pessimism, criticism, etc.

To overcome these errors, in the teacher training activities a solution may be the triggering of socio-cognitive conflicts. Socio-cognitive conflicts are ways for prospective teachers conceptions de-structuring and restructuring; if they currently have not sufficient pedagogical experience, interactions with people who have different points of view (other colleagues, teachers), consulting the updated information sources in the specific area are mechanisms that determine changes redefinitions and new interpretations of the proposes of educational practice.

socio-cognitive. Conflictele socio-cognitive reprezintă modalități pentru destructurarea și restructurarea concepțiilor viitorilor profesori; în situația în care în prezent aceștia nu au suficientă experiență pedagogică, interacțiunile cu persoane care au puncte de vedere diferite (ceilalți colegi, cadrele didactice), consultarea surselor de informare actualizate în domeniu sunt mecanisme care determină schimbări, redefiniri și noi interpretări ale propunerilor de practici educaționale.

REFERINȚE/ REFERENCES

1. Joița, E. (2009). *Știința educației prin paradigme. Pedagogia văzută cu alți ochi*. Iași: Institutul European
2. Landsheere, G. (1975). *Evaluarea continuă a elevilor și examenele. Manual de docimologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică
3. Lisievici, P. (2002). *Evaluarea în învățământ. Teorie, practică, instrumente*. București: Aramis
4. Radu, I.T.(2000). *Evaluarea în procesul didactic*. București: Editura Didactică și Pedagogică
5. Sălăvăstru, D. (1999). *Didactica psihologiei. Perspective teoretice și metodice*. Iași: Polirom
6. Stan, E.(2004). *Pedagogie postmodernă*. Iași: Institutul European
7. Voiculescu, E. (2001). *Factorii subiectivi ai evaluării școlare*. București: Aramis

**CURRICULAR APPROACHES FROM THE PERSPECTIVE OF THE
MANAGEMENT OF CHANGE AND QUALITY IN EDUCATION;
EFFECTS ON THE CURRICULAR PROCESS**

**ABORDĂRI CURRICULARE DIN PERSPECTIVA
MANAGEMENTULUI SCHIMBĂRII ȘI AL CALITĂȚII ÎN
EDUCAȚIE; IMPLICAȚII ASUPRA PROCESULUI CURRICULAR**

Junior Lecturer Claudiu Marian Bunăiașu, PhD
TSTD - University of Craiova

Asist. univ. dr. Claudiu Marian Bunăiașu
DPPD - Universitatea din Craiova

Abstract

The comprehensive approach of the curriculum implies, not only theoretical steps of conceptualization resulted in the assurance of the cognitive substance, from the perspective of multireferentiality and multidimensionality, but also complex analyses of the curricular process. But, the curricular practice (curricular actions and pupils' results) eventually legitimizes and validates axiologically, all actions of the analysts of the curriculum management and theory.

The change management and quality in education are key-domains of the reform implementation process, as it is at the intersection between the strategic and operative levels of the curriculum. The fundamental premises, of the optimal functionality of these processes, in order to attain strategic objectives, are represented by the outline

Rezumat

Abordarea comprehensivă a curriculumului implică, pe lângă demersurile teoretice de conceptualizare soldate cu asigurarea substanței cognitive, din perspectiva multireferențialității și multidimensionalității, și analize complexe asupra procesului curricular. Or, practica curriculară (demersuri curriculare și rezultatele elevilor) legitimează și validează axiologic, în cele din urmă, toate demersurile analiștilor teoriei și managementului curriculumului.

Managementul schimbării și al calității în educație reprezintă domeniile cheie ale procesului de implementare a reformei, situându-se în zona de intersecție dintre nivelul strategic și operativ al curriculumului. Premisele fundamentale, ale funcționării optime ale acestor procese, în direcția atingerii

of an operationalisable explicative framework.

From this perspective, the current study is centered round the description of models and strategies for the implementation of the curriculum, considering the change management and quality in education. Their legitimacy is given by the successful implementation in the curricular practice, while their feasibility resides in the possibility of their contextualization and development.

Key concepts: *change management; management of quality in education; curricular models, from the managerial change perspective: adoption model, social interaction model, problem-solving model; curricular change strategies; models of quality in education.*

1.The approach of the curriculum from the change management perspective

1.1 Preliminaries

By its very nature and characteristics, the educational activity pursues the challenge of some changes at social, group and individual level. In the field of curriculum, the change represents the process that starts with the embrace of a new curricular vision, of some new curricular representations, with the introduction of some variables in the curricular process, in order to give birth to new learning experiences. The change in the curriculum is caused by the analysis of the results following its evaluation, while the change management in this field represents a strategy towards the curricular development, optimization.

The change management in the

obiectivelor strategice, sunt reprezentate de conturarea unui cadru explicativ operaționalizabil.

Din această perspectivă, prezentul studiu este axat pe descrierea de modele și strategii de implementare a curriculumului, în condițiile managementului schimbării și al calității în educație.

Legitimitatea acestora este dată de aplicarea cu succes în practica curriculară, iar fezabilitatea lor rezidă în posibilitatea contextualizării și dezvoltării lor.

Concepte cheie: *managementul schimbării; managementul calității în educație; modele curriculare, din perspectiva schimbării manageriale: modelul adopției, modelul interacțiunii sociale, modelul rezolvării de probleme; strategii ale schimbării curriculare; modele ale calității în educație.*

1. Abordarea curriculumului din perspectiva managementului schimbării

1.1 Preliminarii

Prin înseși scopul și caracteristicile sale, activitatea educațională urmărește provocarea unor schimbări la nivel individual, grupal sau social. În domeniul curriculumului, schimbarea reprezintă procesul care începe odată cu adoptarea unei noi viziuni curriculare, a unor noi reprezentări curriculare, cu introducerea în procesul curricular a unor variabile, care să ocazionaie noi experiențe de învățare. Schimbarea în curriculum este determinată de analiza rezultatelor în urma evaluării acestuia, iar managementul schimbării în acest domeniu reprezintă o strategie îndreptată

field of curriculum is set by the processing and interpretation of the curricular research results, in the form of curricular innovations and implies, in its turn, principles, functions and activities, which are specific to educational management. These elements are adjusted to the functional field of curricular development, as a strategic goal of the curricular reform and educational organization development, in the context of curricular culture promotion centered round the pupil. Hence, it implies the necessity of developing managerial skills of understanding, adequate interpretation of change in education, skills of dealing with the specific managerial instruments and models, at the level of curricular experts, decision-makers, educational managers and teaching staff.

The models and managerial change strategies in the field of curriculum represent methodological premises of the elaboration of curriculum management and design models, both at the general level contextualized at the level of educational organization.

1.2 Managerial change models in the field of curriculum

The models of curriculum change are the result of research on the general changes in the educational field, regarding the underlying factors, the process of change, the barriers to change, the stages in accepting and involving educational actors in the process of change.

Havelock (1971) delivered three general models of change in the curricular field, which brought about the development of strategies and contextualized models. The models

spre optimizarea, dezvoltarea curriculară.

Managementul schimbării în domeniul curriculumului este declanșat de prelucrarea și interpretarea rezultatelor cercetării curriculare, sub formă de inovații curriculare și presupune, la rândul său, principii, funcții și activități specifice managementului educațional. Aceste elemente sunt adaptate domeniului funcțional al dezvoltării curriculare, ca țintă strategică a reformei curriculare și a dezvoltării organizației școlare, în contextul promovării culturii curriculare centrate pe elev. Ceea ce implică necesitatea formării competențelor manageriale de înțelegere, interpretare adecvată a schimbării în educație, de operare cu modelele și instrumentele manageriale specifice, la nivelul experților curriculari, al decidenților, al managerilor școlari și cadrelor didactice.

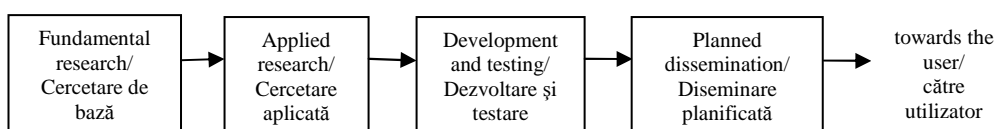
Modelele și strategiile schimbării manageriale în domeniul curriculumului reprezintă premise metodologice în elaborarea de modele ale proiectării și managementului curriculumului, atât de ordin general, cât și contextualizate la nivelul unei organizații școlare.

1.2. Modele ale schimbării manageriale în domeniul curriculumului

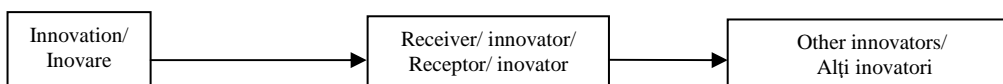
Modelele schimbării curriculumului sunt rezultatul cercetărilor asupra schimbărilor generale din câmpul educațional, privind factorii declanșatori, procesul schimbării, barierele în calea schimbării, etapele acceptării și implicării actorilor educaționali în schimbare.

Havelock (1971) a avansat trei modele generale ale schimbării în domeniul curricular, care au antrenat dezvoltarea de strategii și modele

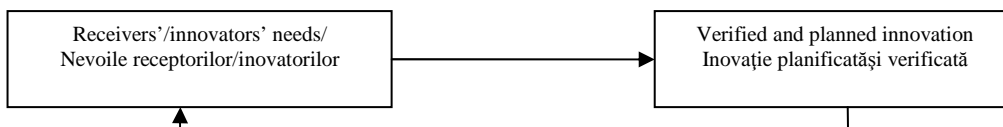
represented graphically are (Preedy, 1988, p. 37, Niculescu, 2000, p. 181):
 contextualizate. Modelele reprezentate grafic sunt (apud Preedy, 1988, p.37, Niculescu, 2000, p. 181):



The model of adoption (RD and D model – Research, Development and Diffusion)/
 Modelul adopției



The model of social interaction/Modelul interacțiunii sociale



The problem-solving model/Modelul rezolvării de probleme

The model of adoption is centered round the rationalist perspective on the change planning and research, on the development, testing and dissemination of curricular innovation. The phases of curricular change are divided into several rational, methodical steps, developing methodological algorithms to direct the change process. The change strategy, from its development and to the monitoring of implementation and dissemination of results, falls under the curricular experts' tasks. Within this context, the model suggests the hypothesis of the "technician teacher", which applies passively what the experts have validated to be introduced on the curriculum.

The model of adoption is capitalized on when elaborating

Modelul adopției este centrat pe perspectiva raționalistă în cercetarea, planificarea schimbării, în dezvoltarea, testarea și diseminarea inovației curriculare. Fazele schimbării curriculare sunt etapizate pe pași raționali, metodici, dezvoltându-se algoritmi metodologici care să direcționeze procesul schimbării. Strategia schimbării, de la concepere și până la monitorizarea implementării și diseminarea rezultatelor, intră în atribuțiile experților curriculari. În acest context, modelul avansează ipostaza „profesorului tehnician”, care aplică în mod pasiv ceea ce experții au validat că poate fi introdus în curriculum.

Modelul adopției este valorificat în elaborarea modelelor de proiectare și management în domeniul curricular de tip procedural (cu accent pe dimensiunea

management and design models in the procedural curricular field (with accent on the technological dimension), rational models and content-centered models.

The model of social interaction puts the acceptance of curricular change at forefront, as a premise of the development and optimization of curriculum. Like the previous model, the curricular innovation represents the result of the conducted research by the curricular experts, who also have the task to create favorable conditions for the reception and acceptance of suggested curricular change, as well as for the optimal implementation of curricular innovations. The informal social contact represents the effective marketing strategy for influencing the disposition of change acceptance and elaboration of own strategies for the efficientization of its implementation in the curricular practice.

The model of social interaction lies at the bedrock of descriptive and conceptual models of management and design (centered round the social, artistic dimension of these activities), of the models centered on curricular process.

The problem-solving model is centered round issues pointed by practitioners themselves in the curricular practice, which become the object of curricular research and developed into innovations that meet expectations coming from the operative level of the curriculum. Even if the model preserves the receiver-donor relation from the previous models that place the teacher in the position of applicant of the validated curricular changes, formulated by experts and decision-makers, it has the advantage of being developed on the premise that it is an integrative part of the problem-

tehnologică), a modelelor raționale și a celor centrate pe conținut.

Modelul interacțiunii sociale pune în prim plan acceptarea schimbării curriculare, ca premisă a dezvoltării și optimizării curriculumului. Ca și la modelul precedent, inovația curriculară reprezintă produsul cercetării realizate de către experții curriculari, care au și atribuția de a crea condițiile favorabile receptării, acceptării schimbării curriculare propuse, implementării optime a inovațiilor curriculare. Contactul social informal reprezintă strategia eficientă de marketing în influențarea dispoziției de acceptare a schimbării și de elaborare de strategii proprii de eficientizare a implementării acesteia în practica curriculară.

Modelul interacțiunii sociale stă la baza construcției modelelor de proiectare și management de tip descriptiv și conceptual (axate pe dimensiunea socială, artistică a acestor activități), a modelelor centrate pe procesul curricular.

Modelul rezolvării de probleme este centrat pe problemele sesizate în practica curriculară de către practicienii înșiși, care devin obiectul cercetării curriculare și sunt dezvoltate în inovații care răspund așteptărilor ce vin dinspre nivelul operativ al curriculumului. Chiar dacă modelul conservă relația de tip donator-receptor de la modelele precedente, care plasează profesorul în ipostaza de applicant al schimbărilor curriculare validate și formulate de către experți și decidenți, el are avantajul întemeierii pe premisa că inovația curriculară este parte integrantă a procesului de rezolvare de probleme. Astfel, se valorifică ipostaza profesorului-cercetător, ca agent activ al reconstrucțiilor curriculare.

solving process. Hence, the researcher-teacher hypostasis is in this way capitalized on, as an active agent of the curricular reconstructions.

The problem-solving model is capitalized on when elaborating problem-centered management and design models, situational models and constructive models.

1.3 Managerial change strategies in the field of curriculum

The operationalization of the change models in the field of curriculum is done with the help of adequate strategies. McNeil (1996, pp. 250-253) enunciates and describes three strategic directions in the field:

- *top-down change (Top-Down Strategies)*;
- *bottom-up change (Bottom-Up Strategies)*;
- *middle-up change (Middle-Up Strategies)*.

The top-down change represents the general strategy, employed in the reception-diffusion process of curricular innovations resulted following some fundamental research, started and carried out by the curricular experts. These technologic strategies are oriented towards the curricular development unitarily, especially at the national curriculum level.

They facilitate the putting into practice especially of the *diffusion – development – research* model, by satisfying an essential condition: the perfection of teachers in order to accept change and involve them in applying the curricular research results in the curricular practice. The most adequate method of perfecting teachers is the “waterfall” type, by training teaching

Modelul rezolvării de probleme este valorificat în elaborarea modelelor de proiectare și management centrate pe probleme, a modelelor situaționale și a celor constructiviste.

1.3 Strategii ale schimbării manageriale în domeniul curriculumului

Operaționalizarea modelelor schimbării în domeniul curriculumului este realizată prin intermediul unor strategii adecvate. McNeil (1996, pp. 250-253) enunță și descrie trei direcții strategice în domeniu:

- *schimbarea de sus în jos (Top-Down Strategies)*;
- *schimbarea de jos în sus (Bottom-Up Strategies)*;
- *schimbarea de la nivel mediu în sus (Middle-Up Strategies)*.

Schimbarea de sus în jos reprezintă strategia generală utilizată în procesul de difuzare-receptare a inovațiilor curriculare rezultate în urma cercetării fundamentale, inițiate și realizate de către experții curriculării. Aceste strategii tehnologice sunt orientate spre dezvoltarea curriculară în mod unitar, îndeosebi la nivelul curriculumului național.

Ele facilitează punerea în practică îndeosebi a modelului *cercetare – dezvoltare – difuzare*, prin îndeplinirea unei condiții esențiale: perfecționarea profesorilor pentru acceptarea schimbării și implicarea acestora în aplicarea în practica curriculară a rezultatelor cercetării curriculare. Modalitatea de perfecționare cea mai adecvată este cea de tip „cascadă”, prin formarea unor cadre didactice cu un anumit grad de expertiză sau care au o autoritate certificată în specializarea curriculară care, la rândul

staff, to be equipped with a certain degree of expertise or to have a certified authority in the curricular specialization, and who, in their turn, will develop perfection programs together with other teaching staff.

The major disadvantage of these strategies is the fact that there is a great possibility that the suggested innovations might become difficult-to-apply patterns in the specific context of some schools or classrooms, as the experts are not aware of all real aspects of curricular and institutional practices.

In order to ameliorate these potential problems, the top-down strategies are modulated by derived strategies, such as *the multiple-element strategies alternative*. Through this alternative, the curricular research is based to a greater extent on the internal environment (organizational culture values, teachers' representations and perceptions on change) and the school's external environment (economic, political, cultural factors of the local administration).

The bottom-up change represents the strategic direction that encompasses a range of strategic alternatives and promotion methodologies of the curricular innovations, as well as development methodologies of the curriculum, by making capital from the teachers' quality of being innovators in the curricular process. In this respect, the curricular research is determined by the problems encountered in the curricular practice, the teachers formulate the solution alternatives, by suggesting the solution methodologies and deciding on the best option. The role of curricular experts is diminished, reducing itself to supporting teachers, providing

lor, vor desfășura programe de perfecționare cu alte cadre didactice.

Dezavantajul major al acestor strategii îl reprezintă faptul că există o mare posibilitate ca inovațiile propuse să devină șabloane greu de aplicat în contextul concret al unor școli sau clase de elevi, experții necunoscând toate aspectele concrete din practicile instituționale și curriculare.

Pentru ameliorarea acestor probleme potențiale, strategiile schimbării de sus în jos sunt nuanțate prin strategii derivate, cum ar fi *varianta strategiilor cu elemente multiple*. Prin această variantă, cercetarea curriculară se bazează într-o măsură mult mai mare pe mediul intern (valori ale culturii organizaționale, percepțiile și reprezentările profesorilor asupra schimbării) și mediul extern al școlii (factori culturali, politici, economici, ai administrației locale).

Schimbarea de jos în sus reprezintă direcția strategică care cuprinde un ansamblu de variante strategice și metodologii de promovare a inovațiilor curriculare și de dezvoltare a curriculumului, prin valorizarea profesorilor ca inovatori ai procesului curricular. În acest sens, cercetarea curriculară este determinată de problemele sesizate în practica curriculară, profesorii formulând alternativele de rezolvare, propunând metodologiile de soluționare, decidând asupra variantei optime. Rolul experților curriculari este diminuat, rezumându-se la sprijinirea profesorilor, la acordarea de consultanță, la monitorizarea procesului și la validarea inovațiilor curriculare.

Aceste strategii operaționalizează îndeosebi modelul rezolvării de probleme și sunt nuanțate prin câteva variante

counseling, monitoring the process and validating curricular innovations.

These strategies operationalize especially the problem-solving model and are modulated by a few strategic alternatives: *the interactive development strategy* and *the strategy based on the teacher as change agent*.

The integrative development strategy, based on the curriculum management approach as initial activity starting from the teachers' preoccupations, is developed in several methodic stages, coordinated by an expert in the curricular field. These stages refer to:

- noticing the problems the teachers are confronted with during the evaluation and implementation process of the national curriculum, as well as throughout the whole curriculum process at the school level;

- identifying the aspects that pose problems and which can be solved through the teachers' contribution, foreseeing the innovative elements that the teachers can bring about as researchers-innovators of the curricular process;

- studying difficulties that emerge in the ameliorative curricular research, through reflections, detail analyses;

- suggesting some solution hypotheses and the methodological steps regarding their examination;

- involving teachers in validating the hypotheses and analysis of results, in the form of curricular innovations;

- disseminating results, substantiating them through arguments that relate to the efficientization of the curricular practice, for their validation by curricular experts.

The strategy based on the teacher

strategice: *strategia dezvoltării interactive* și *strategia bazată pe profesorul ca agent al schimbării* (McNeil, 1996, pp. 251-252).

Strategia dezvoltării integrative, bazată pe abordarea managementului curriculumului ca activitate pornind de la preocupările profesorilor, este constituită din mai multe etape metodice, coordonate de o persoană cu expertiză în domeniul curricular. Aceste etape constau în:

- sesizarea problemelor cu care se confruntă profesorii în procesul de implementare și evaluare a curriculumului național, precum și în întreg procesul curriculumului la decizia școlii;

- identificarea aspectelor problematice ce pot fi rezolvate prin contribuția acestora, prevederea elementelor inovative pe care le pot aduce ca cercetători-inovatori ai procesului curricular;

- studierea dificultăților care apar în cercetarea curriculară ameliorativă, prin reflecții, analize de detaliu;

- avansarea unor ipoteze de soluționare și a demersului metodologic de verificare a lor;

- angajarea profesorilor în validarea ipotezelor și analiza rezultatelor, sub formă de inovații curriculare,

- diseminarea rezultatelor, susținerea lor cu argumente ce țin de eficientizarea practicii curriculare, în vederea validării acestora de către experții curriculari.

Strategia bazată pe profesorul ca agent al schimbării pornește de la premisa că profesorul are cea mai mare responsabilitate în domeniul curricular, de la proiectare și până la schimbarea curriculară. Inițial, strategia a fost

as change agent starts from the premise that the teacher has the greatest in the curricular field, from design to curricular change. Initially, the strategy was defined by Hilda Taba, within the teacher-centered curriculum planning model. Later on, the strategy based on the teacher as change agent was enriched by more curricular change programs, centered round the teacher's proactive attitude.

An example of this kind of program is IMPACT II, applied experimentally in the USA. The aim of the program was to form an innovatory teaching staff in the curriculum, involved in curricular research activities and in developing some management strategies in the curricular field. As methods of optimization of the curricular change programs and of stimulating teachers, the following were used:

- social interaction;
- integration into perfection courses, first as trainees, then as trainers (waterfall)
- possibility for making public contributions and establishing higher academic credentials; getting development scholarships.

The advantage of these strategies is the fact that the curricular change is more appropriate to the applied curricular context, and the involvement of teachers in this sort of change processes is a long-standing one, being supported by their personalities' inner strength. The disadvantage is represented by the fact that the curricular changes cannot be promoted unitarily, and especially at the school curriculum level, while the stimulating process of teachers in order to make them responsive to the idea of change is a long-standing one, as it is a

definită de către Hilda Taba, în cadrul modelului planificării curriculumului centrat pe profesor. Ulterior, strategia bazată pe profesor ca agent al schimbării a fost îmbogățită prin mai multe programe ale schimbării curriculare, centrate pe atitudinea proactivă a profesorului.

Un exemplu de astfel de program este IMPACT II, aplicat experimental în SUA. Scopul programului a fost constituirea unui corp de profesori inovatori în curriculum, care au fost implicați în activități de cercetare curriculară și în dezvoltarea unor strategii de management în domeniul curricular. Ca modalități de optimizare a programelor de schimbare curriculară și de stimulare a profesorilor au fost utilizate:

- interacțiunea socială;
- integrarea în stagii de perfecționare, ca și cursanți mai întâi, apoi ca formatori (în cascadă);
- posibilitatea publicării contribuțiilor și obținerii de credite în plus la nivel academic; obținerea de burse de dezvoltare.

Avantajul acestor strategii este acela că schimbarea curriculară este mai adecvată contextului curricular în care se aplică, iar angajarea profesorilor în astfel de procese ale schimbării este de durată, fiind susținută de resorturile interioare ale personalității acestora. Dezavantajul este reprezentat de faptul că schimbările curriculare nu pot fi promovate în mod unitar, ci mai ales la nivelul curriculumului la decizia școlii, iar procesul de stimulare a profesorilor în vederea receptivității la ideea de schimbare este unul de durată, fiind o schimbare naturală.

Schimbarea de la nivel mediu în

natural change.

The middle-up change represents the strategic direction that tries to diminish the major limits of the above-mentioned aspects: the directivism of the *top-down curricular change*, which induces stress and major barriers to change and the naturalism of the *bottom-up change*, which results, especially in the early stages, in low quality outcomes.

The premise upon which these strategies are based is the fact that the curricular change is determined by the characteristics of the school organization context, which represents the change agent. The methods of implementing this strategy that makes capital out of the social interaction and problem-solving models refer to:

- identifying curricular elements that are subject to curricular change, by teachers, following relevant information on the school environment;
- stimulating the involvement of teachers in finding and applying optimal action variants of using capitalized information, hence proving their creative skills;
- working groups interaction, for the exchange of information, methodological instruments;
- facilitating the dissemination of the research results.

2.The curricular process, from the perspective of the quality management in education

2.1Quality in education : essence, process, theoretical models

The curricular change, both at the macrosystem level and the most definite level, of teacher performance aims generally at producing high quality

sus reprezintă direcția strategică care încearcă să diminueze limitele majore a celor prezentate anterior: directivismul *schimbării curriculare de sus în jos*, care induce stressul și bariere majore în calea schimbării și naturalismul *schimbării de jos în sus*, care este soldată, mai ales în fazele de început, cu rezultate de nivel calitativ inferior.

Premisa pe care se bazează astfel de strategii este aceea că schimbarea curriculară este determinată de caracteristicile contextului în care se află organizația școlară, care reprezintă agentul schimbării. Modalitățile de aplicare a acestei strategii, care valorifică modelul interacțiunii sociale și pe cel al rezolvării de probleme, constau în:

- identificarea elementelor curriculare ce sunt supuse schimbării curriculare, de către profesori, în urma obținerii de informații relevante despre mediul în care funcționează școala;
- stimularea angajării profesorilor în găsirea și aplicarea variantelor acționale optime de utilizare a informației capitalizate, afirmându-și competențele creative;
- interacțiunea grupurilor de lucru, în vederea schimbului de informații, instrumente metodologice;
- facilitarea diseminării rezultatelor cercetării.

2. Procesul curricular, din perspectiva managementului calității în educație

2.1. Calitatea în educație: esență, proces, modele teoretice

Schimbarea curriculară, atât la nivel de macrosistem, cât și la cel mai concret nivel, al prestației didactice a profesorilor, are ca scop general aducerea

results within the curricular process, with positive effects on the training of pupils. Assuring quality in education represents a major objective of the curriculum practice and theory, especially under educational reform circumstances.

The quality of education signifies “the ensemble of characteristics of a study program or of its supplier, through which the expectations of the direct and indirect beneficiaries of education services, as well as quality standards demands, are met” (M.Ed. C., 2005, Law on quality assurance in education). Improving the quality of education is an operative process only through an adequate quality management.

Broadly speaking, quality management is “an organizational strategy and management method, which involves all employees and aims at improving continuously the efficiency of the customer satisfaction organization (European Center for Education and Professional Training, 1998)”. The concept of quality management in education imposes the creation of a system of educational policies and the initiation of activities for the configuration of a quality culture within the school organization and all institutions providing educational services or training services.

The quality management in education represents a system of strategies, methods and procedures for the following activities:

- a) planning and obtaining quality results in education;
- b) monitoring results;
- c) self-evaluation of results;
- d) external evaluation of results;
- e) improving continuously results in education (M.Ed.C, 2005, Law on

unor rezultate calitativ superioare în cadrul procesului curricular, cu efecte pozitive asupra formării elevilor. Asigurarea calității în educație reprezintă un obiectiv major al teoriei și practicii curriculumului, mai ales în condiții de reformă educațională.

Calitatea educației desemnează „ansamblul de caracteristici ale unui program de studii sau ale furnizorului acestuia, prin care sunt satisfăcute așteptărilor beneficiarilor direcți și indirecti de servicii de educație, precum și cerințelor standardelor de calitate” (M.Ed.C., 2005, Lege privind asigurarea calității în educație). Îmbunătățirea calității în educație reprezintă un proces operativ numai printr-un adecvat management al calității.

În sens larg, managementul calității reprezintă „o strategie organizațională și metodă de management, care îi implică pe toți angajații și urmărește îmbunătățirea continuă a eficacității organizației privitoare la satisfacția clienților (Centrul European pentru Educație și Formare Profesională – CEDEFOP, 1998). Conceptul de management al calității în educație impune crearea unui sistem de politici educaționale și inițierea de activități pentru configurarea unei culturi a calității în cadrul organizației școlare și a tuturor instituțiilor prestatoare de servicii educaționale sau de formare profesională.

Managementul calității în educație reprezintă un sistem de strategii, metode și proceduri de realizare a următoarelor activități:

- a) planificarea și realizarea efectivă a unor rezultate de calitate în învățare;
- b) monitorizarea rezultatelor;

quality assurance in education).

The literature makes an inventory of a multitude of quality assurance models that can be adopted also within the formal education system (Froman, 2000, Olaru, 1999, Popescu, 1999, Greenwood, 1994, Hill, Jones, 1998):

– **total quality model (TQM)**, based on principles, strategies and institutional procedures for meeting completely the expectations of the interest groups, having as key-domains of the managerial activity: quality system strategic planning, internal processes management, human resources management, informational system management, leadership, society impact analysis etc. This model represents the basis for the other models and a reference system in their evaluation;

– **EFQM model** (initiated by the European Foundation for Quality Management), which promotes excellence in a specific field by complying with the adequate procedural instruments. Out of the principles used to obtain excellence, formulated by the representatives of this model, we mention: an implicative management within the organization, leadership and constancy of goals, orientation towards customers, orientation towards results and social responsibility for the results of the organization;

– **human resources model**, having as quality assurance strategies the group cohesion and optimal organizational climate; which implies human resources development, as essential factor in the promotion of quality within the organization. A similar model indicated in some scientific studies is that of the learning organization, centered round the same fundamental premise of quality

c) autoevaluarea rezultatelor;
d) evaluarea externă a rezultatelor;
e) îmbunătățirea continuă a rezultatelor în educație” (M.Ed.C, 2005, Lege privind asigurarea calității în educație).

Literatura de specialitate inventariază o multitudine de modele de asigurare a calității, care pot fi adoptate și în sistemul de educație formală (Froman, 2000, Olaru, 1999, Popescu, 1999, Greenwood, 1994, Hill, Jones, 1998):

– **modelul calității totale (TQM)**, bazat pe principii, strategii și proceduri instituționale de satisfacere în mod complet a așteptărilor grupurilor de interes, având ca domenii-cheie ale activității manageriale: planificarea strategică a sistemului calității, managementul proceselor interne, managementul resurselor umane, managementul sistemului informațional, leadershipul, analiza impactului asupra societății etc. Acest model reprezintă baza de susținere a tuturor celorlalte modele și un sistem de referință în evaluarea lor;

– **modelul EFQM** (inițiat de Fundația Europeană pentru Managementul Calității), care promovează obținerea excelenței într-un anumit domeniu prin respectarea unor instrumente procedurale adecvate. Dintre principiile obținerii excelenței formulate de către reprezentanții acestui model, menționăm: derularea unui management implicativ în cadrul organizației, leadershipul și constanța scopurilor, orientarea spre client, orientarea pe rezultate, responsabilitatea socială pentru rezultatele organizației;

– **modelul bazat pe relațiile umane**, având ca strategii de asigurare a calității coeziunea colectivului și climatul

assurance- perfecting and developing the professional, communication and interrelation skills of the organization members;

- **open system model**, based on flexibility and availability on demand from external factors of the organization, that uses strategies to lure the community and aims at organizational development by mobilizing external resources;

- **internal processes model**, which lays emphasis on leadership, information and communication management, its main goal being the stability of the organization;

- **rational model, based on objectives**, whose starting point is the premise that the managerial success in quality assurance is assured, first of all, by a rigorous design, by the establishment of clear, operationalisable goals, that will assure organizational efficiency.

2.2 Effects on the operative management of curriculum

Considering the implementation process of the institutional and curricular reform in our country, the functionality of the quality assurance system in education represents a major objective of the educational policy. Consequently, this fact implies organizational strategies, indicated by experts, decision-makers, or elaborated at the school level, at the level of each functional field and especially at the curriculum level. At this level, we find models and instruments of the curriculum management elaborated on the basis of quality management models in education and pointed towards the perfection and development of the curricular process.

The implementation guide of the

organizațional optim; ceea ce implică dezvoltarea resurselor umane, ca factor esențial în promovarea calității în cadrul organizației. Un model similar indicat în unele studii de specialitate este cel al organizației care învață, axat pe aceeași premisă fundamentală de asigurare a calității – perfecționarea și dezvoltarea competențelor profesionale, de comunicare, de interrelaționare a membrilor organizației;

- **modelul sistemului deschis**, bazat pe flexibilitate și disponibilitate la cererile venite dinspre factori externi organizației, utilizând strategii de atragere a comunității și vizând dezvoltarea organizațională prin atragerea de resurse externe;

- **modelul bazat pe procesele interne**, care pune accentul pe leadership, pe managementul informației și al comunicării, urmărind ca obiectiv general stabilitatea organizației;

- **modelul rațional, bazat pe obiective**, care pornește de la premisa că succesul managerial în asigurarea calității este asigurat, în primul rând, de o proiectare riguroasă, de stabilirea de obiective clare, operaționalizabile în acțiuni ce vor asigura eficiența organizațională.

2.2 Implicații asupra managementului operativ al curriculumului

În condițiile procesului de implementare a reformei curriculare și instituționale din țara noastră, funcționalitatea sistemului de asigurare a calității în educație reprezintă un obiectiv major al politicii educaționale. Ceea ce implică strategii organizaționale, indicate de către experți, decidenți sau elaborate la nivelul școlii, la nivelul fiecărui domeniu

quality management system (QMS, M.Ed.C.T., 2006) encompasses a methodological algorithm for all school functional fields, suggesting stages and strategies for the curriculum management at the school level. The suggested actions are the following:

1. Preparation:

- gathering documentation for the implementation of a quality system
- making the decision regarding the implementation of the SMQ, by the school's managerial team;
- defining the axes of the policy and general objectives, regarding the quality of educational services within the school organization;
- communicating these decisions within the school and territory;
- putting together the implementation team of the QMS, invested with responsibility, authority and necessary resources.

2. Implementation:

- analysis of the current situation, in relation to the adopted model, the policy and the assumed objectives;
- elaborating the general project of quality assurance in education, at the school level, structured on the following components: objectives, stages, responsibilities, resources, deadlines, results and evaluation methods of the latter;
- putting together and training the implementation teams of the QMS;
- particularizing the model on compartments and fields;
- informing the teaching staff and the decision factors at the superior hierarchical levels, on the quality evaluation exercise which is to be carried within the school institution;
- carrying out the implementation

funcțional, îndeosebi la cel al curriculumului. La acest nivel, întâlnim modele și instrumente ale managementului curriculumului elaborate după modele ale managementului calității în educație și îndreptate spre perfecționarea și dezvoltarea procesului curricular.

Ghidul de implementare a sistemului de management al calității (SMQ, M.Ed.C.T., 2006) cuprinde un algoritm metodologic pentru toate domeniile funcționale ale școlii, sugerând etape și strategii pentru managementul curriculumului la nivelul instituției școlare. Demersul propus este următorul:

1. Pregătirea:

- documentarea cu privire la implementarea unui sistem al calității;
- luarea deciziei, de către echipa managerială a școlii, privind implementarea SMQ ;
- definirea axelor politicii și a obiectivelor generale privind calitatea serviciilor educaționale promovate în organizația școlară;
- comunicarea acestor decizii în școală și în teritoriu;
- constituirea echipei de implementare a SMQ, învestită cu responsabilitatea, autoritatea și resursele necesare.

2. Implementarea:

- analiza situației actuale, prin raportare la modelul adoptat, la politica și obiectivele asumate;
- elaborarea proiectului general de asigurare a calității în educație, la nivelul instituției școlare, structurat pe următoarele componente: obiective, etape, responsabilități, resurse, termene, rezultate și modalități de evaluare a acestora;
- constituirea și instruirea echipelor

process refers to: identifying and analyzing the relevant processes, resources and the environment necessary for carrying out the activities, identifying and applying the monitoring/measurement methods of the indicator-based processes.

- preparing the documents that describe the way in which the processes of quality assurance in education take place, at the school level.

3. Internal evaluation:

- education and training of an internal evaluators team;
- elaboration of an internal evaluation guide;
- internal evaluation planning;
- analysis, hierarchy and problem-solving planning at the relevant levels of the institutional management.

4. Solving problems:

- putting together working teams for the noticed problems;
- elaborating and applying problem-solving decisions;
- generalizing optimal solutions.

5. Continuous improvement:

- identifying and implementing the mechanisms of continuous improvement within the school organization refers to: establishing the main directions and appropriate objectives, applying their operationalization methods, transferring responsibilities and allocating necessary resources, applying operational plans and monitoring the results by relating to predefined indicators.

6. External evaluation of the SMQ:

- handing in the self-evaluation questionnaire, along with the documentation specific to the evaluating institution;
- receiving the latter's self-

de implementare a SMQ;

- particularizarea modelului pe compartimente și domenii,

- informarea personalului didactic și a factorilor de decizie de la nivelele ierarhice superioare, cu privire la exercițiul de evaluare a calității ce urmează a fi derulat în instituția școlară;

- derularea proiectului de implementare, constând în: identificarea și analiza proceselor relevante, a resurselor și mediului necesar desfășurării activităților, identificarea și aplicarea modalităților de măsurare/monitorizare a proceselor pe bază de indicatori;

- întocmirea documentelor care descriu modul de funcționare a proceselor de asigurare a calității în educație, la nivelul instituției școlare.

3. Evaluarea internă:

- formarea și instruirea unei echipe de evaluatori interni;

- elaborarea unui ghid de evaluare internă;

- planificarea evaluărilor interne;

- analiza, ierarhizarea și planificarea rezolvării problemelor la nivelele relevante ale managementului instituțional.

4. Rezolvarea problemelor:

- constituirea de echipe de lucru pe problemele sesizate;

- elaborarea și aplicarea deciziilor de soluționare a problemelor,

- monitorizarea rezultatelor și aplicarea eventualelor corecții;

- generalizarea soluțiilor optime.

5. Îmbunătățirea continuă:

- identificarea și implementarea mecanismelor de îmbunătățire continuă în organizația școlară, constând în: stabilirea direcțiilor principale și a obiectivelor adecvate, aplicarea

evaluation report;

– visit from the external evaluation organism;

– announcement of the decision by the certification commission and handing in the certificate;

– periodical evaluations of the school institution.

The presented methodological set of actions, beside procedures and appropriate instruments of curriculum management evaluation, encompasses also operational reference points that are useful to school managers and teachers in the curricular development and optimization process, which facilitate the operationalization of the curricular change strategies and, eventually, the achievement of the curricular reform goals.

modalităților de operaționalizare a acestora, delegarea de responsabilități și alocarea resurselor necesare, aplicarea planurilor operaționale și monitorizarea rezultatelor prin raportare la indicatorii predefiniți.

6. Evaluarea externă a SMQ:

– remiterea chestionarului de autoevaluare, împreună cu documentația specifică, instituției evaluatoare,

– primirea raportului de evaluare a acesteia;

– vizita organismului de evaluare externă,

– emiterea deciziei de către comisia de certificare și remiterea certificatului;

– evaluări periodice a instituției școlare.

Demersul metodologic prezentat, pe lângă proceduri și instrumente adecvate de evaluare a managementului curriculumului, cuprinde și reperi operaționale utile managerilor școlari și profesorilor, în procesul optimizării și dezvoltării curriculare. Ceea ce facilitează operaționalizarea strategiilor schimbării curriculare și realizarea, în cele din urmă, a obiectivelor reformei curriculare.

REFERENCES/REFERINȚE

1. Fullan M, (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press Columbia University.
2. Iosifescu, Ș. (2001). *Management educațional. Ghid metodologic pentru formarea formatorilor*, București: Editura Editura ProGnosis.
3. Iosifescu, Ș. (2008). *Calitatea educației: concept, principii, metodologii*. București: Editura Educația 2000+
4. McNeil, J. (1996). *Curriculum. A Comprehensive introduction*. Los Angeles: Harper Collins Publisher.
5. Niculescu, R.M. (2000). *Curriculum educațional*. București: Editura Pro Humanitate.
6. Pinar, W.F. (ed). (1998). *Curriculum Toward New Identities*. New York, Londra: Garland, Publishin.

7. Potolea, D. (2002). Conceptualizarea curriculum-ului. O abordare multidimensională. În:
8. Păun, E. și Potolea, D. (coord.). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura Polirom, Preedy, M. (1988). *Approaches to Curriculum Management*. Open University Press.
9. ****Ghidul pentru implementarea sistemului de asigurare a calității în educație*. (2006). M.Ed.C.T.
10. *** *Lege privind asigurarea calității în educație* (2005). M.Ed.C.
În: <http://www.edu.ro/index.php/articles/5117>
11. *** *Standarde de referință și indicatori de performanță pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul preuniversitar*. Guvernul României: Monitorul Oficial, partea I, NR.822/8.12.2008

RESEARCH LABORATORY/ LABORATOR DE CERCETARE

CHARACTERISTICS OF THE SELF-IMAGE IN CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES

CARACTERISTICI ALE IMAGINII DE SINE ÎN CAZUL COPIILOR CU DIFICULTĂȚI DE ÎNVĂȚARE

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

Lector. univ. dr. Florentina Mogonea
DPPD - Universitatea din Craiova

Abstract

The self-image represents the exterior projection of a person's inner life, her own way of self-perception and self-reception, in relation to others. The self-image consists of the dynamic of personal successes and failures that are judged and labeled as such by our peers and the more these peers are competent persons the more the value of their appreciation is higher (D. Salade, 2000). In order to form this self-image, our attitude plays an important role, which has to be a constructive one, because it is known that people accept a lot easier evaluations made starting from personal successes and a lot harder the relevance of negative traits, flaws, vices, failures. But, in order to form an adequate self-

Rezumat

Imaginea de sine reprezintă proiecția exterioară a interiorității unei persoane, modul propriu al acesteia de a se percepe și recepta pe sine, prin raportare la alții. Imaginea de sine se constituie din dinamica succeselor și insucceselor personale care sunt apreciate și catalogate ca atare de către semenii noștri, valoarea aprecierilor lor fiind cu atât mai mare cu cât ele sunt niște persoane competente (Salade, 2000). În formarea acestei imagini de sine, un rol important îl are atitudinea noastră, care trebuie să fie una constructivă, deoarece este cunoscut faptul că oamenii acceptă mult mai ușor aprecierile făcute pornind de la succesele personale și mult mai greu relevarea

image, a rational, objective and critical analysis of both own qualities and flaws, is necessary. Otherwise, it will lead to an incorrect image of the characteristic traits, with negative effects for the whole activity of the individual.

The emergence of self-image, its consolidation throughout the evolution of the individual represents a complicated and complex process, determined and influenced by a multitude of factors and conditions. The complexity of the process and its sinuous character are more obvious among children with learning difficulties. In this study we analyze the conditions, factors, and ways of building-up the self-image, in the case of this category of children.

Key concepts: *self-image, self-knowledge, self-conscience, self-esteem, learning difficulties*

1. Essence

“The psychology of personality hides a terrible enigma – the problem of the Self... A complete theory of the personality cannot ignore this problem of the subjective nature (sensed) of the Self, but it must approach it”, states the psychologist G.W. Allport (Allport, 1981, p. 119). The interest in knowing oneself is not recent. The Socratic appeal that lies on the frontispiece of the temple in Delfi, “Know yourself!”, used afterwards by Thales, has crossed centuries, proving its validity, importance and present interest, even today.

All great pedagogues have underlined over time, the importance of knowing the individuality of a person. For most of them, the essential problem is that of knowing the individuality of children. Self-knowledge, much more

unor trăsături negative, a unor defecte, vicii, insuccese. Acestea sunt în general supuse unor analize superficiale, încercându-se motivarea lor și găsirea unor scuze. Or, pentru formarea unei imagini de sine adecvate, este necesară o analiză obiectivă, rațională, critică atât a calităților, cât și a defectelor proprii. În caz contrar, se va ajunge la formarea unei imagini eronate a trăsăturilor caracteristice, cu efecte negative pentru întreaga activitate a individului.

Apariția imaginii de sine, consolidarea ei de-a lungul evoluției individului reprezintă un proces complex și complicat determinat și influențat de o multitudine de factori și condiții. Complexitatea procesului și caracterul lui sinuos sunt mai evidente în cazul copiilor care prezintă dificultăți de învățare. Analizăm în acest studiu condițiile, factorii, modalitățile de formare a imaginii de sine, în cazul acestei categorii de copii.

Concepte cheie: *image de sine, autocunoaștere, conștiință de sine, stimă de sine, dificultăți de învățare.*

1. Esență

„Psihologia personalității ascunde o enigmă teribilă – problema Eu-lui...O teorie completă a personalității nu poate ignora această problemă a naturii subiective (simțite) a Eului, ci trebuie să o abordeze” susține psihologul G. W. Allport (Allport, 1981, p. 119). Preocupările pentru cunoașterea propriei persoane nu sunt recente. Îndemnul socratic aflat pe frontispiciul templului din Delfi „Cunoaște-te pe tine însuși!”, reluat apoi de către Thales, a traversat secolele, dovedindu-și validitatea,

complex and complicated, assumes a superior level of identification as correct and objective as possible, of some traits and defining characteristics. The difficulty of this process of soul-searching is determined, first of all by the high level of subjectivity that it assumes.

The term of self-knowledge must be related to that of *self-image*. Out of the multitude of definitions regarding the self-image we are presenting only a few that we consider significant. Thus, in G. Clauss' opinion, self-image represents "the materialized expression of the way in which an ordinary person perceives herself, a person contaminated by the desire, but also by the way in which the others evaluate her (Clauss, according to Bonchiș, 1997, p. 14)". According to I. Radu, self-image is formed by "the interiorization of the diagram of one of our peers" (Radu, according to Bonchiș, 1997, p. 14).

Starting from the various and multiple attempts to define the concept, we can consider that *self-image represents the external projection of a person's inner life, her own way of self-perception and self-reception, in relation to others*.

2. The dimensions of self-image

The self-image (the self) consists of more dimensions (Băban, 2003): *the real ego (self)*, *the future ego (self)*, *the ideal ego (self)*. In its turn, the present or real ego has more sides:

- the *physical self* – refers to the individual's own image of his corporality, the way in which he perceives himself physically and the way in which he imagines being perceived by the others; if between own corporal image and the one promoted by the

importanța și actualitatea și astăzi.

Toți marii pedagogi au subliniat, de-a lungul timpurilor, importanța cunoașterii individualității persoanei. Pentru cei mai mulți dintre ei, problema esențială este aceea a cunoașterii individualității copiilor. Autocunoașterea, mult mai complexă și mai complicată, presupune un nivel superior al procesului de identificare cât mai justă și mai obiectivă a unor trăsături, caracteristici definitorii. Dificultatea acestui demers întreprins în propria interioritate este determinată, în primul rând de gradul mare de subiectivism pe care acesta îl presupune.

Termenul de autocunoaștere trebuie relaționat și cu cel de *image de sine*. Redăm, din multitudinea definițiilor referitoare la imaginea de sine câteva, pe care le considerăm semnificative. Astfel, pentru G. Clauss imaginea de sine reprezintă „expresia concretizată a modului în care se vede o persoană oarecare, este contaminată de dorința, dar și de modul în care evaluează ceilalți persoana respectivă” (Clauss, apud Bonchiș, 1997, p. 14). Potrivit lui I. Radu, imaginea de sine se formează prin „interiorizarea schemei unui semen al nostru” (Radu, apud Bonchiș, 1997, p. 14).

Pornind de la încercările multiple și diverse de defnire a conceptului, putem considera că *imaginea de sine reprezintă proiecția exterioară a interiorității unei persoane, modul propriu al acesteia de a se percepe și recepta pe sine, prin raportare la alții*.

2. Dimensiunile imaginii de sine

Imaginea de sine (Eul) cuprinde mai multe dimensiuni (Băban, 2003): *Eul (sinele) real*, *Eul (sinele) viitor*, *Eul*

society, especially by mass-media, major differences interpose, this fact can be an important source of dysfunctionalities, especially among youngsters.

– the *cognitive self* – implies the way in which the self perceives and organizes information on his own person or on others; turning to good account evaluations (both positive and negative), as objectively, realistically and properly as possible, contributes to the maintenance of an adequate psychic tonus as well as the building-up and maintenance of a self-image that is as close as possible to the real one;

– the *emotional self* (called by the above-quoted author also the *intimate self* or the *private self*) – refers to the totality of inner experiences, emotions, self-feelings, or feelings towards the others; the desirable, ideal, situation is that in which this type of self is as stable as possible; but, in the case of teenagers, it is characterized by a relative stability, while the relativity level differs from person to another;

– the *social (interpersonal) self* - implies that side of personality, that “face” of each person, which he/she wants to show, to reveal to the others.

– the *spiritual self* reunites the axiological system of each person, the totality of values, principles, norms that direct personal existence.

– the *future (possible) self* – refers to the way in which each individual imagines his own evolution, on the basis of the possibilities that he believes they belong to him.

– the *ideal self*, unlike the future one, implies the personality model that everyone desires, dreams of, and aspires to, although being aware of the fact that he lacks the necessary potential to

(*sinele*) *ideal*. La rândul său, Eul real sau actual cuprinde mai multe laturi:

– *Eul fizic* se referă la imaginea pe care individul o are despre propria corporalitate, la modul cum acesta se percepe pe sine din punct de vedere fizic și la modul cum își închipuie că este perceput de ceilalți; dacă între imaginea corporală proprie și cea pe care societatea, în special mass-media o promovează apar diferențe majore, aceasta poate fi o sursă importantă de tulburări, mai ales în cazul tinerilor;

– *Eul cognitiv* presupune modalitatea în care sinele percepe și-și organizează informațiile despre propria persoană sau despre cei din jur; valorificarea cât mai obiectivă, mai realistă, fără exagerări a evaluărilor (atât pozitive, cât și negative) contribuie la menținerea unui tonus psihic adecvat și la formarea și menținerea unei imagini de sine cât mai apropiate de cea reală;

– *Eul emoțional* (numit de autoarea citată mai sus și *Eul intim* sau *Eul privat*) se referă la ansamblul trăirilor afective, al emoțiilor, sentimentelor față de sine, față de cei din jur; situația ideală, de dorit este aceea în care acest Eu este cât mai stabil; în cazul adolescenților, însă, el se caracterizează printr-o stabilitate relativă, gradul de relativitate fiind diferit de la o persoană la alta;

– *Eul social (interpersonal)* presupune acea latură a personalității, acea „față” a fiecărei persoane, pe care aceasta vrea să o arate, să o dezvăluie celorlalți;

– *Eul spiritual* reunește sistemul axiologic al fiecărei persoane, ansamblul valorilor, principiilor, normelor care direcționează existența personală.

achieve it.

The harmonization of the three dimensions of the self, which is also difficult to realize, represents a guarantee of creating a genuine self-image, as objective as possible.

3. The evolution of self-image throughout ontogenesis and its relation with the learning difficulties

The emergence of self-image, its consolidation throughout the evolution of the individual represents a complicated and complex process, determined and influenced by a multitude of factors and conditions. "When does the moment of being aware of one's own identity take place", "which are the elements that mark the evolution of self-image in different periods of ontogenesis", "which are the factors that favor the creation of an adequate self-image", "which are the factors that can hamper this normal evolution", are questions to which specialists in the field have tried to find satisfying answers.

We will analyze briefly this process, making reference to a few important stages in the evolution of the individual: the 0-3 year period, the pre-school period (3-6), the primary school age, the secondary school age (pre-adolescence period), the high school age (adolescence period) (this periodization belongs to Nicola).

a) *0-3 year period* – also called – "early childhood" (Damon, Hart, according to Bonchiș, 1997, p. 24) or "infancy" (Nicola, 2000, p.93).

Most of the specialists agree that even though we cannot talk about the existence of a self-conscience in the true sense of the word (as this is a subsequent acquisition), nevertheless, in the first

– *Eul viitor (posibil)* se referă la modul cum fiecare individ își imaginează propria evoluție, pe baza posibilităților de care crede că dispune.

– *Eul ideal*, spre deosebire de cel viitor, presupune modelul de personalitate dorit, visat, la care fiecare tinde, aspiră, deși conștientizează faptul că nu dispune de potențialul necesar pentru a-l atinge.

Armonizarea celor trei dimensiuni ale Eului, dificil de realizat, reprezintă o garanție a formării unei imagini de sine corecte, pe cât posibil obiective.

3. Evoluția imaginii de sine de-a lungul ontogenezei și relația ei cu dificultățile de învățare

Apariția imaginii de sine, consolidarea ei de-a lungul evoluției individului reprezintă un proces complex și complicat determinat și influențat de o multitudine de factori și condiții. Care este momentul conștientizării propriei identități, care sunt elementele care marchează evoluția imaginii de sine în diferite perioade ale ontogenezei, care sunt factorii care favorizează formarea unei imagini de sine adecvate, care sunt factorii care pot frena această evoluție normală, sunt întrebări la care specialiștii în domeniu au încercat să găsească răspunsuri satisfăcătoare.

Vom analiza pe scurt acest proces, raportându-ne la câteva etape importante din evoluția individului: perioada 0-3 ani, perioada preșcolară (3-6 ani), vârsta școlarității mici, vârsta școlarității mijlocii (perioada preadolescenței) și mari (a adolescenței) (această periodizare îi aparține profesorului Nicola).

a) *Perioada 0-3 ani* - numită și *copilăria timpurie*-, *early childhood*" (Damon, Hart, apud Bonchiș, 1997, p.

years of existence there is a form of self-conscience that manifests itself through the recognition of one's own image in the mirror, the development of voluntary movements and the acquisition of language - a fundamental acquisition of this period.

The first important stage in building up the self-image is represented by the corporal diagram that appears in the first month of life, when the baby starts exploring the proximate environment, beginning with his own body. After the age of one year, when the baby makes an essential acquisition - walking - he starts to distinguish between the space represented by his own body and the one represented by the surrounding objects. This step forward is also due to the development of the capacity of spatial-visual differentiation of the child.

Another stage is represented by the emergence of the possibility of the child to distinguish between his person and his own actions. The result of this distinction is represented by the building-up of the self. According to the author M. Mahler, this stage of the individual's ontogenesis consists of more phases and subphases in the creation of the self-image, such as (Mahler, according to Bonchiș, 1997):

- the "normal autistic" stage, corresponding to the age of 0-2 months, characterized by a low sensitivity towards the external environment, the tensions determined by the satisfaction of physiological needs being the dominant ones;

- the "symbiotic phase", a stage that is temporally framed between second and fifth months, when the baby is totally dependent physically and emotionally on his mother and when an interpenetration

24) sau „perioadă infantilă (infancy)” (Nicola, 2000, p. 93.

Cei mai mulți specialiști sunt de acord că, deși nu se poate vorbi de existența unei conștiințe de sine în adevăratul sens al cuvântului (aceasta fiind o achiziție ulterioară), totuși, în primii ani de viață există o anumită formă de conștiință de sine, manifestată prin recunoașterea propriei imagini în oglindă, prin dezvoltarea mișcărilor voluntare, prin însușirea limbajului, o achiziție fundamentală a acestei perioade.

O primă etapă importantă în formarea imaginii de sine o constituie formarea schemei corporale, care începe încă din primele luni de viață, când copilul începe să exploreze mediul proxim, începând cu propriul corp. După vârsta de un an, când copilul înregistrează o achiziție esențială, mersul, el începe să facă distincție între spațiul reprezentat de propriul corp și cel reprezentat de obiectele înconjurătoare. Acest pas înainte se datorează și dezvoltării capacității de diferențiere vizual-spațială a copilului.

O altă etapă este reprezentată de apariția posibilității copilului de a distinge între persoana sa și acțiunile proprii. Rezultatul acestei distincții îl reprezintă formarea eu-lui. Potrivit autoarei M. Mahler, această etapă a ontogenezei individului înregistrează mai multe faze și subfaze în constituirea imaginii de sine și anume (Mahler, apud Bonchiș, 1997):

- Etapa „normal autistic”, corespunzătoare vârstei cuprinse între 0-2 luni, caracterizată printr-o sensibilitate scăzută față de mediul exterior, dominante fiind acum tensiunile determinate de satisfacerea nevoilor fiziologice;

of the images resulted from the external and internal worlds takes place.

– the “separation-individuation” stage, which includes more substages: “differentiation” (around the age of 6 months) – the period when the child gains rapidity -, “practicing subphase” (10-12 months)- in which walking contributes to the achievement of a certain autonomy – the period of establishing relations (between 12 and 14 months), characterized by the expansion of the autonomy, the establishment of relations, thanks to language- and the period called by the quoted author- the one of consolidation of the personality, in which a clear dissociation can be signaled between one’s image and the other’s and the presence of a greater stability is felt at the emotional level.

Irrespective of the specialists’ periodizations (periodizations that are in accordance with each other, to a smaller or greater extent), we have to state that most of them agree that the appearance of the self is the moment when the child recognizes his own image in the mirror, they admit that the emergence of the sense of corporal self in this first period of existence and of the sense of continuous self-identity, as well as the self- esteem and pride, are important aspects in the building-up of self-image.

b) *Pre-school period (3-7 years)*

It is characterized by the improvement, consolidation and expansion of the acquisitions of the precedent stage, thanks to a better command of language, thanks to the expansion of the child’s interactions with his peers, his integration into a group of children of the same age.

Play is the essential activity of this

– „symbiotic-phase”, etapă încadrată temporal între lunile a doua și a cincea, în care copilul este într-o totală dependență fizică și afectivă față de mamă și în care are loc o întrepătrundere a imaginilor provenite din lumea exterioară și din cea interioară;

– etapa numită „separation individuation” care include mai multe subetape: „differentiation” (în jurul vârstei de 6 luni) – perioadă în care copilul câștigă în rapiditate-, „practicing subphase” (10-12 luni)- în care mersul contribuie la dobândirea unei oarecare autonomii - perioada stabilirii de relații (între lunile 12 și 14), caracterizată prin lărgirea autonomiei, prin stabilirea de relații, grație limbajului - și perioada numită de autoarea citată, a consolidării personalității, în care poate fi semnalată o disociere clară între propria imagine și cea a celuilalt, în care se constată o mai mare stabilitate în plan emoțional.

Indiferent de periodizările specialiștilor (periodizări care concordă într-o măsură mai mică sau mai mare), trebuie menționat faptul că majoritatea sunt de acord în a recunoaște ca moment al apariției eu-lui momentul în care copilul își recunoaște propria imagine în oglindă, în a recunoaște ca aspect important în constituirea imaginii de sine apariția simțului eu-lui corporal în această primă perioadă a existenței individului, a simțului unei identități de sine continue precum și respectul față de sine și mândria (Allport, 1981).

b) *Perioada preșcolară (3-7) ani*

Se caracterizează printr-o îmbunătățire, printr-o consolidare, lărgire a achizițiilor etapei anterioare, grație stăpânirii mai bune a limbajului, grație lărgirii contactelor copilului cu semenii, a inserării lui într-un colectiv de copii cu

age, offering the opportunity to compare his own accomplishments with the others' expectations and hence to have an idea on his own capacities. During this period, an extension of the self takes place, determined mainly by the emergence of the feeling of possession.

Another important element of this period is represented by the "existence of the self", an aspect which is characterized by an incipient form of child's conscience, who starts to be aware of the significance of his parents' expectations (Allport, 1981).

Pre-school age represents the moment when the child has certain role models, tends to identify with them, copy them, the role models being either the parental ones or the models in the environment that the child starts to frequent. By imitating models, the child acquires certain action ways, gestures, conducts.

It is an essential period for the embedment of norms and moral rules, and for their adequate behavioral objectivation – a possible phenomenon especially towards the end of this period.

The building-up of self-image makes an important leap at this age and therefore it will consolidate, be finalized and completed in the future stages.

c) *Primary-school period (7-11 years)*

It represents a stage that is characterized by major changes in the child's life, changes that will reflect, directly or indirectly, in the self-image consolidation process. The essential element of this period is represented by the beginning of school and implicitly by the change of the child's environment, the substitution of the fundamental play activity for the learning activity, the

vârste asemănătoare lui. Jocul reprezintă preocuparea esențială a acestei vârste, prin intermediul căruia copilul are ocazia să compare propriile realizări cu așteptările celorlalți și să-și formeze astfel o imagine despre posibilitățile proprii. În această perioadă are loc o extensie a eu-lui determinată în principal de apariția sentimentului de proprietate. Un alt element important al acestei perioade îl reprezintă „existența eului”, aspect caracterizat printr-o formă incipientă de conștiință a copilului, care începe să conștientizeze valoarea așteptărilor părinților în ceea ce-l privește (Allport, 1981).

Vârsta preșcolară reprezintă momentul în care copilul se raportează la anumite modele, tinde să se identifice cu ele, să le copieze, modelele fiind fie cele parentale, fie modele din mediul pe care copilul începe să-l frecventeze. Prin imitarea modelelor, copilul își însușește modalități de acțiune, gesturi, conduite.

Este o perioadă esențială pentru interiorizarea unor norme, reguli morale, pentru obiectivarea comportamentală adecvată a acestora, fenomen posibil mai ales spre sfârșitul acestei perioade.

Formarea imaginii de sine înregistrează deci un important salt la această vârstă, urmând ca ea să se consolideze, să se definitiveze, desăvârșească în etapele viitoare.

c) *Perioada școlarității mici (7-11 ani)*

Reprezintă o etapă caracterizată prin schimbări majore în viața copilului, schimbări care se vor reflecta, în mod direct sau indirect, asupra procesului de consolidare a imaginii de sine. Elementul esențial al acestei perioade este reprezentat de începutul școlarității și implicit de schimbarea mediului de activitate al copilului, de înlocuirea

alteration to the way of life, way of working etc. The beginning of school implies also “an emotional weaning, that doesn’t always take place without suffering an emotional shock.” (Osterrieth, 1976, p. 13). This period is marked by important changes also in the child’s thinking, from the operational, definite thinking to the notional, formal one - a moment which will be completed in the immediately subsequent period.

In the important process that we are analyzing, that of building-up the self-image, in this period, elements that contribute to a permanent development are represented by the permanent connection with the members of the group of children and the comparison with them, which give the child the opportunity to establish his place in the collective, to know his limits, as well as to know the dynamics of school successes or failures that meet or disappoint his expectations and consequently give a picture of his capabilities. In this situation, the school-master plays the role of supreme judge, the holder of the evaluative exigencies and criteria, to his assessments being added those of his colleagues. All these assessments, to which are added those of the family and group of friends, become self-assessments through the process of interiorization. The others’ criticism becomes also self-criticism.

At this age, the child’s identification with different models from the read novels, movies, theatre plays etc., continues. After the age of nine, the child starts to set his own goals, elaborate working programs and organize his activity, by himself, without being necessary anymore for the parents’ permanent control and guidance, so that

activităţii fundamentale de joc cu cea de învăţare, de modificarea regimului de viaţă, de muncă etc. Debutul şcolarităţii presupune şi „o înţărcare afectivă, care nu întotdeauna are loc fără şocuri” (Osterrieth, 1976, p. 113). Această perioadă este marcată de schimbări importante şi în evoluţia gândirii copilului, de la cea concretă, operaţională către cea formală, noţională, moment care se va definitiva în perioada imediat următoare.

În procesul important pe care îl analizăm, al formării imaginii de sine, în această perioadă elementele care contribuie la o permanentă evoluţie sunt reprezentate de raportarea permanentă la membrii colectivului de elevi, compararea cu ei, care-i dau posibilitatea copilului să-şi stabilească propriul loc în cadrul colectivului, nivelul posibilităţilor proprii, precum şi dinamica succeselor şi insucceselor şcolare, care confirmă sau infirmă aşteptările sale, nivelul posibilităţilor. Învăţătorul reprezintă în această situaţie instanţa supremă, deţinătorul criteriilor şi exigenţelor evaluative, la aprecierile sale adăugându-se cele ale colegilor. Toate aceste aprecieri, la care se adaugă cele ale familiei, ale grupului de cunoscuţi, devin, prin interiorizare, autoaprecieri. Critica celor din jur devine de asemenea autocritică.

La această vârstă continuă identificarea copilului cu diferite modele, pe care şi le ia acum din operele citite, din filmele, teatrele vizionate etc. După vârsta de 9 ani, copilul începe să-şi autoformuleze scopuri, să-şi elaboreze singur programe de lucru, să-şi autoorganizeze activitatea, fără să mai fie nevoie de îndrumarea şi controlul permanent al părinţilor, pentru ca la 10

at the age of ten the child will be characterized by an obvious tendency towards insistency and perseverance in attaining his goals, as well as by compliance with moral rules and norms (Bonchiș, 1997).

At this age, we can observe the emergence of learning difficulties in pupils. For these children, an unfavorable self-image can be both the cause and effect of learning difficulties. In other words, an unfavorable self-image, which is not in accordance with reality, can engender learning difficulties, but we can also come across the situation when the building-up of an unfavorable self-image is due to the presence of some learning difficulties.

d) Secondary school period (puberty or preadolescence period) – between 10-11 years and 14-15 years.

This period consists of important moments in the evolution of self-image, due to modifications, especially at the psychological, physiological and biological levels. This is a period is marked by tensions, inquietudes, heart-searching and uncertainty. The preadolescent tries to discover himself, starting with the physical look, whose reflected image in the mirror is often his main concern. In this period the child shows an accentuated tendency for individualization and autonomy, he wants to be treated as an adult, despite his parents' insistences on considering him still a child (Bonchiș, 1997).

In this period, the young man shows a special interest in his looks, his clothing, while the members of his group represent an important element, whose interests, preoccupations and habits he wants to identify with. The group of friends represents, at the same time, an

ani copilul să se caracterizeze printr-o evidentă tendință spre insistență, perseverență în realizarea scopurilor, prin supunere la normele și regulile morale (Bonchiș, 1997).

La această vârstă, poate fi sesizată apariția unor dificultăți de învățare ale elevilor. În cazul acestor copii, imaginea de sine nefavorabilă poate fi deopotrivă cauză și efect al dificultăților de învățare. Altfel spus, o imagine de sine nefavorabilă, neconformă cu realitatea poate genera dificultăți de învățare, dar poate fi întâlnită și situația în care formarea unei imagini de sine nefavorabile să fie consecința prezenței unor dificultăți de învățare.

d) Perioada școlărității mijlocii (a pubertății sau a preadolescenței) – cuprinsă între 10-11 și 14-15 ani

Înregistrează momente importante în evoluția imaginii de sine, datorită modificărilor, mai ales în plan biologic, fiziologic, psihologic. Este o perioadă marcată de tensiuni, de neliniști, de căutări, de nesiguranță. Preadolescentul încearcă să se descopere pe sine, începând cu înfățișarea fizică, a cărei imagine proiectată în oglindă este adesea căutată. Are o tendință accentuată de individualizare, de autonomie, dorește să fie tratat ca un adult, în ciuda insistențelor părinților de a-l considera încă un copil (Bonchiș, 1997).

În această perioadă se manifestă o preocupare accentuată a tânărului pentru înfățișarea sa fizică, pentru vestimentația sa, un element important reprezentându-l aici membrii grupului din care el face parte, cu ale cărui interese, preocupări, obișnuințe dorește să se identifice. Grupul de prieteni reprezintă în același timp un factor important în aprecierea și autoaprecierea tânărului. Imaginea de

important factor in the assessment and self-assessment of the youngster. The preadolescent's self-image is hence the result of his permanent comparison and "confrontation" with the others. His role models continue to be those from the world of books, movies, but also from artistic and sporting fields.

Beyond the states of uncertainty, frustration and indecision, we have to underline the fact that in this period the preadolescent's cultural interests are intensified, his main goal being for self-education and self-instruction.

Previously-emerged learning difficulties can become chronic, causing a negative effect on the child's self-image and self-esteem. The teaching staff and the child's family, have an essential role in avoiding this kind of situations.

e) *High-school period (adolescence period)*- temporarily delimited in periods between 14 and 15 years and 18 and 19 years

Adolescence capitalizes on all previous conquests and achievements, being characterized by the definition of the self-image. This is the age of great quests, great aspirations and ideals. If at the beginning of this period, childish behaviors are the predominant ones, towards the end of the period we can observe the young man's maturity.

The need for originality and uniqueness characterizes this age. The young lad wants to be treated as adult, protests when he sees his personal freedom limited, becomes lonely, shuts himself away, searching deep inside for answers to questions that trouble him. The essential question of this period is "who am I?" Therefore, the analytical side of the adolescent's personality develops, and this fact allows him to

sine a preadolescentului este astfel rodul permanentei sale raportări la cei din jur, al permanentei sale „confruntări” cu ceilalți. Modelele sale continuă să fie cele din lumea cărților, a filmelor, dar și din domeniul artistic, sportiv.

Dincolo de stările sale de incertitudine, de frustrare, de indecizie, trebuie subliniat faptul că în această perioadă se intensifică preocupările culturale ale preadolescentului, interesul său mergând spre autoeducare, spre autoformare.

Dificultățile de învățare, apărute anterior se pot croniciza, fapt care se va răsfrânge negativ și asupra imaginii și stimei de sine a elevului. Un rol esențial în evitarea unor asemenea situații revine cadrului didactic, dar și familiei copilului.

e) *Perioada mării școlarități (adolescenței)* – delimitată temporal între 14-15 și 18-19 ani

Adolescența valorifică toate cuceririle și realizările etapelor anterioare, caracterizându-se prin definitivarea imaginii de sine. Este vârsta marilor căutări, a marilor aspirații, idealuri. Dacă la limita inferioară a stadiului predomină comportamentele copilărești, spre finalul acestei perioade poate fi remarcată maturizarea tânărului.

Nevoia de originalitate, de unicitate caracterizează această vârstă. Tânărul dorește să fie tratat ca un adult, se revoltă atunci când îi este încălcată libertatea personală, se însingurează, se interiorizează, căutând în propria-i interioritate răspunsuri la întrebările care-l frământă. Întrebarea esențială a acestei perioade este „cine sunt eu?”. Se accentuează latura analitică a personalității adolescentului, care-i permite să-și identifice trăsăturile,

identify his characteristics, thoughts and own feelings.

Three types of behaviors are specific to this age (Rousselet, 1969):

– the behavior specific to revolt – characterized by the young man's tendency not to comply with the imposed norms, to perform useless obedience acts and do fancy things;

– the behavior specific to self-isolation which implies interiorization and self-analysis, the aim being the self-knowledge;

– the behavior specific to exaltation and distinction, characterized by the desire to express his own ideas and to show his limits.

The adolescent's emotional life is tumultuous, characterized by revolts, inquietudes, states of euphoria or on the contrary depressive states, self-isolation but also openness to the world. This is a period of contradictions, antinomic states, daydreams and expectations, towards the end of which, the young man will be able to contemplate his own construction, his own image.

The adolescent's self-educational preoccupations are amplified, and now he experiences spectacular improvements at the imagination, memory, thinking and language levels, all of them contributing to the possibility of distinguishing himself.

The critical spirit and self-analysis capacity give him the possibility to know, as objective as possible, his qualities and flaws, his limits, to relativise and adjust permanently his behavior, to self-perfect. The adolescent is eager to know as many new things as possible, eager to develop original, new ideas, to express his creative potential.

His increased self-knowledge

gândurile, sentimentele proprii.

Acestei vârste îi sunt specifice trei tipuri de conduite (Rousselet, 1969):

- conduita revoltei, caracterizată prin tendința tânărului de a nu se supune normelor impuse, de a efectua acte inutile de supunere, extravagante;

- conduita închiderii în sine, care presupune interiorizare, autoanaliză, cu scopul cunoașterii de sine;

- conduita exaltării și afirmării, caracterizată prin dorința de a-și exprima propriile idei, de a-și demonstra posibilitățile.

Viața afectivă a adolescentului este tumultuoasă, caracterizată prin revolte, neliniști, stări euforice sau dimpotrivă depressive, prin închideri în sine și prin deschideri către lume. Este perioada contradicțiilor, a stărilor antinomice, a visărilor, a așteptărilor la finele căreia tânărul își va putea contempla propria-i construcție, propria-i imagine.

Se amplifică preocupările autoeducative ale adolescentului, care înregistrează acum creșteri spectaculoase la nivelul limbajului, al gândirii, memoriei, imaginației, toate fiind în măsură să-i creeze posibilitatea afirmării.

Spiritul critic, capacitatea de autoanaliză îi dau posibilitatea să-și cunoască, pe cât posibil obiectiv, calitățile și defectele, posibilitățile, să-și relativizeze și adapteze permanent comportamentul, să se autoperfecționeze. Adolescentul este dornic să știe cât mai multe lucruri noi, este dornic să emită idei noi, originale, să-și manifeste potențialul creativ.

Posibilitățile sporite de autocunoaștere influențează și orientarea profesională a adolescentului. Este vârsta la care fiecare tânăr trebuie să-și contureze un drum de viață, care va fi

possibilities influence also his professional orientation. This is the time when every young man has to decide upon taking a road in life, but the choice will be the correct one only if he knows how to weigh aspirations against capabilities.

We have to mention here also the unwanted behaviors that can appear at this age due to tensions and conflicts between the young man's expectations and interests and his capabilities, between his expectations and those of his parents, or because of the negative influences coming from his group of friends etc.

We finish our brief analysis on these ages underlining the fact that the building-up of self-image is realized progressively, over ontogenetic stages, being completed during the period of adolescence, when the young man has a clear image of himself, of what he should be, what he would be capable and should become. In children or young people with learning difficulties, this process of forming a correct self-image is much more difficult, more sinuous and marked by obstacles and uncertainties.

Nevertheless, we have to underline the fact that this process of self-knowledge cannot be delimited by clear, exact temporal limits, it cannot be considered ever completed throughout the individual's existence, because nobody can support the idea of an absolute, complete self-knowledge, since there are moments when the emergence of situations and events can reveal new traits and new dimensions of personality.

corect ales numai în condițiile în care adolescentul știe să cântărească raportul dintre aspirații și posibilități.

Trebuie amintite aici și comportamentele nedorite care pot să apară la această vârstă datorită unor tensiuni și conflicte între interesele, expectanțele tânărului și capacitățile sale, sau între așteptările sale și cele ale părinților, sau datorită influențelor negative venite din partea grupului de prieteni etc.

Încheiem scurta analiză efectuată asupra acestor vârste prin a sublinia faptul că formarea imaginii de sine se realizează progresiv, de-a lungul etapelor ontogenetice, întregindu-se în perioada adolescenței, când tânărul are o imagine clară asupra a ceea ce este, ceea ce trebuie să fie, ceea ce ar putea și ar trebui să devină. În cazul copiilor sau tinerilor care prezintă dificultăți de învățare, acest proces al formării unei imagini de sine corecte este mult mai dificil, mai sinuos, marcat de obstacole, de incertitudini.

Totuși, trebuie subliniat faptul că acest proces al cunoașterii proprii persoane nu poate fi încadrat între niște limite temporale stricte, clare, nu poate fi considerat ca fiind încheiat vreodată pe parcursul existenței individului, deoarece nimeni nu poate susține ideea unei autocunoașteri depline, absolute, în orice moment putând apărea situații, evenimente care să releve trăsături noi, dimensiuni noi ale personalității.

REFERENCES/REFERINȚE

1. Allport, G. W. (1981). *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică

2. Băban, Adriana (coord.). (2003). *Consiliere educațională. Ghid metodologic pentru orele de dirigenție și consiliere*. Cluj-Napoca
3. Bonchiș, E. (1997). *Studierea imaginii de sine în copilărie și preadolescență*. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest
4. Nicola, I. (2000). *Tratat de pedagogie școlară*. ediția a II-a revizuită. București: Editura Aramis
5. Osterrieth, P. (1967). *Introducere în psihologia copilului*. București: Editura Didactică și Pedagogică
6. Rousselet, J. (1969). *Adolescentul-acest necunoscut*. București: Editura Politică
7. Salade, D. (2000). *Independența individului și obiectivele educației*. În „Studii de pedagogie aplicată”. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană

**A DIAGNOSIS OF THE CUSTOMS OF INDEPENDENT STUDY IN
STUDENTS-TO-BECOME PHYSICS TEACHERS**

**O DIAGNOZĂ A DEPRINDERILOR DE STUDIU INDEPENDENT LA
STUDENȚI-VIITORI PROFESORI**

Senior Lecturer, Mihaela Aurelia Ștefan,
Ph.D. Student
TSTD - University of Craiova

Lector univ. drd. Mihaela Aurelia Ștefan
DPPD - Universitatea din Craiova

Abstract

Maximum knowledge in less time and with minimum effort represents an imperative requirement of contemporary human assaulted by the explosion of information. The rustiness of knowledge and skills is necessary to acquire the methods and techniques of independent study.

The independent study is a way of learning in which students are responsible for the organization of its work and various skills acquisition, which involves taking responsibility and control over personal learning process.

Starting from the premise that the University contributes to the development of student autonomy (to learn independent and be autonomous professionals in their future professional service) in the study's I identify how the Students-to-Become Physics Teachers studies individually.

The information obtained through

Rezumat

Maximum de cunoștințe în minimum de timp și cu efort scăzut reprezintă o cerință imperioasă a omului contemporan asaltat de explozia de informații. Perimarea tot mai rapidă a cunoștințelor face necesară însușirea de metode și tehnici de studiu independent. Studiul și activitatea independentă este o modalitate de învățare în cadrul căreia studentul se face responsabil de organizarea activității sale, ceea ce implică asumarea responsabilității și a controlului asupra procesului personal de învățare, a deciziilor asupra planificării, realizării și evaluării experienței de învățare.

Pornind de la premisa că Universitatea contribuie la dezvoltarea autonomiei studenților (de a învăța și de a fi independenți în viitoarea lor prestație profesională) în studiul de față am identificat modul în care studenții-

various methods such as observation, interview, the questionnaire, research products business students (books notes, written works, etc.) were permanently compared between them, to have radiography of the existing situation at the educational level of reality on the planning, organizing and conducting the study individually.

At the end of the investigation-diagnosis conducted at the University of Craiova - Faculty of Physics, found that students (even those from the terminal) have not sufficiently developed the skills of independent study.

The independent learning involves a high level of consciousness of itself, implies the affirmation of cognitive skills, metacognitive, and self-adjustment of personal effort. In order to facilitate the formation of independent study skills, self-contained, we alert teachers on the importance of pursuing a teaching activities centered on autodidact issues on promoting conditions that facilitate in terms of emotional the study

The teacher must have not only the role of emotional incentive, but also the coordinator of the independent study of the students.

Key concepts: independent study, responsibility, metacognition, autonomy.

1. Terminological delimitations

A maximum of knowledge in a minimum of time along with a low effort represents an imperious requisite of the present – day individual, who is being assaulted by the explosion of information. The superseded knowledge makes imperative the appropriation of

viitori profesori, studiază în mod individual.

Informații obținute prin diferite metode, cum ar fi observația, interviul, chestionarul, produsele activității studenților (cărți note, lucrări scrise, etc) au fost comparate între ele în permanență, pentru a avea o radiografie a situației existente la nivelul educațional în ceea ce privește planificarea, organizarea și efectuarea studiului independent.

La sfârșitul anchetei-diagnostic efectuate la Universitatea din Craiova - Facultatea de Fizica, am constatat că studenții (chiar și cei din an terminal), nu au dezvoltat suficient abilitățile de studiu independent.

Învățarea independentă implică un nivel ridicat de conștiință de sine, implică afirmarea de abilități cognitive, metacognitive, și de auto-reglare a efortului personal.

Pentru a facilita formarea abilităților de studiu independent, autonom, atragem atenția profesorilor asupra importanței desfășurării unei activități didactice centrate pe problematica autodidaxiei, asupra promovării condițiilor care facilitează din punct de vedere emoțional studiul.

Profesorul trebuie să aibă nu numai rolul de stimulent emoțional, ci și de coordonator în ceea ce privește studiul independent al studenților.

Concepte cheie : studiu independent, responsabilitate, metacogniție, autonomie.

1. Delimitări terminologice

Maximum de cunoștințe în minimum de timp și cu efort scăzut reprezintă o cerință imperioasă a omului

methods and techniques of independent study.

I. Al. Dumitru (2008) considers that the methods, the process and the techniques used in the teaching's realization may be grouped in the following categories: a) methods and techniques of informing and documentation; b) methods of effective learning (of assimilation, comprehension and mental organization of the information); c) methods and techniques of capitalizing the teaching.

The independent study is (I., Cerghit, 2006) "an indispensable method for the preparation of lessons, written papers, projects, exams, contests, (...), so that to satisfy one's requisites of self-cultivation or self-education.

The entire didactic intervention is being guided towards the students' development as self-governing and competent persons, in order to become capable of efficiently and productively response to changes, and to generate their own effort as self-governing experts. Fundamentally speaking, the student's function is to be responsible and to self-adjust his learning process.

In order to re-launch the study of the educational relationships, it is imperative to take into consideration the next essential aspects: the activation of the participative and contextual fields: the individualization of the teacher-student relationships; the teacher as a method of emphatic inducement of positive behaviors; the neutrality of the formal authority by moving towards the formative medium's organization, therefore towards an indirect education (V. Ionel, 2002, page 132).

The students' self-governing

contemporan asaltat de explozia de informații. Perimarea tot mai rapidă a cunoștințelor face necesară însușirea de metode și tehnici de studiu independent.

I. Al. Dumitru (2008) consideră că metodele, procedeele și tehnicile utilizate în realizarea învățării pot fi grupate în mai multe categorii: a) *metode și tehnici de informare și documentare*; b) *metode de învățare efektivă (de asimilare, înțelegere și organizare mentală a informațiilor)*; c) *metode și tehnici de valorificare a învățării*.

Studiul independent este o metodă (I., Cerghit, 2006) „indispensabilă în pregătirea lecțiilor, lucrărilor scrise, proiectelor, examenelor, concursurilor, (...) în satisfacerea cerințelor proprii de cultivare ori de educare...”

Întreaga intervenție didactică se orientează spre formarea studenților ca persoane autonome, competente și capabile să răspundă eficace și productiv schimbărilor, pentru a genera propriul efort ca profesioniști autonomi. Fundamental, funcția studentului este aceea de a fi responsabil și de a-și autoregla procesul de învățare.

Pentru relansarea studierii relațiilor educative, esențiale sunt următoarele aspecte: activizarea câmpurilor participative situaționale; personalizarea relațiilor biunivoce dintre profesor și student; exemplaritatea profesorului ca metodă de inducere empatică a comportamentelor pozitive; neutralitatea autorității formale prin deplasarea spre organizarea mediului formativ, deci spre o educație indirectă (V. Ionel, 2002, p. 132).

Învățarea autonomă la studenți vizează (după Pintrich și Groot, 1990)

teaching aims (according to Pintrich and Groot, 1990) three aspects: a) cognitive and procedural strategies, that allow the student to make the opportune decisions in order to improve his study and efficiency; b) meta-cognition and reflective strategies on his learning process; c) support strategies, that refer to the self-control of effort and perseverance, by promoting the conditions which affectively facilitate the study.

Many authors suggest that the meta-cognition term should limit itself to what the individual really knows: a) about him, as a person; b) about the task; c) about the strategies (Brown, 2000).

Some authors (Wolfolk, 1998; Pintrich, 2000) opinion that in the structure of meta-cognition have been described two components: the information about knowledge and the adjustment of knowledge.

The person who is being educated must be “encouraged” to develop a structured and network type logic, even from an early age, by adopting the information he encounters (...). Man has to independently learn during his entire life, so that he becomes able to continuously adapt to the new conditions of life and work” (V. Ilie, 2005, page 165).

Diagnosis study

In order to identify the way the students – to become physics teachers individually study, we have used the next methods: the observation, the conversation, the interview, the questionnaire and the research of the students’ activity’s products (notes, written papers, elaborate instruments

trei aspecte: a) *Strategii cognitive și procedurale* care permit studentului să ia deciziile oportune prin care sa-și îmbunătățească studiul și randamentul; b) *Strategii metacognitive* sau de reflecție asupra propriului proces de învățare; c) *Strategii de sprijin* referitoare la autocontrolul efortului și al perseverenței, promovarea condițiilor care facilitează din punct de vedere afectiv studiul.

Mulți autori sugerează că termenul de metacogniție ar trebui să se limiteze la ceea ce știe individul: a) despre el ca persoană; b) despre sarcină; c) despre strategii. (Brown, 2000).

Unii autori (Wolfolk, 1998; Pintrich, 2000) sunt de părere că în structura metacogniției s-au descris două componente: cunoștințele despre cunoaștere și reglarea cunoașterii.

Educatul trebuie „încurajat de la o vârstă fragedă să-și dezvolte o logică structurată de tip rețea, adecvând cunoștințele cu care vine în contact (...) Omul trebuie să învețe independent pe întreaga perioadă a vieții pentru a se putea adapta continuu noilor condiții de viață și muncă” (V. Ilie, 2005, p.169).

Studiu de diagnoză

Pentru a identifica modul în care studenții – viitori profesori de fizică studiază individual am apelat la următoarele metode: *observația, convorbirea, interviul, chestionarul, cercetarea produselor activității studenților* (notițe, lucrări scrise, instrumente elaborate etc). Informațiile obținute au fost permanent comparate între ele, pentru a avea o imagine cât mai veridică și mai obiectivă a situației de fapt.

Am plecat de la *ipoteza* că

etc.). The obtained information has been permanently compared to the other, so that to have a much more real and objective image of the situation.

We started from the hypothesis that students do not have the necessary customs to independently study and that the University contributes to the student's self-governing development: to learn by themselves and to become self-governing experts and reliable strategists, as far as their future labor conscription is concerned.

In order to realize a diagnosis on the customs of independent study of the students from the Faculty of Physics, we have chosen a sample of 46 students from the 1st and the 3rd year of study – University of Craiova. At a stratified random, we have obtained two sub-samples (students from the 1st year of study and students from the 3rd year of study).

The investigation realized at the level of the students subscribed to the Faculty of Physics had the purpose to gather data as far as the next essential aspects of the independent study are regarded: a) the importance given by the students to the individual study; b) the way the students are informed about the planning, the organization and the individual study's development; c) the methods and the techniques used in the individual study; d) students' noting techniques.

After considering the dates we have come about the following results:

studenții nu dețin deprinderile necesare de studiu independent și că Universitatea contribuie la dezvoltarea autonomiei studentului: să învețe de unii singuri și să fie profesioniști autonomi și buni strategii în legătură cu ceea ce ține de viitoarea lor prestație profesională.. Pentru a realiza o diagnoză a deprinderilor de studiu independent ale studenților de la Facultatea de Fizică, am ales un eșantion format din 46 studenți ai anilor I și III – Universitatea din Craiova. Prin randomizare stratificată am obținut două subeșantioane (studenți din anul I și studenți din anul III).

Investigația realizată la nivelul studenților înscriși la Facultatea de Fizică a urmărit culegerea de date cu privire la aspecte esențiale ale studiului independent precum: a) Importanța acordată de studenți studiului individual; b) Măsura în care studenții dețin informații despre planificarea, organizarea, desfășurarea studiului individual; c) Metodele și tehnicile utilizate în studiul individual; d) Tehnici de luare a notițelor de către studenți.

În urma măsurării datelor am ajuns la următoarele rezultate :

Criteria/ Criterii	Results/ Rezultate	Percentage values/ Valori procentuale
1. In order to form the customs to independently	a) launch questions and then guide the students to find the responses;/ să lanseze întrebări și apoi să-i îndrume pe studenți în găsirea răspunsurilor	62%

study, students consider that the teacher should /1. Pentru formarea deprinderilor de studiu independent, studenții consideră că profesorul trebuie		
	b) include the students in conversations on a certain topic;/ să antreneze studenții în discuții pe o anumită temă	22%
	c) encourage individual learning;/ să încurajeze învățarea individuală	8%
	d) expose the new knowledge;/ să expună cunoștințele noi	8%
2. The difficulties the students encounter while independently study concern:/ Dificultățile întâmpinate de studenți în studiul independent privesc:	a) the reflections' formation;/ formularea reflecțiilor;	
	b) the general interpretation of the elaborate schemes;/ interpretarea generală a schemelor elaborate	
	c) the interpretation of some scientific themes;	
	d) the group's lack of cohesion;/ lipsa de coeziune a grupului;	
	e) the absence of some education means;/ absența unor mijloace de învățământ;	
3. Students' proposals to facilitate the formation of the customs as far as the independent study is concerned:/ Propuneri ale studenților pentru facilitarea formării deprinderilor de studiu independent	a) establishing the priorities of the independent study; / stabilirea priorităților în studiul independent;	
	b) elaboration of a study plan;/ elaborarea unui plan de studiu	
	c) consulting the ideas from more papers;/) interpretarea unor teme științifice;/ consultarea ideilor din mai multe lucrări	
	d) improving the knowledge;/ aprofundarea celor cunoscute;	
	e) realizing a synthesis of knowledge with the help of schemes, cognitive maps;/ sintetizarea cunoștințelor cu ajutorul schemelor, al hărților cognitive;	

As far as the frequency of the Internet is being used in the process of self-governing training, the results are as follows:

Cu privire la măsura în care Internetul este utilizat în procesul de instruire autonomă, rezultatele au fost următoarele:

The frequency of using the Internet in the process of self-training/ Măsura utilizării Internetului în procesul de autoinstruire	The frequency of responses/ Frecvența răspunsurilor
--	---

Very often/ Forte mult	30%
Often/ Mult	45%
Little/ Puțin	15%
At all/ Deloc	10%

From the data above, it can be deduced that the utilization of Internet in the process of self-training has become a usual mean for the majority of the investigated subjects.

The answers given to the question 'What is your purpose for using the Internet?' also emphasize the type of dominant motivation. After processing the dates, the subjects connect to an Internet network in order to elaborate a series of papers the teachers have demanded for (extrinsic motivation) or to document on various topics of personal interest, as to improve, at the initiative of one's own, some aspects of the themes/problems debated in classes with the teachers, and to find answers for the questions that rise from their own curiosity (intrinsic motivation).

Se deduce, din datele de mai sus, că utilizarea Internetului în autoinstruire a devenit un mijloc uzual pentru cei mai mulți dintre subiecții investigați.

Răspunsurile la întrebarea: *În ce scop utilizați Internetul ?* pun în evidență și tipul de motivație dominant. Se constată, în urma prelucrării datelor că subiecții se conectează la rețeaua Internet atât pentru a elabora o serie de lucrări cerute de profesori (motivație extrinsecă), cât și pentru a se documenta pe diverse teme de interes personal, pentru a aprofunda, din proprie inițiativă, unele aspecte ale temelor/problemelor dezbătute la ore cu profesorii, pentru a găsi răspunsuri la întrebările izvorâte din propria curiozitate (motivație intrinsecă):

Nr. crt.	<i>The purpose for using the Internet/ Scopul utilizării Internetului</i>	<i>The frequency/ Frecvența</i>
1	In order to prepare for exams/ În vederea pregătirii pentru examene	26%
2	To realize the applicable papers/ Pentru realizarea lucrărilor aplicative	22%
3	To improve the information from a certain domain/ Pentru a aprofunda informațiile dintr-un anumit domeniu	7%
4	To talk to other navigators/ Pentru a dialoga cu alți navigatori	26%
5	To find answers for the questions which concern me/ Pentru a găsi răspunsuri la întrebările care mă frământă	12%
6	To be up-to-date with the latest information/ Pentru a fi la curent cu informațiile de ultimă oră	5%
7	To improve some aspects of the problems debated in classes and seminars/ Pentru a aprofunda unele aspecte ale problemelor dezbătute la curs și seminar	2

Being an important stage in the independent study and an efficient

Fiind o etapă importantă în studiul independent și o metodă eficientă de

method for the meta – cognition’s development, we have frequently made an appeal to understanding the students’ reflections. By analyzing the reflections of the students from the Faculty of Physics – University of Craiova -, we have come to the conclusion that they were based on the following aspects:

- representations and concernings that were former to the proposed topic;
- difficulties encountered in the process of ‘building’ the knowledge;
- questions raised and attempts to find solutions;
- expectations regarding the subsequent activities’ from the seminar;
- appreciations for these activities;
- aspects which are to be ‘strengthened’ afterwards;
- the most clear and deep reflections were formed after a long time, usually at the next seminar;
- causal and hypothetical questions were elaborated with a bigger statistical weight, as part of the independent work, and with a lesser statistical weight in the direct conversation with the teacher; most of the questions had the initial aim to inform, to explain; gradually, they have evolved towards synthetic questions (‘Can we conclude that...?’), hypothetical questions (‘What happens if?’) or evaluation questions (‘What is more important?; Which of the aspects should have the precedence?’)

Other observations

- a negative aspect manifested in the way the students study is represented by the exclusive utilization of notes. The

dezvoltarea a metacogniției, am apelat frecvent la cunoașterea reflecțiilor ale studenților. Analizând reflecțiile studenților de la Facultatea de Fizică – Universitatea din Craiova , am constatat că ele se centrau pe următoarele aspecte:

- reprezentări și preocupări anterioare temei propuse;
- dificultățile întâmpinate în procesul de construire a cunoașterii;
- întrebări ridicate și încercări de găsire a soluțiilor;
- expectanțe cu privire la activitățile ulterioare de seminar;
- aprecieri la adresa activității respective de seminar;
- aspecte care se doresc a fi aprofundate ulterior.
- cele mai clare, profunde reflecții erau formate după un timp mai îndelungat, de regulă la seminarul următor;
- întrebări cauzale și ipotetice erau formulate într-o pondere mai mare în cadrul muncii independente și mai puțin în conversația directă cu profesorul; cele mai multe întrebări erau inițial de informare, de explicare; treptat acestea au evoluat către întrebările de sinteză (Putem trage concluzia că...?), sau ipotetice (Ce se întâmplă dacă?), sau de evaluare (Ce e mai important?; Care dintre aspecte trebuie să primeze?).

Alte constatări

• Un aspect negativ manifestat în felul de a studia al studenților este folosirea în exclusivitate a notițelor. Explicația pentru preferința studenților asupra notițelor rezidă din înclinațiile lor pentru sistematizare, calități întâlnite frecvent în expunerile profesorilor și uneori, mai rar, în expunerile din

explanation for preferring these notes results from their propensity for systematization, quality frequently encountered in teachers' exposures, and more rarely in the exposures from manuals;

- another worrying aspect is the fact that most of the students do not know how to make use of notes and printed courses. Some of them memorize mechanically the notes exactly the same way they took them during the explanations, others memorize excerpts right from their manuals;

- the situation described above, as far as using the notes and manuals is concerned – basic means in the pupils' individual study – indicates great deficiencies regarding the strategy of the individual study;

- yet another conclusion refers to the reasons why students do not use efficient strategies of study: they are not always interested in understanding the didactic material and memorizing the information for a longer period of time. The purpose may consist in obtaining a passing – grade at an exam or realizing a task faster and easier as far as the effort is concerned;

- 50% from the interviewed students consider that the efficient realization of a didactic activity depends mostly on the teacher; he is the one who must act tactical and creative while teaching a lesson; he is also the one who should have the role not only of emotional stimulant, but also of coordinator of the pupils' individual study;

- the techniques of individual study the students form the Faculty of Physics make appeal to are the following: efficient lecture, taking notes,

manuale;

- Un alt aspect îngrijorător este faptul că cei mai mulți studenți nu știu cum să se folosească de notițe și de cursurile tipărite. Unii memorează mecanic notițele, așa cum au putut să le ia în timpul explicațiilor, alții memorează pasaje întregi din manual;

- Situația folosirii notițelor și a manualului - mijloace de bază în studiul individual al elevilor - indică lacune grave privind strategia studiului individual;

- O altă concluzie desprinsă este cea referitoare la motivele pentru care studenții nu utilizează strategii eficiente de studiu: aceștia nu sunt întotdeauna interesați de înțelegerea materialului și reținerea informațiilor pe o perioadă mai lungă de timp. Scopul poate să fie obținerea unei note de trecere la un examen sau să realizeze o sarcină într-un timp cât mai scurt și cu cât mai puțin efort;

- 50% dintre studenții chestionați consideră că de profesor depinde, în foarte mare măsură, realizarea eficienței unei activități didactice; profesorul trebuie să acționeze, în activitatea didactică, cu mult tact, cu multă creativitate; el trebuie să aibă rolul nu numai de stimulent emoțional, ci și de coordonator al studiului individual al elevilor;

- tehnicile de studiu individual la care studenții de la Facultatea de Fizică apelează sunt: lectura eficientă, luarea notițelor, adnotările, alcătuirea fișelor de studiu, consultarea bibliografiei, alcătuirea planului de idei, a conspectelor sau a rezumatelor, a referatelor etc.;

- studenții sunt conștienți că nu este eficient să primească cunoștințele de-a gata, ci este nevoie de efort personal, de

annotations, elaborating papers of study, consulting the bibliography, building plans of ideas, summaries or projects etc.;

- the students are aware of the fact that it isn't enough to just receive the information, but it is imperative to make a personal effort, of active implication in knowledge and teaching;

- the majority of students (72%) recognize the teacher as a guide which facilitates the development of their knowledge.

Conclusions

Basically, this investigation confirmed our initial hypothesis: students suffer deficiencies when it comes about their customs to independently study; moreover, they seem to use empiric means of self-training; students do not design themselves a self-training strategy.

The constructive theory (Joita, E., 2006) can be applied when clarifying the problem of the self-governing training, because this encourages the formation of abilities of independent activity, of competences, the student being an apprentice in the scientific knowledge. The constructive method has an inevitable result, that of developing the competence of self-governing training, because it emphasizes the pupil as an active element in the direct process of knowledge.

The Internet represents a tool with the help of whom any navigator becomes able to develop his customs to independently study.

With the purpose of facilitating the formation of the customs of the independent and self-governing study, we draw teachers' attention on the importance of developing a didactic

implicare activă în cunoaștere și învățare ;

• studenții, în majoritatea lor (72 %) recunosc rolul de îndrumător, de facilitator al profesorului , în construirea cunoașterii.

Concluzii

În esență, această investigație ne-a verificat ipoteza inițială: studenții nu au suficient dezvoltate deprinderile de studiu independent, ci utilizează modalități de autoinstruire achiziționate empiric; studenții nu-și proiectează o strategie de autoinstruire.

Teoria constructivistă (Joița, E., 2006) poate fi aplicată în clarificarea problematicii instruirii autonome intrucat acesta încurajează formarea de abilități de activitate independentă, de competențe, educatul fiind un ucenic în cunoașterea științifică (în stil propriu). Metodica constructivistă duce, inevitabil, la dezvoltarea competenței de instruire autonomă pentru că pune accent pe activismul elevului în procesul direct de cunoaștere.

Internetul reprezintă un instrument cu ajutorul căruia orice navigator își poate dezvolta deprinderile de studiu independent.

În scopul facilitării formării deprinderilor de studiu independent, autonom, atragem atenția profesorilor asupra importanței desfășurării unei activități didactice centrată pe problematica autodidaxiei, asupra promovării condițiilor care facilitează din punct de vedere afectiv studiul, asupra proiectării și analizei activităților care asigură diferențierea în învățarea studenților (I. Maciuc, 2004), și permit observarea progresului în învățare, dezvoltarea competențelor specifice predării fizicii, ca disciplină de studiu.

activity which is based on the problem of self-training, on promoting the conditions that affectively facilitate the study, on designing and analyzing the activities which ensure the differentiation in students' learning (I. Maciuc, 2004), allowing the observation of the teaching progress, the development of the competences which are specific to the physics's teaching, as a study discipline.

One of the cognitive abilities that imply analysis and judgments, not necessarily to identify errors, but to fully understand and to be able to rewrite what has already been understood (...) consists in the critical thinking (Glenn-Cowan, 1995, pages 379-380). We consider to be necessary the development of the critical thinking in the independent study of the students – to become physics teachers, because: a) the students confront difficulties while selecting the dates, being assaulted by the information found on the Internet, in magazines, daily papers, and, consequently, it is imperative to develop their critical sense in the selection of valid sources; b) as future physics teachers, the students cannot limit themselves to declarative and procedural knowledge, but they must imply the contextual ones, too, while teaching the discipline.

The teacher must have not only the role of emotional stimulant, but also the role of coordinator of the students' independent study.

Una dintre abilitățile cognitive ce implică analiza și efectuarea de judecăți, nu neaparat pentru a identifica erori, ci și pentru a înțelege deplin și a putea rescrie ceea ce a fost înțeles (...) este *gândirea critică*. (Glenn-Cowan, 1995, p.379 - 380). Considerăm necesară dezvoltarea gândirii critice în studiul independent al studenților, viitori profesori de fizică, deoarece:

a) studenții întâmpină dificultăți în selectarea datelor; ei sunt asaltați de informații găsite pe Internet, în reviste, ziare și, în consecință, e necesar să-și dezvolte simțul critic în selecția surselor valide; b) ca viitori profesori de fizică, studenții nu se pot limita în predarea disciplinei la cunoștințe declarative și procedurale, ci trebuie să le implice și pe cele contextuale.

Profesorul trebuie să aibă rolul nu numai de stimulent emoțional, ci și de coordonator al studiului independent al studenților.

REFERENCES/REFERINȚE

1. Brown, A.L. (2000). *The advancement of learning* în SMITH, P.K., PELLEGRINI, A.D., (coord.) (2000), *Psychology of Education. Major Themes*. Vol. II "Pupils and Learning", London and New York, Routledge Falmer, Taylor & Francis Group, 2000, p.160- 180.

2. Cergit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Ed. a IV a, Iași, Editura Polirom, p.152, 184, 303.
3. Dumitru, Ion Al. (2008). *Consilierea psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*, Iași, Polirom, p. 173-195.
4. Ilie, V. (2005). *Personalizarea educației prin NTIC*. În: Maciuc, I. *Școala democrației și formarea profesorilor*. București: EDP, p. 169.
5. Ionel, V. (2002). *Pedagogia situațiilor educative*, Iași, Editura Polirom, p. 132.
6. Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București, Editura Aramis.
7. Maciuc, I. (coord), (2004). *Studii de pedagogie diferențiată*, Craiova, Editura Sitech.
8. Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. *Journal of Educational Psychology*, 82, p.33-40.
9. Pintrich, P.R. (2000). *The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning*, în SMITH, P.K., PELLEGRINI, A.D., (coord.) (2000), *Psychology of Education. Major Themes*. Vol. II "Pupils and Learning", Routledge Falmer. London and New York, Taylor & Francis Group, 2000, p. 406.
10. Siebert, H. (2001). *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare*. Iași, Institutul European, p.145.
11. Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology*, Boston, London Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore, Allyn and Bacon, p.267.

COMPARATIVE PEDAGOGIE/ PEDAGOGIE COMPARATĂ

JACQUE FRESCO AND THE ZEITGEIST EDUCATION

JACQUE FRESCO ȘI EDUCAȚIA ZEITGEIST

Junior assistant Strungă Alexandru,
Student
TSTD - University of Craiova

Prep. univ. Strungă Alexandru, Student
DPPD - Universitatea din Craiova

Abstract

In this article we have proposed to analyze the conception of the American visionary and inventor Jacques Fresco regarding the future society from the education sciences standpoint. In this regard we have also tried to open new perspectives in approaching the educational phenomenon, to identify the possible social status changes of the teacher or professor and some emergent characteristics of postmodern curriculum. The main idea we followed was to identify and analyze the consequences of the application of the scientific method at the social level.

Key concepts: zeitgeist, post-capitalism, education for the future, postmodern curriculum, social

Rezumat

În acest articol ne-am propus să analizăm concepția vizionarului și inventatorului Jacques Fresco cu privire la societatea viitorului din punctul de vedere al științelor educației. Am urmărit prin acest demers deschiderea unei noi perspective în abordarea fenomenului educațional, identificarea posibilelor schimbări de status social ale cadrului didactic precum și a unor caracteristici emergente ale curriculumului postmodern. Ideea fundamentală pe care am urmărit-o a fost aceea de a identifica și analiza posibilele consecințe ale aplicării metodei științifice la nivel social.

Concepte cheie: zeitgeist, post-capitalism, educație pentru viitor,

cybernation, human labor automation, intelligent social design.

Postmodernism și zeitgeist în educație

The term "Zeitgeist" was recently restored as a controversial issue in several documentaries called **Zeitgeist** (Joseph, *Zeitgeist: The Movie*, 2007) and **Zeitgeist: Addendum** (Joseph, *Zeitgeist: Addendum*, 2008), conducted by Peter Joseph. The term above is from the German and represents the joining of two words: *Zeit* - time and *Geist* - spirit. So the meaning of the phrase is "the spirit of the times", or "the spirit of an era". Some ideas on which this documentary are based are derived directly from the vision and conception of the American inventor Jacque Fresco, known for several inventions patented in the period in which he worked for various corporations and institutions and for the creation of the Venus Project, in collaboration with Roxanne Meadows.

Beyond assumptions more or less controversial which are shown in the above mentioned documentaries, Jacque Fresco's ideas in relation to the future society have aroused our interest because education has a great role in his system and because in our opinion, postmodern education has many affinities with this new global civilization illustrated by Mr. Fresco. On the other hand, we all know that the evolution of knowledge and technology is extremely fast and the school can hardly keep up with these phenomena. Therefore, it is necessary, as reported by many experts, an education that will prepare the pupils and students for the future and not one based solely on past values. These are just some of the reasons that led me to study the zeitgeist

curriculum postmodern, cibernetizare socială, automatizarea muncii umane, design social inteligent.

Postmodernism și zeitgeist în educație

Termenul de „zeitgeist” a fost recent repus în discuție în câteva documentare controversate intitulate **Zeitgeist** (Joseph, *Zeitgeist: The Movie*, 2007) și **Zeitgeist: Addendum** (Joseph, *Zeitgeist: Addendum*, 2008), realizate de Peter Joseph. Termenul de mai sus, provenit din limba germană reprezintă a alăturare a două cuvinte: *Zeit* – timp și *Geist* – spirit. Așadar sensul expresiei este de „spiritul vremurilor”, sau „spiritul unei epoci”. Unele idei pe care se bazează aceste documentare sunt derivate direct din viziunea și concepția inventatorului american Jacque Fresco, cunoscut pentru mai multe invenții brevetate în perioada în care a lucrat pentru diverse corporații și instituții americane și pentru dezvoltarea Proiectului Venus, în colaborare cu Roxanne Meadows.

Dincolo de ipotezele mai mult sau mai puțin controversate care sunt prezentate în documentare mai sus amintite, ideile lui Jacque Fresco în raport cu societatea viitorului ne-au stârnit interesul deoarece educația are un rol extraordinar în cadrul sistemului său și deoarece în opinia mea, educația postmodernă are foarte multe afinități cu această nouă civilizație globală de care vorbește așa de insistent d-l Fresco. Pe de altă parte, știm cu toții că evoluția cunoașterii și a tehnologiei este extraordinar de rapidă iar școala poate să țină cu greu pasul cu acestea. De aceea, se impune, după cum au semnalat numeroși pedagogi, o educație care să

movement and its relevance for society and particularly for the education.

It is legitimate to ask whether the prospect of Mr. Jacque Fresco is part of the pleiad of the postmodern approach on education. Some authors (Welsch, 1988 *apud* Reichenbach, 1999) believe that postmodernism can refer to: 1. A radicalized plurality 2. A plurality of concepts such as truth, justice and humanity; 3. Or an antitotalitarian option that is 4. Not anti-modern and 5. A condition which develops more freedom on the one hand, and on the other hand it creates more problematic situations. Also postmodernism focuses on the concepts of non-relative truth, non-relative rationality and non-relative science (Foster & Herzog, 1994 *apud* Reichenbach, 1999). Certainly Jacque Fresco don't criticize the modern epistemology or the scientific method itself, but in contrast, he believes that the solution to the problems of humanity today is the application of scientific method to society and human communities. For Fresco, the scientific method is a building block and not a stumbling block (as for some postmodernists). But even in the contemporary postmodernism there is a difference between "anti-modernists" and "pro-modernists". The first group criticize the foundations of modern science and antagonize this relation and the latter group try to identify a continuity between modern and postmodern, advocating a "postmodern modesty" that "they no longer find rational solutions to each problem and to identify a purpose and a meaning higher in each difference "(Reichenbach, 1999)

On the other hand we could see in his books a certain postmodern tendency

pregătească elevii și studenții pentru viitor și nu una axată exclusiv pe valorile trecutului. Acestea sunt doar câteva dintre motivele care m-au determinat să aprofundez ceea ce înseamnă *mișcarea zeitgeist* pentru societate și ceea ce ar putea însemna în particular pentru educație.

Este legitim să ne întrebăm dacă perspectiva d-lui Jacque Fresco face parte din pleiada ideilor pedagogice postmoderne. Unii autori (Welsch, 1988 *apud* Reichenbach, 1999) consideră că postmodernismul se poate referi la: 1. O pluralitate radicalizată; 2. O pluralitate a conceptelor cum ar fi adevăr, dreptate și umanitate; 3. Sau o opțiune antitotalitaristă care; 4. Nu este anti-modernă și; 5. O condiție prin care se dezvoltă mai multe libertăți pe de o parte, iar pe de altă parte se creează mai multe situații problematice. De asemenea postmodernismul se concentrează asupra conceptelor de adevăr non-relativ, raționalitate non-relativă sau știință non-relativă (Foster & Herzog, 1994 *apud* Reichenbach, 1999). Cu siguranță că Jacque Fresco nu critică epistemologia modernă sau metoda științifică în sine, dimpotrivă, consideră că soluția pentru problemele contemporane ale umanității o reprezintă aplicarea metodei științifice la nivelul societății și comunităților umane. Pentru Fresco, metoda științifică este o piatră de temelie iar nu una de poticnire (așa cum este pentru unii postmoderniști). Dar chiar și la nivelul postmodernismului contemporan se face diferența între „anti-moderniști” și „pro-moderniști”. Primii critică temeliile științei moderne și antagonizează relația cu aceasta, iar cei din urmă încearcă să identifice o continuitate între modern și postmodern, pledând pentru o „modestie

in the sense that it addresses critical issues of today's society, trying to find a solution that is useful to as many people as possible. Therefore, we can distinguish a humanism, an understanding of the difficulties faced by people in everyday life, which is in flagrant contradiction with the realities of a capitalist society. These profound changes sustained by Fresco are actually a deconstruction of the traditional social, a dissolution of the structures and traditions of the post-industrial society, that we can consider also as a postmodernist feature. So we can see in Fresco a postmodernist e.g. the ideas on the society but also a "modernist" in the epistemological approach.

Moreover, Fresco's ideas may cause some antipathy in our state, given the recent history of Romania, namely the communist rule, ending in 1989. It is true that some ideas of the author mentioned above can be incorporated into the socialist ideology, but certainly not reducible to it. His project is very ambitious and in my view difficult to achieve, given that many ideological systems (much more consolidated), which proposed similar ideas (without the emphasis on the social applied cybernation however) had failed miserably. It is also possible that the recent economic crisis have emphasized the socialist ideology given that many people have lost property or they lost their jobs. Time will tell us to what extent his ideas will catch "roots" and will remain (still) one of the most extraordinary utopias of humanity. However, I think it is useful to understand these ideas, in particular those related to cybernation and about the applying of the scientific method to the

postmodernă" care „renunță să mai găsească soluții raționale la fiecare problemă și să identifice un sens și un înțeles mai înalt în fiecare diferență” (Reichenbach, 1999).

Pe de altă parte am putea vedea în scrierile lui Fresco o anumită tendință postmodernă în sensul că se adresează unor probleme critice ale societății de azi, încercând să găsească o soluție care să fie utilă cât mai multor oameni. Așadar, putem distinge un umanism, o înțelegere a dificultăților cu care se confruntă oamenii în viața de zi cu zi, care este într-o flagrantă contradicție cu realitățile societăților capitaliste. De asemenea, schimbările profunde la care face referire Fresco reprezintă o deconstrucție a structurilor sociale tradiționale, o disoluție a tradițiilor și obiceiurilor societății post-industriale, pe care o putem considera ca fiind tot o trăsătură a postmodernismului. Așadar, putem vedea în Fresco mai degrabă un postmodernist (prin ideile referitoare la societate) și un „modernist” în abordarea epistemologică.

Pe de altă parte, ideile lui Fresco pot provoca o oarecare antipatie în țara noastră, având în vedere istoria recentă a României, mai precis guvernarea comunistă, încheiată în 1989. Este adevărat că unele idei ale autorului mai sus menționat pot fi încadrate în ideologia socialistă, dar cu siguranță nu se reduc la aceasta. Proiectul său este foarte ambițios și din punctul meu de vedere greu de realizat, în condițiile în care sisteme ideologice mai bine puse la punct, care propuneau idei asemănătoare (fără accentul pus pe cibernetizarea aplicată la nivel social totuși) au eșuat lamentabil. Este foarte posibil de asemenea ca recenta criză economică să fi accentuat punerea în discuție a unor

human community. Also, the idea of "culture of innovation and research" is very familiar in the context of "learning organization", "learning factories" (Nonaka & Takeuchi, 1995 *apud* Pillay & Elliott, 2001) or "learning university" (Drucker, 1946 *apud* Pillay & Elliott, 2001), or "learning society", basic concepts in the spectrum of lifelong learning.

Fundamental questions

One fundamental interrogation which Fresco tries to respond refers to the efficiency of the society and today's economy compared with the real needs of mankind. Does the society effectively respond to the challenges facing humanity: poverty, crime, disease, accidents? Does modern society use the most advanced design methods to address adequately the social, economical, political, demographical, legal problems? How can we optimize the global society to meet the needs of as many people as possible, not just those of a minority? How to use technology and cybernetics to enhance the quality of human life as much as possible? How can we use education to optimize the maximum human potential? In addition, we are interested in characteristics of the postmodern education in the conception of Jacque Fresco, what fundamental changes can happen and how these changes could bring benefits to the civilization. It is also clear that in order to better understand the role of education in this new society we will have to look to its economic, social, cultural and scientific grounds. The questions posed above are very general and we need some concrete examples to better understand the issues to which they refer.

ideologii cu o coloratură socialistă în condițiile în care un mare număr de persoane și-au pierdut proprietățile sau au fost disponibilizați. Timpul ne va spune în ce măsură ideile lui Fresco vor prinde „rădăcini” sau vor rămâne (încă) una din grandioasele utopii ale umanității. Cu toate acestea, consider că este util să înțelegem care sunt ideile sale, în special cele privitoare la cibernetizare și aplicarea metodei științifice la nivelul comunității umane. De asemenea, ideea de „cultură a inovației și cercetării” este foarte familiară în contextul „organizației care învață”, „fabricilor care învață” (Nonaka & Takeuchi, 1995 *apud* Pillay & Elliott, 2001) sau „universității care învață” (Drucker, 1946 *apud* Pillay & Elliott, 2001), „societății care învață”, concepte de bază în spectrul învățării de-a lungul întregii vieți.

Întrebări fundamentale

Una dintre interogațiile fundamentale la care încearcă să răspundă d-l Fresco se referă la eficiența societății și economiei actuale în raport cu nevoile reale ale omenirii. Răspunde oare eficient societatea la provocările cu care se confruntă omenirea: sărăcia, infracțiunile, bolile, accidentele? Folosește oare societatea modernă cele mai avansate metode de design social pentru a răspunde adecvat problemelor economice, politice, sociale, demografice, legale etc.? Cum am putea optimiza societatea globală pentru a răspunde nevoilor cât mai multor oameni, nu numai ale unei minorități? Cum poate fi utilizată tehnologia și cibernetica pentru a spori cât mai mult calitatea vieții umane? Cum putem folosi educația pentru a valorifica la maxim potențialul uman? În plus, ne interesează prin ce se

Intelligent social design using the scientific method

An example referred to by the author is the enormously large number of people who have come under \$ 1 per day, approximately 1 billion people. In addition, 16,000 children die daily from malnutrition and lack of food (Fresco & Meadows, *Designing the Future*, 2007). There are tens of thousands of deaths from road accidents products and hundreds of thousands of people injured. The list could go on forever. The question is what could make the society proposed by Jacque Fresco to solve these problems, to which the current one seems helpless. The author thinks that the main solution to these problems, is intelligent social design, based on scientific method. For example, in the case of car accidents, the way in which the society attempts to solve these problems is by law and rarely through driver's education (driving taught in driving schools can hardly be called education, being however a shining example of retrograde curriculum). A smarter way to do this would be, according to the author, cars built so as not to exceed a certain speed in some dangerous areas, or built-in sensors that can detect the collision (which an intelligently designed car can avoid). The idea is not to legislate, to punish something that is considered a crime (we say "may" because there are many factors that have responsibility for a car accident (the responsible person could be seen as a victim of poor technological design) but trying address the roots of the phenomenon (Fresco & Meadows, *Designing the Future*, 2007).

We think it is useful to analyze more what is the social design using the

caracterizează educația postmodernă în viziunea lui Jacque Fresco, ce transformări fundamentale ar putea cunoaște și ce beneficii ar putea aduce aceste transformări civilizației. Este evident de asemenea că pentru a putea înțelege mai bine rolul educației în acest nou tip de societate, va trebui să analizăm și fundamentele economice, sociale și cultural-științifice ale acesteia. Întrebările puse mai sus sunt foarte generale și avem nevoie de câteva exemple concrete pentru a înțelege mai exact problemele la care fac referire.

Design social inteligent folosind metoda științifică

Un exemplu la care face referire autorul este numărul enorm de mare al persoanelor care au venit de sub 1 dolar pe zi, aproximativ 1 miliard de oameni. De asemenea, 16.000 de copii mor în fiecare zi din cauza malnutriției și lipsei de hrană (Fresco & Meadows, *Designing the Future*, 2007). Există zeci de mii de decese produse în urma ale accidentelor rutiere și sute de mii de persoane rănite. Lista ar putea continua la nesfârșit. Întrebarea este ce ar putea să facă societatea pe care ne-o propune Jacque Fresco pentru a rezolva aceste probleme, față de care cea actuală pare neajutorată. Soluția principală a acestor probleme, este în viziunea autorului *designul social inteligent*, pe baza metodei științifice. De exemplu, în cazul accidentelor de mașină, modul prin care societatea încearcă să rezolve aceste probleme este prin lege și arareori prin educație rutieră (cursurile de legislație rutieră studiate în școlile de șoferi cu greu se pot numi educație, reprezentând un exemplu strălucit de curriculum retrograd cu magistri pe măsură). Un mod mai inteligent de a

scientific method in Jacque Fresco's opinion. First, science does not seek to find *truth* but rather *to improve* or have a better perspective on a system, item, society. The scientific method uses Logic, assumptions and experiments to test an idea, in contrast with empirical knowledge or opinions of people. So the scientific method applied to the social level is a scientific way of organizing society as a whole - economy, technology, education, etc. If this way of thinking and acting is applied in the "heavy" sciences (physics, chemistry, mathematics) why couldn't be extended to the social? We could even say, from a particular point of view, that the most problems facing humanity are *technical*, that are not understood by politicians or by the very diverse human societies. One way to adress this way of thinking at the social level, is to ask for example: How can we manage / develop a city using the most advanced scientific knowledge at the moment? How can we design, organize educational systems using the most advanced scientific knowledge? How can we raise *the living standard of all people* using a scientific pattern? If we analyze the current problems of society, we see that this way of thinking and asking questions is rarely used by the individuals or communities. Therefore, the lives of people is left in the hand of politicians, which can't be open enough to understand the technical problems of humanity (Fresco & Meadows, Designing the Future, 2007).

Another key element of this social design using the scientific method is *the holistic vision* of the world. Whether you call it planetary ecosystem or Gaia theory (from the earth goddess Gaia – the consort of the ancient Greek god Uranus)

realiza acest lucru, ar fi, în opinia autorului, automobilele construite în așa fel încât să nu poată depăși o anumită viteză pe anumite sectoare periculoase, sau care au senzori care detectează posibilitatea de coliziune (pe care automobilul proiectat inteligent o poate evita). Ideea este nu de a emite legi pentru a pedepsi ceva ce este considerat a fi o infracțiune (spunem „poate” deoarece există mai mulți factori care au răspundere, în sensul că responsabilul pentru un accident rutier este și o victimă a designului tehnologic slab) ci de a încerca să te adresezi rădăcinii fenomenului-problemă (Fresco & Meadows, Designing the Future, 2007).

Cred ca merită să aprofundăm ceea ce înseamnă designul social folosind metoda științifică, în viziunea lui Jacque Fresco. În primul rând, știința nu caută să găsească *adevărul*, ci mai degrabă *de a îmbunătăți* sau de a avea o perspectivă mai bună asupra unui sistem, obiect, societăți. Metoda științifică folosește logica, ipotezele și experimentul pentru a testa o idee, spre deosebire de cunoașterea empirică sau opiniile unor oameni. Deci metoda științifică aplicată la nivel social reprezintă un mod științific de a organiza viața socială în ansamblul ei – economia, tehnologia, educația etc. Dacă acest mod de a gândi și de a acționa este aplicat în domeniul științelor „grele” (fizică, chimie, matematică) de ce nu s-ar putea extinde și la nivel social? Am putea chiar afirma, dintr-un anumit punct de vedere, că majoritatea problemelor cu care se confruntă omenirea sunt *probleme tehnice*, care nu sunt înțelese de politicienii care conduc peștrițele societății umane. Un mod de a focaliza acest mod de a gândi la nivel social, este să ne întrebăm de exemplu: Cum putem

scientists have found, for example, that there is an equilibrium between the lives of people, animals and plants, there is a balance. Earth is more and more compared with a body whose organs and cells are smaller subsystems - such as humans. A scientific approach must take into account the holistic dimension of the planet. Viewed from this perspective, the social design using the scientific method seeks to use all the planet's resources for the benefit of all people, in complete harmony with the planetary ecosystem, using human labor and automation technology for people, not against them (like nuclear arsenal was used, for example).

Resource-based economy

Going forward with the arguments, we find that many social problems we face are systemic, meaning that affect the planet as a whole, both natural and social environment. A large number of crimes is due to poverty, low quality education, unemployment. In fact, as several studies are showing there is a directly proportional relationship between the number of unemployed and the number of offenses. The study conducted by Merva and Fowles, organized by the University of Utah in the United States during 1990-1992 in 30 metropolitan areas with a population of over 80 million people, found that a 1% increase in the number of unemployed rate rise to an increase of 6.7% in homicides, 3.4% in violent crimes and 2.4% in property-related offenses, translated in: 1459 homicides, 62,607 violent crimes, 223,500 crimes against property (R. Fowles and Merva M., 1992 *apud* Joseph, Meadows, & Fresco, The Zeitgeist Movement - Observations and

organiza/dezvolta un oraș folosind cele mai avansate descoperiri științifice în momentul de față? Cum putem proiecta, organiza sistemul educațional folosind cele mai avansate descoperiri științifice? Cum putem ridica *standardul* de viață al *tuturor* oamenilor folosind un model științific? Dacă stăm și analizăm obiectiv problemele actuale ale societății, observăm că acest mod de a pune întrebări și de a gândi rareori este prezent la nivelul indivizilor sau al colectivităților. De aceea, standardul de viață al oamenilor este lăsat la mâna politicienilor care, în opinia lui Jacques Fresco, nu au suficientă deschidere pentru a înțelege problemele tehnice ale umanității (Fresco & Meadows, *Designing the Future*, 2007).

Un alt element cheie al designului social folosind metoda științifică este *viziunea holistică* asupra lumii. Fie că îi spunem ecosistem planetar sau teoria Geea (de la numele zeiței pământului Geea - consoarta anticului zeu grec Uranus) oamenii de știință au constatat că între viața oamenilor, cea a animalelor și a plantelor, de exemplu, există un echilibru. Pământul este din ce în ce mai mult comparat cu un organism, al căror organe și celule sunt subsistemele mai mici – cum este specia umană. O abordare științifică trebuie să țină seama de dimensiunea holistică a planetei. Privit din acest punct de vedere, designul social folosind metoda științifică urmărește valorificarea tuturor resurselor planetei în folosul tuturor oamenilor, în deplină armonie cu ecosistemul planetar, folosind automatizarea muncii umane și tehnologia pentru oameni, nu împotriva lor (cum este folosit arsenalul nuclear, de exemplu).

Responses. Activist Orientation Guide, 2009). One of the Jacques Fresco's assumptions is that the evolution of the current society to a social system that does not require a monetary system, in which the planetary resources could be managed intelligently and in the interest of all, lead to an almost complete disappearance of the crime (as most of them, are due as noted above to the monetary system). An example could be the theft, which in the absence of private property and money would be futile and therefore would disappear. In this context, he introduces the concept of *resource-based economy* i.e. there is no debt or a form of commercial exchange (money, barter, mortgages etc.) but is based instead on the rich planetary resources (Fresco & Meadows, *Designing the Future*, 2007). The author tries to argue that money itself does not have value, only planetary resources, which are really vital for people and the key point that should be realized by the mankind is the automation and cybernation for the optimal use of resources (and protecting their natural environment i.e. the planetary ecosystem).

The automation of the human labor and the cybernated society

A key element of the social intelligent design could be the *human labor automation* and *social cybernation*, a process that also began with the first industrial revolution. According to the author labor should be automated at maximum level, with industrial robots, computers, etc. Many jobs have been and will be replaced by these machines and will lead eventually to a collapse of the global economy, if the society will not

Economia bazată pe resurse

Mergând mai departe pe șirul argumentației, constatăm că multe dintre problemele sociale cu care ne confruntăm sunt sistemice, în sensul că afectează planeta în ansamblul ei, atât mediul natural cât și cel social. Un mare număr de infracțiuni se datorează sărăciei, educației de calitate scăzută, lipsei unui loc de muncă. De fapt, după cum ne arată mai multe studii, există o relație direct proporțională între numărul de șomeri și numărul infracțiunilor. Studiul realizat de Merva și Fowles, întreprins de Universitatea din Utah din Statele Unite în perioada 1990-1992, în 30 de arii metropolitane cu o populație totală de peste 80 de milioane de persoane, a constatat că o creștere cu 1% a numărului șomerilor atrage după sine o creștere cu 6,7% a omuciderilor, 3,4% a infracțiunilor violente și 2,4% a infracțiunilor legate de proprietate, traduse în: 1459 de omucideri, 62607 infracțiuni violente, 223500 infracțiuni contra proprietății (Fowles R. și Merva M., 1992 *apud* Joseph, Meadows, & Fresco, *The Zeitgeist Movement - Observations and Responses. Activist Orientation Guide*, 2009). Una dintre ipotezele lui Jacques Fresco este că evoluția societății către un sistem social care nu necesită un sistem monetar, în condițiile în care resursele planetare ar fi administrate inteligent și în interesul tuturor, ar duce la dispariția aproape completă a infracțiunilor (deoarece majoritatea dintre acestea, se datorează după cum am arătat mai sus existenței sistemului monetar). Un exemplu ar putea fi furtul, care în absența proprietății private și a banilor ar fi inutil și în consecință ar dispărea. În acest context, se introduce conceptul de *economie*

take some preventive actions (such as those mentioned above). Planetary resources should be exploited and intelligently used by a planetary super-computer in the interest of all people. A fundamental distinction of Fresco's theory in comparison to the socialist and communist ideology (or other socialist utopias) is the importance of social cybernation that will really replace the human labor, and especially politicians (city administration and planetary resources are controlled by artificial intelligence - AI - through a vast network of sensors). The sensors we mentioned earlier can be used in the necessary feedback for agriculture (they record water needs, the need for minerals, etc.) or in the development and management of cities (areas where the consumption is higher/lower, the most useful development plans of cities in relation to human needs, etc.). We can imagine the computer as a central nervous system that automatically gathers information from various parts of the body when necessary (Fresco & Meadows, *Designing the Future*, 2007).

Zeitgeist and anti-establishment

Before moving on, let's try to analyze how such a global society - called by some an utopia (socialist or not) - could be established to replace the current establishment. Unlike the communist ideology, for example, Zeitgeist Movement (the activist side of Venus Project, whose principles we have mentioned above) sees the transition to the new system *as an evolution, not a revolution*. This excludes the use of violence to impose the new system. Zeitgeist is based on an exponential increase in the number of people who

bazată pe resurse, în care nu există nici o formă de îndatorare sau schimb comercial (bani, troc, ipoteci etc.) dar care se bazează în schimb pe bogăția resurselor planetare (Fresco & Meadows, *Designing the Future*, 2007). Autorul încearcă să argumenteze că banii în sine nu au valoare, ci resursele planetare au, ele fiind cu adevărat vitale pentru oameni și punctul cheie pe care ar trebui să-l realizeze omenirea ar fi automatizarea și cibernetizarea pentru utilizarea cât mai optimă a resurselor (și protejarea acestora, adică a mediului natural, a ecosistemului planetar).

Automatizarea muncii umane și societatea cibernetizată

Un element cheie al designului social inteligent ar fi *automatizarea muncii umane și cibernetizarea societății*, proces care de altfel a început odată cu prima revoluție industrială. În opinia autorului munca umană ar trebui automatizată la maxim, cu ajutorul roboților industriali, calculatoarelor etc. Foarte multe meserii au fost și vor fi înlocuite de aceștia ducând în cele din urmă la un colaps al economiei globale, dacă nu sunt luate din timp măsuri (cum ar fi cele amintite mai sus). Resursele planetare ar trebui exploatate și utilizate inteligent de un super-calculator planetar în interesul tuturor oamenilor. O deosebire fundamentală a teoriei lui Fresco față de ideologia socialistă și comunistă (sau față de utopiile socialiste) este importanța pe care oare cibernetizarea socială care va înlocui mâna de lucru umană și mai ales politicienii (administrarea orașelor și a resurselor planetare este controlată de inteligența artificială – IA – printr-o vastă rețea de senzori). Sensorii de care am

adhere to these ideas, the development of an experimental city, on the reserved peoples or opponent's beliefs that people's standard of living in the community's future could be far higher than the today's living standard, even for the very rich people (Joseph, Meadows, & Fresco, 2007)

Moreover, the mere idea of disappearance of the monetary system or of the private property, or the possibility of artificial intelligence and automated mechanisms to take over most human occupations seems detached from a science fiction movie. New houses built from the most resistant materials that require no maintenance, cars that have sensors that detect collision and consume clean energy resources, circular cities that have in the middle the cybernated center, magnetic-powered transport and the rest of the ideas advanced by the Venus Project may seem utopic and impractical for many people or very far away from the present reality. But for a person who lived one hundred years ago our recent discoveries that now seem normal in everyday use (mobile phones, air travel, etc.) may have been considered some crazy ideas. In addition, many people are interested in the details of this mode of social organization, such as whether citizens would be motivated to do something, if there would be laws, police, prisons, corruption disappearance etc. Personally, I consider that this transition from one society to another is poorly explained by the theorists of the Zeitgeist movement and Venus project, and we need more details not only directions / steps explained very briefly.

That is why Jacques Fresco considers that it's absolutely necessary to radically change education - to change

amintit mai devreme pot fi folosiți în feedback-ul necesar în agricultură (înregistrează nevoile de apă, minerale etc.) sau în dezvoltarea și administrarea orașelor (zonele în care este consum mai mare/mic, cele mai utile planuri de dezvoltare a orașelor în raport cu nevoile umane etc. Ne putem imagina acest calculator ca un sistem nervos central care adună informații din diverse părți ale corpului intervenind acolo este necesar, în mod automat (Fresco & Meadows, Designing the Future, 2007).

Zeitgeist și anti-establishment

Înainte de a trece mai departe, să încercăm să analizăm modul în care o asemenea societate globală, numită de unii utopie (socialistă sau nu) ar putea să fie instituită în locul establishment-ului actual. Spre deosebire de ideologia comunistă, de exemplu, Mișcarea Zeitgeist (latura activistă a Proiectului Venus, ale cărui principii le-am redat mai înainte) vede trecerea la noul sistem ca fiind *o evoluție și nu o revoluție*. Aceasta exclude folosirea violenței pentru impunerea noului sistem. Zeitgeist se bazează pe o creștere exponențială a numărului de persoane care aderă la aceste idei, pe dezvoltarea unui oraș experimental, pe convingerea persoanelor rezervate sau oponentilor că standardul de viață în comunitatea viitorului ar putea fi cu mult superior standardului de viață actual, chiar și cel al persoanelor foarte bogate (Joseph, Meadows, & Fresco, The Zeitgeist Movement - Observations and Responses. Activist Orientation Guide, 2009).

Pe de altă parte, simpla idee de dispariție a sistemului monetar sau a proprietății private, sau posibilitatea ca inteligența artificială și mecanismele

the people's mentality (in a first phase). He argues that the establishment, in terms of a social system that maintains a certain social order *indoctrinates* people and especially young people, reproducing a set of values on the one hand that ensures its survival (social reproduction through education) and on the other hand creates a mentality that is predominantly centered on the values of the past (that are not in congruence with our society's needs) and not on the potential future values, i.e. education for the future (Keynes & Fresco, 1969). *Zeitgeist Education* is currently an educational anti-establishment, criticizing the organization of the society as a whole and requiring a major social change (Joseph, Meadows, & Fresco, *The Zeitgeist Movement - Observations and Responses. Activist Orientation Guide*, 2009).

Education, cybernation and educational optimism

We recognize that in the middle of the discussions about social change, reform, are the discourses on education. The level of political and strategical organization of the society's future is inextricably linked to a particular conception of education, and of course to a particular curriculum (and vice versa, of course). If *Zeitgeist* movement would succeed, we wonder how it would transform the school, how we see education? In the words of Mr. Fresco: *A high emphasis would be placed on education. The better informed children are, the richer everyone's life could be. Every child shooting up drugs today is a wasted life that you and I will ultimately pay for. Although books, videos, computers, and virtual reality would be used, most of the educational*

automatizate să preia majoritatea ocupațiilor umane pare desprinsă dintr-un film science-fiction. Noile case construite din cele mai rezistente materiale și care nu necesită mentenanță, automobilele care au senzori ce detectează coliziunea și consumă surse de energie nepoluantă, orașele circulare ce au în mijloc centrul cibernetizat, mijloacele de transport propulsate magnetic și restul ideilor avansate de Proiectul Venus par utopice și irealizabile multor oameni sau oricum îndepărtate de momentul în trăim în momentul de față. Dar să nu uităm că multe descoperiri care astăzi ni se par obișnuite, banale (telefonul mobil, călătoria cu avionul etc.) ar reprezenta pentru o persoană care a trăit acum o sută de ani niște idei nebunești. Pe de altă parte mulți oameni sunt interesați de detaliile acestui mod de organizare socială, de exemplu dacă cetățenii ar mai fi motivați să facă ceva, dacă ar mai exista legi, poliție, închisori, în ce măsură corupția ar dispărea cu totul etc. Considerăm că această tranziție de la un tip de societate la altul este insuficient explicată de teoreticienii mișcării *Zeitgeist* sau de cei ai proiectului Venus, este nevoie de mai multe detalii nu doar de direcții/etape explicate foarte sumar.

Tocmai de aceea Jacques Fresco consideră că este absolut necesară schimbarea radicală a educației – pentru a schimba modul de a gândi al oamenilor (într-o primă fază). El susține că acest establishment, în sensul de sistem social care menține o anumită ordine socială *îndoctrinează* oamenii și în special tinerii, reproducând un set de valori care pe de o parte îi asigură supraviețuirea (reproducerea socială prin intermediul educației) iar pe de altă parte creează un mod de a gândi ce este predominant

processes would be of a participatory nature in which students could interact directly with the physical environment. They would become aware of the symbiotic interrelationships between plant and animal life. They would learn by doing in a hands-on approach in which education and the communicative sciences would be brought into sharp focus, enabling the student actually to grasp the significance of physical phenomena in a much more concrete way. Above all, they would learn how to interact effectively with others, to share experiences, examine alternative approaches to problems, and accept ethnic and cultural differences, replacing intolerance with understanding. A comprehensive overview of the history of all civilizations would be essential to understanding other cultures, values, and the forces that shape them. The generalist education, as proposed by The Venus Project, will enable students to gain a better understanding of cultures that differ from their own, leading to a better understanding of the advantage of all nations joining together for the preservation of life on planet Earth. With emphasis on a world viewpoint, it would be more difficult to persuade anyone to engage in aggressive, offensive, or belligerent behavior toward individuals and other nations. With this broader education, children would come to see that the Earth is a fantastic and bountiful place where all nations can share and prosper (Fresco & Meadows, FAQ, 2009). As we can see there are some very important ideas that Jacque Fresco puts into question that are quoted above: **global education** i.e. that type of education that seeks training from the

orientat pe valorile trecutului (care nu sunt în congruență cu necesitățile societății de azi) și nu atât pe viitor, pe modul în care tinerii se pot pregăti pentru a face față societății de mâine (Keynes & Fresco, 1969). Educația Zeitgeist este în momentul de față o educație anti-establishment, care critică modul de organizare al societății în ansamblul ei și reclamă o schimbare socială de proporții majore (Joseph, Meadows, & Fresco, The Zeitgeist Movement - Observations and Responses. Activist Orientation Guide, 2009).

Educație, cibernetizare și optimism pedagogic

Constatăm că în miezul discuțiilor despre schimbarea socială, despre reformă, se află discursurile despre educație. Nivelul politic și strategic de organizare a societății viitorului este indisolubil legat de o anumită concepție despre educație, și bineînțeles de un anumit curriculum (și invers, bineînțeles). Dacă mișcarea Zeitgeist ar reuși, oare cum s-ar transforma școala, modul în care percepem educația? În cuvintele d-lui Fresco: „*Un mare accent s-ar pune pe educație. Cu cât copii sunt mai bine informați, cu atât mai bogată va fi viața tuturor. Fiecare copil care se droghează astăzi este o viață risipită pentru care tu și eu va trebui să plătim. Deși cărțile, filmele, computerele și realitatea virtuală vor fi utilizate, majoritatea proceselor educaționale vor avea o natură participativă prin care educabilii vor interacționa direct cu mediul fizic. Ei vor deveni conștienți de interrelațiile simbiotice dintre viața plantelor și animalelor (...) Mai ales, ei vor învăța cum să interacționeze eficient unii cu alții, să-și împărtășească experiențele, să*

perspective of all human values, not exaggerating the role of their identity (national, ethnic, racial, etc.) in the curriculum. In a global society in a genuine sense, the emphasis is on the fundamental values of humanity, on those skills and habits that serve the most in the developing of understanding, tolerance and respect between people. Such a transformation requires massive changes in the curriculum: the study of religion should be done in a comparative, not exclusive way, emphasis on world history rather than homeland's history, focusing on international developments of music not on the European music development, studying as many languages as possible, emphasis on human rights education, peace, communication.

Let's try to think ahead and imagine what might be the principles and education's values in a cybernated society, in which the human labor is almost completely automated. It is obvious that the ideal of education would have in its center the innovation, research, communication and effective collaboration between people, an integrated set of skills and inter- and transdisciplinary knowledge. Education has *a whole new social status* as it would be *independent* of the tyranny of the economic system, which in capitalism (and in other political regimes) may exist. Since there is no pressure for finding a job for financial reasons, we can expect a more appropriate correlation of interests with a genuine educational field of study chosen. The freedom that would accompany such an education would lead to fewer people that doesn't have pedagogical vocation in the teaching staff. Also we can expect an explosion of research in education, since it uses the

examineze perspective alternative asupra problemelor, să accepte diferențele culturale și etnice, să înlocuiască intoleranța cu înțelegerea. Un studiu comprehensiv asupra istoriei tuturor civilizațiilor ar fi esențial în înțelegerea altor culturi, valori și forțelor care le modifică pe acestea. Educația generală, așa cum este propusă de Proiectul Venus îi va pregăti pe educabili să câștige o înțelegere mai bună a culturilor care diferă de a lor, ceea ce va duce la o înțelegere mai bună a avantajelor pe care le-ar avea toate națiunile, unite pentru conservarea vieții pe planeta Pământ. Având în vedere accentul deosebit care se va pune pe punctul de vedere al omenirii, oamenii vor fi mult mai greu convinși să acționeze într-un mod agresiv, ofensiv, sau beligerant în raport cu alte persoane sau națiuni. Prin această educație mai largă, copiii vor vedea că Pământul este un loc frumos și fantastic, în care toate națiunile pot fi prospere și pot împărți." (Fresco & Meadows, FAQ, 2009) După cum putem observa există câteva idei foarte importante pe care Jacque Fresco le pune în discuție în citatul de mai sus: **educația globală** este unul dintre ele. Prin educație globală înțelegem acel tip de educație care își propune o formare din perspectiva tuturor valorilor omenirii, care nu exagerează rolul propriei identități (naționale, etnice, rasiale, etc.) în curriculum. Într-o societate globală, într-un sens autentic, accentul cade pe valorile fundamentale ale omenirii, pe acele competențe și deprinderi care slujesc cel mai mult dezvoltării înțelegerii, toleranței și respectului între oameni. O asemenea transformare presupune modificări masive în curriculum: studiul religiei să fie făcut

full logistical support of the society. According to Jacque Fresco, we can expect education to become more practical and closer to the real things, to problem solving by studying specific fauna, vegetation, different geographical areas in all regions of the planet. Language learning would be done *in situ*, i.e. communicating with native speakers of that language in their social environment. The study of geography, for example, would be not so much theoretical but more practical. The role of teachers should be more like learning advisors, and we can expect the institution of school to go through profound transformations, since it is rooted in a social environment and in a community, i.e. in a set of localized values. Computerization and development of the computer technology and Internet will result in a more media-mediated learning, in which no physical presence is required for educators and education.

Education should be more than the presentation of many facts to be memorized by students. The first aspects of an innovative education should have an emphasis on communication and the ability to resolve and avoid conflicts. This can be accomplished through an exposure to general semantics. Although books and computers will be used in the future of education, an exposure to basic science is an absolute necessity. This would include an exposure to the scientific method and how it applies to everyday living. But most of all, science and technology must be applied with environmental and human concern, without which technological development in itself would be meaningless (Fresco & Meadows, FAQ, 2009).

într-un mod comparativ, nu exclusivist; accentul pe istoria planetei nu pe istoria patriei; accentul pe evoluția internațională a muzicii nu pe evoluția europeană a muzicii; studiul cât mai multor limbi străine; accentul pus pe educația pentru drepturile omului, pentru pace, pentru comunicare.

Să încercăm să gândim în perspectivă și să ne imaginăm care ar putea fi principiile și valorile educației într-o societate cibernetizată, globală, în care munca umană este aproape complet automatizată. Este evident că idealul educațional ar avea în centru inovația, cercetarea, comunicarea și colaborarea eficientă dintre oameni, un set de competențe și cunoștințe integrate inter și transdisciplinar. Educația are un *statut social cu totul nou* deoarece ar fi *independentă* de tirania sistemului economic, care în capitalism (dar și în celelalte regimuri politice) o direcționează. Din moment ce nu există presiunea alegerii unui loc de muncă din motive financiare, ne putem aștepta la o corelare mult mai adecvată a intereselor educaționale autentice cu domeniul de studiu ales. Libertatea care ar însoți o asemenea educație ar duce la o scădere a numărului persoanelor care nu au vocație pedagogică din rândul personalului didactic. De asemenea ne putem aștepta la o explozie a cercetării în educație, din moment ce aceasta se bucură de întregul suport logistic al societății. După cum spunea și Jacque Fresco, ne putem aștepta ca educația să capete un caracter mult mai practic, și mai apropiat de lucrurile concrete, de rezolvarea de probleme. Studiul Geografiei, de exemplu, ar fi nu atât teoretic cât practic, prin studierea concretă a faunei, vegetației, diverselor zone geografice din

Another key element of this type of education is, as you can see above, the emphasis on the scientific method, which is also natural in a society whose design is based on it. This way of thinking mentioned by Jacque Fresco is also less present in the curriculum used by educators, even in "hard sciences": mathematics, physics, chemistry, etc. the emphasis is on scientific theories in general, on the morphology of disciplines and there is very poor emphasis on their syntactic, on the scientific method by which they were generated. I think that, however, this is the most important skill and the research methods have a trans-disciplinary character which is insufficiently capitalized in the curriculum "consumed" by the Romanian students. The scientific method is even more important, as it has a dual role: as a teaching and research method. Despite the methodological differences that some teachers are striving to emphasize differences are not of essence.

Between pedagogical utopia and reality. Limits.

Jacque Fresco does not believe in utopias: at his 93 years of life he is continuing to hope that humanity will find a way to exploit its true potential, using advanced technology in line with the environment and respecting each person. Even if such a society will not be achieved, we believe that his ideas are valuable and useful as a reference for what today is called "education for the future". We'll try to summarize some of the ideas mentioned above:

- *Holistic and global education for humanity*: education and curriculum in particular aren't inextricably related to

toate regiunile planetei. Studiul limbilor străine s-ar realiza *in situ*, adică comunicând cu vorbitorii limbii respective în mediul lor social. Rolul profesorilor ar fi mai mult de consilieri ai învățării, și ne putem aștepta ca instituția școlii să treacă prin transformări profunde, din moment ce nu mai este ancorată într-un anumit mediu social, într-o comunitate, într-un set de valori localizate. Informatizarea și dezvoltarea tehnologiei computerelor și Internetului va duce din ce în ce mai mult la o educație mediată de mijloacele de comunicare, în care nu mai este necesară prezența fizică a educatorului și educatului.

„Educația ar trebui să fie mai mult decât o prezentare a mai multor fapte care să fie memorate de către educabili. Primul aspect al educației inovative ar trebui să fie accentul pus pe comunicare și pe abilitatea de a rezolva și evita conflictele. Aceasta s-ar putea realiza prin accesul la semantica generală. Deși cărțile și computerele vor fi utilizate în viitor, se impune familiarizarea educabililor cu metoda științifică și modul în care se aplică aceasta în viața de zi cu zi. Mai mult decât toate, știința și tehnologia trebuie puse în practică într-un mod în care să fie protejat mediul natural și viața umană, fără de care dezvoltarea tehnologică este lipsită de sens” (Fresco & Meadows, FAQ, 2009). Un alt element cheie al acestui tip de educație, este, după cum se poate observa mai sus, accentul pus pe metoda științifică, ceea ce este de altfel firesc într-o societate al cărui design se bazează pe aceasta. Aceasta metodă de care ne vorbește Jacque Fresco este de asemenea puțin prezentă în curriculumul consumat de educabili, chiar și în cazul „științelor

a particular establishment (which would lose significance in a planetary, global community anyway) but seeks to transmit the values of humanity as a whole. Student's familiarization with the entire cultural heritage of humanity in all fields of study.

- Curriculum which maximally *exploit inter- and trans- disciplinarity*, and the applicability in daily life.

- Using *advanced technology* for the benefit of all mankind, to optimize human life in all its sectors and enhance the quality of education. As *automation* and society's *cybernation* are replacing more occupations, people will use more time for education and training.

- Development of the *syntactic nature* of disciplines by placing emphasis on the scientific method, the ability to solve problems, ask questions, to experiment. Building a set of transdisciplinary research skills, used mainly in the natural (or social) medium in which the research is realized.

- *Communication skills* have a special role in *conflict resolutions*, promote mutual understanding and respect between nations, ethnic groups, minorities. This is very little pursued in the current Romanian curricula, competences are fragmented across disciplines, some of them are optional.

- *Education for the Future*, which aims to prepare the students for the change of society. Education for the future requires greater flexibility of values, which can be easily developed and based on innovative and transformative nature of education.

We think the most important message conveyed by the Zeitgeist education is the desire for continuous self-improvement and for improving the

grele”: matematica, fizica, chimia ș.a. se pune un accent exagerat de mare pe teoriile științifice, pe morfologia disciplinelor și un accent foarte mic pe sintactica acestora, pe metoda științifică prin care acestea au fost generate. Considerăm că tocmai aceasta este cea mai importantă și competențele de cercetare științifică au un caracter transdisciplinar care este cu totul insuficient valorificat de curriculumul „consumat” de educabilii din România. Metoda științifică este cu atât mai importantă cu cât are un dublu rol: atât de metodă de predare, cât și de metodă de cercetare. În ciuda diferențelor metodice pe care unii pedagogi se străduiesc să le scoată în relief, deosebirile nu sunt de esență.

Între utopie pedagogică și realitate. Limite

Jacque Fresco nu crede în utopii: la cei 93 de ani ai săi continuă să spere că umanitatea va găsi o modalitate prin care să-și valorifice adevăratul potențial, folosind tehnologia avansată în acord cu mediul înconjurător și cu respectând fiecare persoană. Chiar dacă o asemenea societate nu se va realiza, considerăm că ideile sale sunt valoroase și utile, fiind un element de referință pentru ceea ce se numește azi „educația pentru viitor”. Vom încerca să însumez câteva din ideile menționate mai sus:

- *Educație holistică și globală pentru umanitate*: educația și în particular curriculumul nu sunt fixate de un anumit establishment (care și-ar pierde semnificația într-o comunitate planetară, globală) ci urmăresc transmiterea valorilor umanității, ca întreg. Familiarizarea educabililor cu întregul patrimoniu cultural al umanității, în toate

society by using the scientific method. We call this phenomenon a "culture of innovation", to use the tools of science for the optimum development of human societies. This "spirit of the age" begins to be felt ever more, making increasingly apparent the discrepancy between the possible future of humanity and the values and customs of the traditional (and current) society. If the scientific method has been applied to both real science and the social and human sciences several hundred years ago, the idea to apply it to a social level (for improving the living standards of all people) is relatively new, one reason being the accelerated development of technology in the last decade. *Zeitgeist* remains a challenge for professionals in education sciences, which we hope will not remain indifferent to the challenges brought by the future.

domeniile de studiu.

- Curriculum care valorifică maximal *inter- și transdisciplinaritatea*, și aplicabilitatea în viața de zi cu zi.

- Utilizarea *tehnologiei avansate* în folosul întregii omeniri, pentru a optimiza viața umană în toate sectoarele ei și pentru sporirea calității educației. Pe măsură ce *automatizarea și cibernetizarea* societății înlocuiește din ce în ce mai multe ocupații, oamenii vor folosi mai mult timp pentru educație și formare.

- Dezvoltarea *caracterului sintactic* al disciplinelor punându-se accent pe *metoda științifică*, pe capacitatea de a rezolva probleme, de a pune întrebări, de a experimenta. Construirea unui set de competențe transdisciplinare de cercetare, folosite cu precădere în mediul natural (sau social) în care se realizează cercetarea.

- Dezvoltarea *competențelor de comunicare* au un rol deosebit pentru *rezolvarea conflictelor*, promovarea înțelegerii și respectului reciproc dintre națiuni, etnii, minorități. Acest aspect este foarte puțin urmărit în curriculumul românesc actual, competențele respective fiind fragmentate în mai multe discipline, dintre care unele sunt opționale.

- *Educația pentru viitor*, care are ca scop pregătirea educabililor pentru transformările prin care ar putea trece societatea. Educația pentru viitor necesită o flexibilitate mai mare a valorilor, care nu poate fi dezvoltată ușor și care se bazează pe caracterul inovator și transformativ al educației.

Considerăm că cel mai important mesaj pe care îl transmite educația *Zeitgeist* este dorința de autoperfecționare continuă și de perfecționare a societății folosind metoda

științifică. Putem numi acest fenomen o „cultură a inovării”, de folosire a instrumentelor științei pentru dezvoltarea optimă a societăților umane. Acest „spirit al epocii” începe să se facă resimțit din ce în ce mai mult, făcând din ce în ce mai vizibilă discordanța dintre viitorul posibil al umanității și valorile și obiceiurile tradiționale (și actuale). Dacă metoda științifică a fost aplicată atât în științele reale cât și în cele socio-umane de mai multe sute de ani, ideea de a o aplica la nivel social (pentru îmbunătățirea standardului de viață al tuturor oamenilor) este relativ nouă, un motiv pentru aceasta fiind dezvoltarea accelerată a tehnologiei din ultimele decade. *Zeitgeist* rămâne o provocare pentru specialiștii din științele educației, care sperăm că nu vor rămâne indiferenți la provocările pe care le-a adus și le va aduce viitorul.

REFERENCES/REFERINȚE

1. Fresco, J., & Meadows, R. (2007). *Designing the Future*. Preluat pe Septembrie 5, 2009, de pe The Venus Project: <http://www.thevenusproject.com/images/stories/a-designingthefuturee-book.pdf>
2. Fresco, J., & Meadows, R. (2009). *FAQ*. Preluat pe Septembrie 5, 2009, de pe The Venus Project: <http://www.thevenusproject.com/the-venus-project-introduction/faq>
3. Joseph, P., Meadows, R., & Fresco, J. (2009, Februarie). *The Zeitgeist Movement - Observations and Responses. Activist Orientation Guide*. Preluat pe Septembrie 5, 2009, <http://www.thevenusproject.com/images/stories/thezeitgeistmovement.pdf>
4. Keynes, K., & Fresco, J. (1969). *Looking Forward*. South Brunswick Township, New Jersey: Alfred Smith Barnes.
5. Negreț-Dobridor, I. (2008). *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Polirom.
6. Pillay, H. & Elliott, B. (2001). *Emerging Attributes of Pedagogy and Curriculum for the „New World Order”*. *Innovative Higher Education*, pp. 7-22.
7. Reichenbach, R. (1999). *Postmodern Knowledge, Modern Beliefs and the Curriculum*. *Educational Philosophy and Theory*, pp. 237-244.

**J. HOLLAND AND E. SCHEIN'S THEORIES FROM THE
PERSPECTIVE OF EDUCATIONAL COUNSELING**

**TEORIA LUI J. HOLLAND ȘI E. SCHEIN DIN PERSPECTIVA
CONSILIERII EDUCAȚIONALE**

Junior assistant Strungă Alexandru, Student
TSTD - University of Craiova

Prep. univ. Strungă Alexandru, Student
DPPD - Universitatea din Craiova

Abstract

In this article we intend to analyze the theoretical and methodological systems of Holland and Schein in the educational counseling field. In this context we have identified similarities and differences, the possible advantages and disadvantages, and the implications of Schein's theory in developing a new model of counseling and reconfiguration of schools from the perspective of postmodern education.

Key concepts: *educational counseling, anchors theory, models of counseling, process consultation model, postmodern education.*

A. Similarities and differences

Basis. Both Holland's theory and that of Schein are considering classifying individuals with respect to several criteria. This can result in developing categories of people. The criteria by which the classification is done regards

Rezumat

În acest articol ne-am propus să analizăm implicațiile sistemelor teoretice și metodologice ale lui Holland și Schein în domeniul consilierii educaționale. În acest context am identificat asemănările și deosebirile, posibilele avantaje și dezavantaje, precum și implicațiile teoriei lui Schein în dezvoltarea unui nou model de consiliere și de reconfigurare a instituțiilor școlare, din perspectiva educației postmoderne.

Cuvinte cheie: *consiliere educațională, teoria ancorelor, modele de consiliere, consiliere bazată pe proces, educație postmodernă.*

A. Asemănări și deosebiri

Fundamentul. Atât teoria lui Holland cât și cea a lui Schein au în vedere clasificarea indivizilor, în raport cu mai multe criterii. Astfel se pot forma categorii de persoane. Criteriile în funcție de care se realizează clasificarea privesc

certain aspects, features and components of personality.

Characteristics of the categories.

Also, whether the anchors, whether it is Holland's personality types, they are relatively stable, do not change easily over time, although this is possible (Schein, 1978, p. 126). Moreover, both types outlined by Holland and the anchors theorized by Schein may exist in various combinations, amalgams, with the observation that, usually, only one type / anchor is dominant. We can easily argue this in Holland's theory by Holland personality code itself, which groups the most obvious three types present in one's personality. And anchors may exist in various combinations, as Schein points out in a research conducted in 1975 at the Massachusetts Institute of Technology - MIT (Schein, 1978, p. 162). The author also mentions what is true for types of Holland, that classification elements seem to exhaust "the universe of discourse" of the types of needs experienced by participants in the panel study.

Characteristics' homogeneity of categories' members. Another interesting parallel is that both those assigned to a particular personality type (Holland) and those who have some common anchor (Schein) and of a certain occupation, have common behavior, ways of thinking and patterns of action like: "The members of the same fields have *similar structures and history of personality development*", "Individuals engaged in certain categories and professions *that have similar structures of personality, will react like in similar reactions of work*"; "a successful execution of occupations / professions requires a certain combinations of features / characteristics

anumite aspecte, trăsături și componente ale personalității.

Caracteristicile categoriilor.

De asemenea, fie că este vorba de ancore, fie că este vorba despre tipurile de personalitate ale lui Holland, ele sunt relativ stabile, nu se schimbă ușor în timp, deși acest lucru este posibil (Schein, 1978, p. 126). Pe de altă parte, atât tipurile evidențiate de Holland cât și ancorele teoretizate de Schein pot exista în diverse combinații, amalgamuri, cu observația că, cel mai adesea, doar un singur tip/ancoră este dominant(ă). Putem argumenta ușor acest lucru în teoria lui Holland, prin însuși codul de personalitate Holland, care grupează cele mai evidente trei tipuri prezente în personalitatea cuiva. Și ancorele pot exista în diverse combinații, după cum Schein evidențiază într-o cercetare realizată în 1975 la Institutul Tehnologic din Massachusetts – MIT (Schein, 1978, p. 162). Autorul menționează de asemenea, ceea ce este valabil și pentru tipurile lui Holland, că elementele clasificării par să epuizeze „universul de discurs” al tipurilor de nevoi (*needs*) resimțite de participanții la studiul panel.

Omogenitatea caracteristicilor membrilor categoriilor. O altă paralelă interesantă este că atât cei încadrați într-un anumit tip de personalitate (Holland) cât și cei care au o anumită ancoră în comun (Schein) și care au o anumită ocupație, au comportamente, moduri de a gândi și tipare de acțiune asemănătoare: „Membrii acelorași domenii de activitate au *structuri și istorii similare ale dezvoltării personalității*”; „Indivizii care exercită profesii din anumite categorii și care *au structuri apropiate de personalitate, vor reacționa asemănător în reacții similare de muncă*”;

of the individuals, these *combinations* (of skills, interests, temperamental issues, attitudes, values) *are relatively similar* in different persons with the same occupation (Holland, 1973, apud Jigau, 2007, p. 34). Schein also notes that not only we can create classes that include people with similar ways of thinking, attitudes, values but that they have similar reactions in relation to certain values, statements, beliefs, or situations. For example, the people assigned to the class of anchors related to managerial skills had similar responses regarding adherence to the principles of classic management, even if they have changed over time (however, a trend reflecting the class). However Schein recognize, honestly, that certain classes (eg the creativity anchor) is divided on issues like the relationship between moral decisions and management (Schein, 1978, pp 165-170).

Relation individual - environment / organization. Also, we find that both theories are referring to the relationship between individual personality and occupational environment / organization as a central point. In particular, both Holland and Schein say in any situation where there is a compatibility between environmental / organizational medium and personality traits (Holland) eg individual anchor (Schein) we can talk about *matching*, which is usually accompanied by personal satisfaction and optimal expression of personality (Holland) or meeting the needs (Schein). If not, the *incongruity* is often manifested by dissatisfaction, frustration, that awareness that individual goals do not correspond with the organizational goals, and that the organization does not meet the personal needs of an individual's true

„Exercitarea cu succes a unei ocupații/profesii cere anumite combinații de trăsături/caracteristici din partea indivizilor; *aceste combinații* (de aptitudini, interese, aspecte temperamentale, atitudini, valori) *sunt relativ similare* la diferitele persoane care exercită aceleași ocupații” (Holland, 1973, apud Jigău, 2007, p. 34). De asemenea Schein constată nu numai că se pot constitui clase care să cuprindă oameni cu moduri de a gândi, atitudini, valori asemănătoare, ci și că aceștia au reacții similare în raport cu anumite valori, afirmații, convingeri, sau situații. De exemplu, clasa celor cu ancore legate de competența managerială au avut răspunsuri asemănătoare în privința aderenței la principiile managementului clasic, chiar dacă ele s-au schimbat în timp (reflectând totuși o tendință a întregii clase). Totuși Schein recunoaște, cu onestitate, că anumite clase (de exemplu cea ancorată pe creativitate) este divizată în privința unor aspecte, cum ar fi raportul între deciziile morale și management (Schein, 1978, pp. 165-170).

Relația individ – mediu/organizație. De asemenea, putem constata că ambele teorii se referă la relația dintre personalitatea individului și mediul ocupațional/organizațional ca fiind un punct central. Mai concret, atât Holland cât și Schein susțin că în orice situație când există o compatibilitate între mediul ocupațional/organizațional și trăsăturile de personalitate (Holland) respectiv ancora unui individ (Schein) putem vorbi de *congruență*, care de obicei este însoțită de satisfacție personală și manifestarea optimă a personalității (Holland) sau de împlinirea nevoilor (Schein). În cazul contrar,

needs in this situation (Schein, p. 124).

Different theoretical systems. We also can identify numerous differences between the two theories based on taxonomy. For example, Holland identifies 6 personality types: realistic, investigative, artistic, sociable, enterprising, conventional, realistic and Schein states 5 (1978) and anchors 9 (1985): technical competence, managerial competence, organizational security, geographic security, creativity autonomy, service to others, pure challenge and lifestyle (Schein, 1985 *apud* Nordvik, 1996). However we can try to establish some bridges between the 2 taxonomies, for example, there are certain aspects of conventional type which can be found anchored in security (geographical or organizational), the enterprise is reminiscent of managerial competence anchor, the Artistic type can be linked to the creativity anchor, the sociable can be linked to the anchor of service to others (and with the managerial competence anchor).

Moreover, Holland has made a *hexagonal pattern* that captures the relationship of consistency of the 6 personality types (high, medium or low). However in the case of Schein's theory *we can't identify a very accurate model* showing the relationship between the categories of anchors. On the other hand, Holland's theory is based more on personality types (evidenced in the types of activities and occupations preferred / desired, existing skills and self-assessment) while that of Schein focuses on 3 core elements: 1. *Perception of own talents and abilities* (based on the success actualized in a number of organizational environments), 2. *Reason perception and personal needs perception* (based on the

incongruență se manifestă foarte des prin insatisfacție, frustrare, respectiv conștientizarea faptului că scopurile individuale nu corespund cu cele organizaționale, și că organizația nu răspunde adevăratelor nevoi personale ale unui individ aflat în această situație (Schein, p. 124).

Sisteme teoretice diferite. Putem identifica și numeroase diferențe între cele două teorii, cu privire la taxonomie. Spre exemplu, Holland identifică 6 tipuri de personalitate: realist, investigativ, artistic, sociabil, întreprinzător, convențional și realist iar Schein menționează 5 (1978) respectiv 9 ancore (1985): competența tehnică, competența managerială, securitatea organizațională, securitatea geografică, creativitatea, autonomia, serviciile aduse altor persoane, provocarea pură și stilul de viață (Schein, 1985 *apud* Nordvik, 1996). Cu toate acestea putem încerca să stabilim câteva punți între cele 2 taxonomii, de exemplu, există anumite aspecte ale tipului convențional care pot fi regăsite și la cei ancorați în securitate (geografică sau organizațională), tipul întreprinzător ne aduce aminte de ancora competenței manageriale, tipul artistic poate fi legat de ancora creativității, tipul sociabil de ancora serviciilor aduse celorlalți (dar și de cea a competenței manageriale).

Pe de altă parte, Holland a realizat un *model hexagonal*, care surprinde relațiile de *consistență* dintre cele 6 tipuri de personalitate (înalță, medie sau scăzută). În cazul teoriei lui Schein *nu putem vorbi de un model* care să prezinte foarte precis relațiile dintre categoriile de ancore. Pe de altă parte, teoria lui Holland se bazează mai mult pe tipurile de personalitate (materializate în tipurile

auto-assessment and auto-diagnose in real situations and the feedback from others), 3. *The perception of attitudes and values*, based on the real interaction between the self and the norms and values of an organization or occupational environment (Schein, 1978, p. 125). In other words, career anchors are the result of interaction between the elements mentioned above

Predictive ability and workplace experience. Anchors, unlike the types of personality can't be identified by testing because they are discovered and identified through the individual's experiences in an organizational medium being a **result** of the interaction between human and environment. (Schein, 1978, p. 125) which can not be said for Holland's SDS, which can be applied before a work experience (for simple identification of jobs compatible with the type of personality).

Functionality and usability. For these reasons, we think the main difference between the two theories is that Schein's theory puts mainly in discussion the growing *needs* but relatively stable of one person (evidenced by "anchors") that develop over time, with a *self-awareness and own perception of the meaning of occupation* ever deeper as a result of interaction between the employee and organization, unlike Holland's theory, which focuses on personality traits and their compatibility with the occupational environment (even if they are materialized as values, attitudes, interests). In one sentence, if Holland focuses on *interests*, Schein always put in the centre of discussion the transformig *needs* of the individual as a dynamic relationship between the transformation of a human being, as a

de activități și ocupațiile preferate/dorite, competențe existente și o autoapreciere) pe când cea a lui Schein se axează pe 3 elemente fundamentale: 1. *Perceperea talentelor și abilităților proprii* (bazate pe succesul actualizat într-o serie de medii organizaționale); 2. *Perceperea motivelor și nevoilor proprii* (bazate pe oportunitățile de autotestare și autodiagnoză în situații reale și cu feedback de la alții); 3. *Perceperea atitudinilor și valorilor*, bazate pe interacțiunea reală dintre self și normele și valorile unei organizații sau mediu ocupațional (Schein, 1978, p. 125). Cu alte cuvinte, ancorele carierei sunt rezultatul interacțiunii între elementele amintite mai sus.

Capacitatea de predicție și experiența la locul de muncă. Ancorele, spre deosebire de tipurile de personalitate *nu pot fi anticipate prin teste* deoarece ele sunt identificate și descoperite prin intermediul *experienței* pe care individul o are într-un anumit mediu organizațional, fiind un **rezultat** al interacțiunii om – mediu. (Schein, 1978, p. 125) ceea ce nu se poate spune și despre SDS-ul lui Holland, care poate fi aplicat anterior unei experiențe de muncă (pentru simpla identificare a meseriilor compatibile cu tipul de personalitate).

Funcționalitatea și utilitatea. Din aceste motive, consideram că diferența principală între cele două teorii este faptul că teoria lui Schein pune pe prim plan *nevoile* mereu în creștere dar relativ stabile ale unei persoane (materializate în „ancore”) care se dezvoltă în timp, odată cu o *autocunoaștere* și o *percepție proprie a sensului ocupației* din ce în ce mai profundă, ca un rezultat al *interacțiunii* dintre cel angajat și organizație, spre deosebire de teoria lui

dynamic relationship between personality and organizational culture and climate (Schein, 1978, p. 125). Holland's theory can be used successfully in the early stages of career counseling, when youngsters are looking for more jobs which match their interest. Moreover, the theory of anchors can be used when the individual already has an occupational experience to identify basic needs and articulating strategies to respond to, or to identify organizations to fold as well on these anchors, which must "fit" an existing occupational framework. For this reason, from a psychopedagogical point of view Holland's theory is more relevant because it helps the student or pupil in the identification of suitable jobs, while Schein's theory is particularly relevant in organizational management for managers and employees. Also, Schein's theory is very useful in making decisions, both at managerial and policy level for employees who are on various levels of the organizational hierarchy.

Method. *The Holland Self-Directed Search* has many forms, made for several types of target populations: Form PA (for students / teenagers), Form R (for adults and students), Form E (for people with low education). The Holland Self-Directed Search - Form R has the following components: Form R Assessment Booklets, Alphabetized occupations and occupations Finder Booklets, You and Your Career Booklets, Booklets Finder Leisure Activities, Educational Opportunities Finder Booklets, The SDS Technical Manual, The Professional User's Guide. Most times the questionnaire (48 items) is applied by computer, the average being about 35-40 or so minutes. The methodology of diagnosis in Schein's

Holland, care pune accentul pe trăsăturile de personalitate și pe compatibilitatea lor cu mediul ocupațional (chiar dacă ele sunt materializate ca valori, atitudini, interese). Într-o propoziție, dacă Holland se axează pe *interese*, Schein pune în centrul discuției *nevoile* mereu în transformare ale ființei umane, ca și o relație dinamică între personalitate și cultura și climatul organizațional (Schein, 1978, p. 125). De aici și utilitatea diferită a celor două teorii. Teoria lui Holland poate fi utilizată cu succes în etapele timpurii de consiliere a carierei, atunci când tânărul caută mai multe meserii care i se potrivesc. Pe de altă parte, teoria ancorelor poate fi utilizată din momentul în care individul are deja o experiență ocupațională pentru identificarea nevoilor fundamentale și articularea unor strategii pentru a răspunde la ele, sau pentru identificarea unor organizații care să se plieze cât mai bine pe aceste ancore, care trebuie să se „potrivească” unui cadru ocupațional existent. Din acest motiv, pentru consilierea psihopedagogică teoria lui Holland are o relevanță mai mare, deoarece sprijină elevul sau studentul în identificarea unor meserii adecvate, pe când teoria lui Schein are relevanță mai ales în domeniul managementului organizațional, pentru manageri și angajați. De asemenea, teoria lui Schein este foarte utilă și în procesul de luare a deciziilor, atât la nivelul politicii manageriale cât și pentru angajații aflați pe diverse niveluri ale ierarhiei organizaționale.

Metoda. *The Holland Self-Directed Search* are mai multe forme, adresate mai multor tipuri de populații țintă: Form CP (pentru elevi/adolescenți), Form R (pentru adulți și studenți), Form E (pentru persoane cu un nivel redus de instruire).

theory is a questionnaire comprising 40 items and an *interview* focused on past, present and future and on certain events in the subject's career.

B. Advantages and disadvantages

The literature lists several advantages of the *Holland's method* including ease of administration, simple scoring, it's easy to obtain the Holland personal code, rapid identification of occupations with similar personal code. Also among the advantages of Holland method we can mention: very consistent pattern, with operating (hexagonal pattern) specifying very precisely the relationship between personality types and the degree of consistency between them, the utility for educational counseling (many schools organize their curricular offerings in relation to personality types made by Holland), simplicity and ease of being applied and interpreted (standardization and easy application), including the Internet, another advantage is that it is based on the Big Five model so that's why so many psychologists are interested in this method. (Jigau, 2007, pp.47-47).

As a relative drawbacks are mentioned: the fact that some customers require further services after the administration of the Inventory to get answers from the counselor about the logic of the Inventory, marking of the answers, answer sheet using, personal identification code corresponding occupations, limited predictive value etc. (Jigau, 2007, pp.47-47). Among the disadvantages we can also mention: the fact that personality types (categories) do not correspond to traditional classifications of personality psychology (which could mislead some people less

The Holland Self-Directed Search – Form R are următoarele componente: Form R Assessment Booklets, Occupations Finder and Alphabetized Occupations Finder Booklets, You and Your Career Booklets, Leisure Activities Finder Booklets, Educational Opportunities Finder Booklets, The SDS Technical Manual, The Professional User's Guide. De cele mai multe ori chestionarul (cu 48 de itemi) este aplicat prin intermediul calculatorului, timpul mediu de lucru fiind de aproximativ 35-40 de minute. Metodologia de diagnoză în cazul teoriei lui Schein este un *chestionar* alcătuit din 40 de itemi și un *interview* axat pe trecut, prezent și viitor precum și pe anumite evenimente din cariera subiectului.

B. Avantaje și dezavantaje

În literatura de specialitate sunt enumerate mai multe avantaje ale *metodei Holland* printre care ușurința în administrare, scorarea simplă, obținerea facilă a codului personal Holland, identificarea rapidă a ocupațiilor cu un cod similar celui personal. De asemenea printre avantajele metodei Holland mai putem menționa: modelul foarte coerent, cu care operează (modelul hexagonal) care specifică foarte exact relațiile dintre tipurile de personalitate și gradul de consistență dintre ele; larga lui utilitate pentru orientarea școlară (multe școli își organizează ofertele curriculare în raport cu tipurile de personalitate formulate de Holland), simplitatea și ușurința de a fi aplicat și interpretat (standardizarea lui și aplicarea facilă), inclusiv pe Internet; un alt avantaj este faptul că este fundamentat și pe modelul Big Five de unde interesul multor psihologi pentru această metodă (Jigău, 2007, pp.47-47).

investigative); is adequated more to young people who want to choose a school or a craft rather for adults who are already employed and who must cope with the problems inherent in their career and must make decisions about work. Another relative disadvantage is the somewhat static nature, focusing on personality traits, which may not identify the dynamic changes of the structural elements of personality and experience of actual separation from work and changes that occur as a result of this experience.

Related to the *theory and Schein's default method*, we can identify several advantages. Among them: highlighting more precisely the relationship between individual and organization (dynamic needs as a result of experience); the strong link between theory and business / organizational experience in the environment; more emphasis on needs and not so much on types of personality; the depth of a qualitative method that brings a "sounding" in the less accessible areas of the human psyche, understanding better the relationship between individual and organizational culture and climate; the encouraging of the analysis of the "total man"; deep observation of different careers and occupations within organizations and how they interact; developing a best understanding of the role of social change in organizations, facilitating organizational development (Schein, 1978, p. 6-13); the utility for managers and employees, etc.

Among the disadvantages associated with the anchors theory and method we should mention: the model is somewhat vague (relations between categories are not clearly conceptualized); emphasis on qualitative research methodology (which in addition

Ca dezavantaje relative sunt menționate: faptul că unii clienți au nevoie de servicii ulterioare administrării Inventarului pentru a primi din partea consilierului răspunsuri legate de logica acestui Inventar, modul de marcare a răspunsurilor, utilizarea Foi de răspuns, identificarea ocupațiilor corespunzătoare codului personal, valoarea predictivă limitată ș.a. (Jigău, 2007, pp.47-47). Printre dezavantaje mai putem enumera: faptul că tipurile de personalitate (categoriile) nu corespund cu clasificările clasice din psihologia personalității (ceea ce ar putea induce în eroare unele persoane mai puțin investigative), se pretează mai mult tinerilor care vor să își aleagă o școală sau o meserie și mai puțin adulților care sunt deja angajați și care trebuie să se descurce cu problemele inerente carierei și trebuie să ia decizii cu privire la locul de muncă. Un alt dezavantaj relativ este natura oarecum statică, axată pe trăsăturile de personalitate, care s-ar putea să nu identifice modificările dinamice dintre elementele structurale ale personalității precum și separarea de experiența propriu-zisă la locul de muncă și schimbările care se petrec ca urmare a acestei experiențe.

Legat de *teoria și implicit de metoda lui Schein*, putem identifica mai multe avantaje. Printre acestea: surprinderea mai exactă a relației dintre individ și organizație (dinamica nevoilor ca rezultat al experienței); legătura strânsă între teorie și activitatea/experiența în mediul organizațional; accentul pus mai mult pe nevoi și nu atât pe tipuri de personalitate; profunzimea calitativă a metodei care avantajează „sondarea” zonelor mai greu accesibile ale psihicului uman;

to known benefits, has limits that require a long time - for interviews for example - and considerable effort); the theory is more complex and require deeper case studies and examples; does not tell us what job to choose and how to match our needs with those of the organization being relevant in this respect especially for people who are already employed and have an experience and of course for managers; it can challenge the relevance / representativeness of these categories for jobs outside those studied by Schein (which focused mainly on managers and MIT graduates).

C. Possible implications of Schein's theory in the school and professional counseling

From our point of view, it isn't necessary for the two theories to be in opposition, they can "live together" very well, being in a complementary relationship. Holland's theory and method can be used early in the school counseling (including identifying the most appropriate school or leisure activities appropriate to the types of personality). Schein's theory can be used when launching the "existential ship" for "matching" personal and organizational needs and for negotiating a "course" by which both "belligerents" are satisfied. What is important is that the above theory has relevance only when we face the organizational environment, because then we can see better if the anchors stabilize the individual or whether he will be drift away being unhappy in the organizational climate. Schein developed a theory which facilitates an insight to the life, between the dynamics of individual needs (subjective) and environment and social requirements (objective).

înțelegerea mai bună a relațiilor dintre individ și cultura și climatul organizațional; încurajarea analizei „omului total”; observarea mai profundă a diverselor cariere și ocupații din cadrul organizațiilor și a modului în care ele interacționează; dezvoltarea unei înțelegeri optime a rolului schimbării sociale în cadrul organizațiilor; facilitarea dezvoltării organizaționale (Schein, 1978, p. 6-13); utilitatea pentru manageri și angajați etc.

Printre dezavantajele aferente teoriei și metodei ancorelor menționăm: modelul oarecum mai vag (relațiile dintre categorii nu sunt conceptualizate foarte clar); accentul pus pe metodologia calitativă de cercetare (care pe lângă cunoscutele avantaje, are și limita faptului că necesită foarte mult timp – pentru interviuri de exemplu – și effort considerabil); teoria este mai complexă și necesită aprofundarea unor studii de caz și exemple concrete; nu ne spune atât ce fel de job să alegem și cum să potrivim (*match*) nevoile noastre cu cele ale organizației, fiind relevantă din acest punct de vedere mai ales pentru persoanele care sunt angajate deja și au o experiență și desigur pentru manageri; se poate pune în discuție și relevanța/reprezentativitatea acestor categorii pentru meserii în afara acelor studiate de Schein (care s-a concentrat mai ales pe manageri și absolvenții MIT).

C. Posibile implicații ale teoriei lui Schein în procesul de consiliere școlară și profesională

Din punctul nostru de vedere, nu este necesar ca cele două teorii să fie în opoziție, ele pot „conviețui” foarte bine și împreună, fiind în relație de complementaritate. Teoria și metoda lui

Identifying anchors can be extremely beneficial for self-knowledge and to identify quickly the best jobs in relation to career anchors.

In addition in the literature are identified two major groups of theories in career counseling (Sampson, 2009): the modern and postmodern, between which it is found that there is a discrepancy that could have adverse consequences for the status of the discipline of school counseling and training and for specialists in this field. These disparities are evident, according to James Samson Jr. on three fundamental axes:

- issues related to the use of standardized tests and aggregate career information;
- problems related to *matching* or association of the individual needs with organizational needs or educational options;
- issues related to cost-effectiveness in the intervention of the specialist in school and professional guidance.

These discrepancies could alleviate through an integration of modern and postmodern theories on education and professional orientation, according to the same author.

In this context, Edgar Schein's theory may be useful in the analysis of the guidance given in the high schools or universities. Schein, analyzing the types of existing counseling, postulates the existence of three models of counseling (Schein, 1989 *apud* Rockwood, 1993):

1. The **acquisition of expertise** model, a model widely used, especially in adult education, which means that when a particular organization has difficulties,

Holland poate fi utilizată cât mai devreme în procesul de consiliere școlară (inclusiv pentru identificarea celor mai potrivite școli sau chiar a activitățile de *loisir* corespunzătoare tipurilor de personalitate). Teoria lui Schein poate fi utilizată în momentul lansării „la apă” a navei existențiale pentru „potrivirea” nevoilor personale cu cele organizaționale, pentru a negocia un ciclu în care sunt satisfăcuți ambii „beligeranți”. Important este că teoria menționată mai sus are relevanță abia în momentul în care ne confruntăm cu mediul organizațional, deoarece atunci putem observa cel mai bine dacă ancorele fixează suficient de bine individul sau dacă el va ajunge în derivă fiind nemulțumit de mediul și climatul organizațional. Schein a dezvoltat o teorie care ne facilitează o vedere de perspectivă asupra vieții, asupra dinamicii dintre nevoile individuale (subiective) și mediul și cerințele sociale (obiective). Identificarea ancorelor poate fi extrem de avantajoasă pentru autocunoașterea și pentru identificarea mai rapidă a job-urilor optime în raport cu ancorele carierei.

De asemenea la nivelul literaturii de specialitate se identifică două grupuri majore de teorii în domeniul consilierii carierei (Sampson, 2009) : cel modern și cel postmodern, între care se constată că există o discrepanță care ar putea avea consecințe nefaste pentru statutul disciplinei de consiliere școlară și profesională cât și pentru specialiștii angajați în acest domeniu. Aceste discrepanțe se manifestă, în opinia James Samson Jr. pe trei axe fundamentale :

- probleme legate de utilizarea testelor standardizate și informațiile

resorts to expert support. The expert assesses the situation, identify the problem and then is paid for the services rendered.

2. The **patient-doctor** model, is a model similar to the model of acquisition of expertise, except that the dependence of the client in relation to the person or organization advising is greater. The counselor has a similar status as a doctor assessing the patient to identify a "disease". Often, problems relating to differential diagnosis, the (possibly) limited experience of the adviser/counselor.

3. The **process consultation** model, in which the client is co-opted to facilitate the understanding of climate and organizational culture, the assumptions that may govern the contract between the two actors of the consultation process. This perspective focuses on developing skills to identify and resolve customer problems to deal with similar problems in future.

We can also notice that the first two models are based on the consultation's content and the latter model is considering counseling process. Schein also mentions that the three types of counseling can be combined, using the latter model - based on counseling process and then the other two types depending on the circumstances. So after counselor understands better the organizational culture and climate and the issues facing the client, he or she can identify solutions with high accuracy and efficiency. The theory developed by Schein on career anchors or on the process model consultation could be applied to the schools or universities, because in the context of postmodern

agregate referitoare la carieră;

- probleme legate de potrivire sau de asociere – *matching* – a nevoilor individuale cu cele organizaționale sau cu opțiunile educaționale;

- probleme legate de raportul cost-eficiență în procesul de intervenție a specialistului în orientare școlară și profesională.

Aceste discrepanțe s-ar putea atenua printr-o integrare a teoriilor moderne și postmoderne cu privire la orientarea școlară și profesională, potrivit aceluiași autor.

În acest context, teoria lui Edgar Schein poate fi utilă în analiza procesului de consiliere la nivelul liceelor sau universităților. Schein, analizând tipurile de consiliere existente, postulează existența a trei modele de consiliere (Schein, 1989 *apud* Rockwood, 1993):

1. Modelul **achiziționării de expertiză**, un model larg folosit, în special în domeniul educației adulților, care presupune că atunci când o anumită organizație întâmpină dificultăți, apelează la sprijinul unui expert. Acest expert evaluează situația, identifică problema și apoi este plătit pentru serviciul realizat.

2. Modelul **pacient-doctor**, este un model asemănător cu modelul achiziționării de expertiză, cu mențiunea că gradul de dependență al celui consiliat în raport cu persoana sau organizația care consiliază este mai mare. Persoana sau instituția care consiliază are un rol asemănător doctorului care evaluează pacientul pentru a identifica o „boală”. De multe ori, apar probleme care țin de diagnosticul diferențial, de aria (posibil) restrânsă de experiență a consilierului.

3. Modelul care pune accent pe **procesul de consultare**, în care este

society is necessary to offer to the students or pupils the opportunity to identify their career anchors and to develop their own model for identifying training needs and the needs and characteristics of an organization. Schein emphasizes the importance of associating the student in the process of counseling, to help him develop his own self-counseling skills. Therefore, we believe it is necessary to change the paradigm in counselling from a mostly *content-based* consultation to one which is based on the *process*. This phenomenon becomes more likely and possible in the perspective of the development of the the new media and communication technologies. Moreover, this trend is part of the broader current of the postmodern education ie transferring some of the responsibility of teachers to students and adults in the context private and public sector interaction in education (by expanding educational services and goods). In this context it's also necessary a reassessment of the impact of the educational establishment on the community, by associating its most important players (SMEs in particular) to develop and optimize the curriculum.

cooptată și persoana sau instituția consiliată, pentru a facilita înțelegerea climatului și culturii organizaționale, a presupuzițiilor care pot governa contractul dintre cei doi actori ai procesului de consiliere. Accentul cade în această situație pe dezvoltarea unor competențe de identificare și soluționare a problemelor de către client, pentru a face față unor probleme asemănătoare în viitor.

De asemenea putem observa că primele două modele se bazează pe **conținutul** consilierii pe când ultimul model are în vedere **procesul** consilierii. Schein menționează de asemenea că cele trei tipuri de consiliere pot fi combinate, folosindu-se mai întâi modelul consilierii bazate pe proces și mai apoi celelalte două tipuri în funcție de circumstanțe. Astfel după ce consilierul înțelege mai bine cultura și climatul organizațional și problemele cu care se confruntă clientul, poate să identifice soluții cu mai mare precizie și eficiență. Teoria dezvoltată de Schein cu privire la ancorele carierei sau cu privire la modelul de consiliere axat pe proces ar putea fi aplicată și la nivelul școlilor sau universităților, deoarece în contextul societății postmoderne este necesar să le oferim educabililor posibilitatea de a-și identifica ancorele carierei și de a-și dezvolta propriul lor model de identificare a nevoilor de formare în raport cu nevoile și caracteristicile unei organizații. Schein subliniază cât este de importantă este cooptarea elevului sau a studentului în procesul de consiliere, pentru a-l ajuta să-și dezvolte propriile sale competențe de auto-consiliere. De aceea, credem că este necesară o schimbare de paradigmă în domeniul consilierii școlare și profesionale, de la o consultare bazată

preponderent pe *conținut* la una care se bazează pe *proces*. Acest fenomen devine cu atât mai probabil și mai posibil cu cât se dezvoltă și comunicarea prin noile media. De altfel, această tendință face parte din curentul mai larg al educației postmoderne care transferă o parte din responsabilitățile profesorului la elevi, studenți și adulți, în contextul întrepătrunderii sectorului privat cu cel public la nivelul educației (prin dezvoltarea serviciilor și bunurilor educaționale). În acest context este necesară de asemenea o reevaluare a impactului instituției școlare asupra comunității, prin cooptarea celor mai importanți actori ai acesteia (întreprinderile mici și mijlocii în particular) la dezvoltarea și optimizarea curriculumului.

REFERENCES/REFERINȚE

1. Dumitru, Ion (2004). *Consiliere psihopedagogică. Fundamentări teoretice și sugestii de acțiune practică*. Timișoara: Editura Eurostampa.
2. Jigău, Mihai (2007). *Consilierea carierei. Compendiu de metode și tehnici*. București: Editura Sigma.
3. Nordvik, Hilmar (1996). *Relationships between Holland's vocational typology, Schein's career anchors and Myers-Briggs' types*. Journal of Occupational and Organizational Psychology. British Psychological Society. Retrieved May 26, 2009 from HighBeam Research: <http://www.highbeam.com/doc/1G1-18756097.html>
4. Rockwood, Gary (1993). *Edgar Schein's Process versus Content Consultation Models*. Journal of Counseling & Development, pp. 636-638.
5. Sampson, James (2009). *Modern and postmodern Career Theories: The Unnecessary Divorce*. The Career Development Quarterly, pp. 91-96.
6. Schein, Edgar (1978). *Career Dynamics. Matching Individual and Organizational Needs*. Reading, MA: Addison-Wesley.

COMPUTER ASSISTED TEACHING AT PRESENT/ÎN ACTUALITATE - INSTRUIREA ASISTATĂ DE CALCULATOR

THE COMPUTER AND ONLINE EDUCATION

CALCULATORUL ȘI EDUCAȚIA ONLINE

Reader, Cristea Boboilă, Ph. D
TSTD - University of Craiova

Conf. univ. dr. Cristea Boboilă
DPPD - Universitatea din Craiova

Abstract

Today, the impact of the computer for the training process is very consistent.

The computer is a framework of pedagogic instruments that allows the information's control on a personal system.

We now understand that the computer is used to realize a revolution in the school environment. A pedagogic revolution rather happens when the pedagogic approach has a radical change.

Certain pedagogic instruments are recognized because they contribute to the performance of pedagogic activities (for example: blackboard, computer and even pencil), while others represent a base material for these activities (for example:

Rezumat

În zilele noastre, impactul calculatorului în procesul de învățământ este foarte consistent.

Calculatorul este un ansamblu de instrumente pedagogice, se distinge de prin caracterul său interactiv și permite controlarea informației și apoi organizarea ei după un sistem personal.

Înțelegem acum că, de fapt, calculatorul este utilizat pentru a realiza o revoluție în mediul școlar. O revoluție pedagogică apare mai degrabă când abordarea pedagogică suferă o schimbare radicală.

Anumite instrumente pedagogice sunt recunoscute pentru că ele contribuie la executarea activităților pedagogice (de exemplu: tabla, calculatorul și chiar creionul), în timp ce altele reprezintă un

dictionary). *The power of the pedagogic instrument depends on its flexibility.*

This paper analyzes some aspects about the e-learning implementation techniques in academic environments because the computer represents a hope for the teachers already convinced by the new principles and practices in education.

Key concepts: *online education, e-learning, Information and Communication Technologies (ICT), computer science, pedagogic practices*

1. Introduction

Today, computer lets a metamorphosis of school be foreseen. This time metamorphosis could happen because the new computer's functions make many teachers believe it could be the so expected catalyst. However, computer is not accompanied by a well constructed pedagogy, it is rather a versatile, pliant means. Computer represents a hope for the teachers already convinced by the new principles and practices in education. The constructivists, for example, realize how much computer can ease the bringing into application of the conception they have concerning education and training.

Computer will surely influence pedagogy because it is an instrument that encourages pupils to choose the subject of their work, to discuss one with another, to actively search new information, to structure them depending on everyone's needs and to collaborate each other in order to implement projects. We will see that a pedagogy that respects the training features is able to make pupils take a bigger responsibility

material de bază pentru aceste activități (de exemplu: dicționarul). Pe scurt, din motive diferite, obiectele au devenit instrumente pedagogice indispensabile și universale. Puterea și eficiența unui instrument pedagogic depinde în mare măsură de flexibilitatea sa.

Acest articol analizează câteva aspecte cu privire la tehnicile de implementare a învățământului electronic în mediul academic, deoarece calculatorul reprezintă speranța și convingerea profesorilor pentru introducerea noilor principii și practici în educație.

Concepte cheie: *educație online, învățământ electronic, Tehnologii informaționale și comunicative (TIC), mediu academic, știința calculatoarelor, practici pedagogice*

1. Introducere

Astăzi, calculatorul lasă să se întrevadă o metamorfoză a școlii. De această dată ea ar putea să se producă deoarece noile funcții ale calculatorului îi fac pe mulți dintre profesori să creadă că el ar putea constitui **catalizatorul** atât de mult așteptat. Totuși, calculatorul nu este însoțit de o pedagogie bine construită el este mai degrabă un mijloc versatil, maleabil. Calculatorul reprezintă o speranță pentru profesorii deja convinși de noile principii și practici în învățământ. Constructiviștii, spre exemplu își dau seama de cât de mult poate calculatorul să ușureze punerea în aplicare a concepției pe care o au cu privire la învățământ și instruire.

Calculatorul va influența cu siguranță pedagogia căci este un instrument care incită elevii să aleagă subiectul muncii lor, să discute între ei,

concerning the educational process.

Certain pedagogic instruments continued to be used from many years in education. Chalk, for example passed the time exam, being already a famous instrument in the training process. For avoiding to be lost and to tergiversate on this subject we simply want to emphasize a particular aspect of the pedagogic instrument.

Computer, for example is very spread in schools. However it is used only for some duties, so computer is not a flexible instrument. Paper is also a base material. What distinguishes it from other instruments, is that it is used for many pedagogic activities. Moreover, paper has not a precise pedagogic function as computer has. In consequence, a pedagogic instrument can be spread thanks to its specific intrinsic feature; microscope cannot be replaced by an other instrument when we have to study something very small. On the other hand, it cannot be used for other purpose.

But concerning pencil, it is not only an useful pedagogic instrument for a specific situation; it accompanies most of the pedagogic activities, here its universal feature and big popularity. The crucial importance of book in schools has not to be proved. This distinguishes from the other instruments as concerns the content; its main function consists in preserving and transmitting information.

We considered it is essential to place computer among other pedagogic instruments for showing the potential it has given that it includes in the same time the capacity to have access to information but also the capacity to ease the organization of this information. Paper and pencil both constitute an incomparable pedagogic instrument

să caute în mod activ noi informații, să le structureze în funcție de nevoile fiecăruia și să colaboreze între ei în vederea realizării de proiecte. Vom vedea că o pedagogie care respectă caracteristicile de instruire este susceptibilă să îi facă pe elevi să își ia un angajament mai mare față de procesul de învățare.

Anumite instrumente pedagogice au continuat să fie folosite de mii de ani în învățământ. Creta, spre exemplu, a trecut examenul timpului, fiind deja un instrument reputat în procesul instruirii. Pentru a evita să ne pierdem și să tergiversăm pe acest subiect dorim pur și simplu să punem accentul pe un aspect particular al instrumentului pedagogic.

Calculatorul, de exemplu este foarte răspândit în școli. Totuși el nu folosește decât la câteva sarcini, deci calculatorul nu este un instrument flexibil. Foaia de hârtie constituie de asemenea un material de bază. Ceea ce o distinge de alte instrumente, este faptul că ea servește la o multitudine de activități pedagogice. În plus foaia de hârtie nu are o funcție pedagogică precisă precum o are calculatorul. În consecință, un instrument pedagogic poate fi foarte răspândit datorită specificității sale intrinseci; microscopul nu poate fi înlocuit de un alt instrument când vine vorba să studiem ceva infinit de mic. Pe de altă parte el nu poate fi folosit în alt scop.

În ceea ce privește creionul însă, acesta nu este numai instrument util pentru o situație specifică; el însoțește majoritatea activităților pedagogice, de aici și caracterul său universal și marea sa popularitate. Importanța crucială a cărții în mediul școlar nu mai trebuie demonstrat. Aceasta se distinge de celelalte instrumente în ceea ce privește

thanks to their flexibility. We have to admit that a computer represents for this framework an important rival.

2. Pedagogic practices for integrating into online education

Computer is not added to our traditional pedagogy; it does not rectify it, too. Computer is difficultly integrated in the objectivist pedagogy. It is rather considered a changing catalyst. It does not represent the proper change, but it lets us think it could sustain us in the changing process of our general approach in pedagogy. We have to think more also at the need to transform the traditional pedagogy.

Teachers do not want only to prepare pupils for the technological world that is expecting them at the end of the studies. Teachers juggle with the possibility of integrating computer in the training process. So, they understand that a real introduction of computer changes the pedagogic practices they know and manage well. Tapscott (1998) sustains that „A teacher has a critical view and in the same time he can have value judgements from the point of view of the training context focused on pupil, the role of the teacher being essential for creating and structuring the learning experience” (p.6).

If computer enthuses pupils, it worries many teachers. Certain authors cast a critical glance over the examining works that make the accent on the ICTs' introduction in education. A Draconian change of pedagogy is upsetting and it has many consequences. It would be regrettable to venture in a school's metamorphosis for finding its bad consequences during this change.

Researches we studied on the lived

conținutul; funcția sa principală consistă în conservarea și transmiterea informațiilor.

Am considerat ca este esențial să situăm calculatorul printre alte instrumente pedagogice pentru a arăta potențialul pe care îl are dat fiind faptul ca el înglobează în același timp capacitatea de a accede la informație dar și capacitatea de a facilita organizarea acestei informații. Foaia de hârtie și creionul constituie împreună un instrument pedagogic incomparabil datorită flexibilității lor. Trebuie să admitem că un calculator reprezintă pentru acest ansamblu un concurent important.

2. Practici pedagogice pentru integrare în educația online

Calculatorul nu se adaugă pedagogiei noastre tradiționale; nici nu o corectează. Calculatorul se integrează dificil în pedagogia obiectivistă. El este mai degrabă văzut ca un catalizator de schimbare. Nu reprezintă schimbarea în sine, dar ne lasă să credem că ar putea să ne sprijine în procesul de schimbare a abordării noastre generale în pedagogie. Trebuie în plus să ne mai gândim și la necesitatea transformării pedagogiei tradiționale.

Profesorii nu doresc numai să pregătească elevii pentru lumea tehnologică care îi așteaptă la sfârșitul studiilor. Profesorii jonglează cu posibilitatea de a integra calculatorul în procesul de instruire. Ei înțeleg, de altfel, că o adevărată introducere a calculatorului trece printr-o schimbare a a practicilor pedagogice pe care le cunosc bine și pe care le mănuiesc bine. Tapscott (1998) susține că „Un profesor are o privire critică și în aceeași măsură poate

experiences in the ICTs' introduction process are enough for making us to seriously wonder concerning the introduction ways. As Larry Cuban (2001), we are searching to know what has to be changed in classroom for allowing an efficient and lasting introduction of ICTs. Many educators cast a critical glance over the ICTs' introduction. Visions they have over introduction encourage us to reflection. For example, Ravitch (1998) does not fear to affirm that sailing on the Internet can constitute a loss of time for pupils depriving them of the serious opportunities of acquiring knowledges and of developing abilities with the help of other efficient pedagogic activities even they are labelled as being traditional. The conceptions of the objectivist educators are contradictory to those of the constructivist educators, among other things; a healthy introduction of ICTs cannot be performed without attentively following this epistemological debate that only begins.

3. The convictions and attitude of teachers concerning computer

Before thinking at the introduction of computer in education, teachers have to possess abilities to manage it. No matter the training method, Morton (1996) requires that „teachers must have enough time for learning how to use technology in the teaching process and for planning the technology's use” (p. 106). In other words, before planning pedagogic practices with the help of computer, teachers has to accustom to the computer's technology itself. Teachers need training, not only for technology,

emite judecăți de valoare din punctul de vedere al contextului de instruire focalizat pe elev, rolul profesorului fiind esențial în crearea și structurarea experienței de învățare” (p.6).

Dacă calculatorul îi entuziasmeaza pe elevi, pe foarte mulți profesori îi neliniștește. O schimbare draconică a pedagogiei este bulversantă și are numeroase consecințe. Ar fi regretabil dacă ne-am lansa într-o metamorfoză a școlii pentru a-i constanta consecințele nefaste în timpul acestei schimbări.

Cercetările pe care le-am consultat asupra experiențelor trăite în procesul de introducere a TIC-urilor sunt suficiente pentru a ne face să ne punem întrebări serioase cu privire la modalitățile de introducere. Ca și Larry Cuban (2001) căutăm să știm ceea ce trebuie să se schimbe în clasă pentru a putea permite o introducere eficientă și durabilă a TIC-urilor. Mulți pedagogi aruncă o privire critică asupra introducerii TIC-urilor. Viziunea pe care o au asupra introducerii ne incită la reflecție. De exemplu, Ravitch (1998) nu se teme să afirme că navigarea pe Internet poate să constituie o pierdere de timp pentru elevi privându-i de oportunități prețioase de a dobândi cunoștințe și de a dezvolta abilități prin intermediul altor activități pedagogice eficiente chiar dacă ele sunt etichetate ca fiind tradiționale. Concepțiile pedagogilor obiectiviști intră în contradicție cu cele ale pedagogilor constructiviști, printre altele; o introducere sănătoasă a TIC-urilor nu se poate realiza fără a urmări cu atenție această dezbateră epistemologică care nu face decât să înceapă.

3. Abilitățile și convingerile profesorilor cu privire la calculator

but also for the technology's pedagogic applications (Hawkins, 1990; Martin, 1987, Schofield & Verban, 1988; Watt & Watt, 1986).

The convictions and attitude of teachers concerning computer have an important role in introducing computer. Ames (1992) and Green (1996) have identified in their publications, aspects that influence the teachers' intention for using computer as a pedagogic instrument. These aspects are relied on the perception that teachers have concerning computer and personal use of it. The Morton's study (1996) was aiming the establishment of a relation between the teachers' autoevaluation concerning computer's knowledge and the following variables: anxiety concerning computer, self confidence, pertinence for using computer, pedagogic practices, professional development, access to the school's administrative resources and policies. A relation was found between the first five variables, especially between those associated to attitudes.

Establishment of the level of necessary abilities before performing activities that make appeal to computer, is up to teacher. No matter this level is, it is important that teachers follow a professional training concerning this technology.

Johnson (1997) recommends to the students from the faculties with a pedagogic department to follow a technological training during studies. These courses should draw an immediate interest for them and it also should imply them in authentical activities that at their turn they should share to pupils once they become teachers.

Wenglinsky (1998) has proved that the main reason for which teachers do not

Înainte de a ne gândi la introducerea calculatorului în învățământ, trebuie ca profesorii să posede abilități de a-l manipula. Indiferent de metoda de formare, Morton (1996) pretinde că „profesorilor trebuie să li se acorde timpul suficient penru a învăța cum să utilizeze tehnologia în procesul de predare și să-și planifice utilizarea acesteia” (p. 106). Cu alte cuvinte, înainte de a planifica practici pedagogice cu ajutorul calculatorului, profesorii trebuie să se familiarizeze cu tehnologia calculatorului însăși. Profesorii au nevoie de formare, nu numai în tehnologie, ci de asemenea și în aplicațiile pedagogice ale tehnologiei. (Hawkins, 1990; Martin, 1987, Schofield & Verban, 1988; Watt & Watt, 1986).

Convingerile și atitudinea profesorilor cu privire la calculator joacă un rol determinant în introducerea calculatorului. Dupagne & Krendl (1992) au identificat în publicațiile lor douăzeci (20) de aspecte care influențează intenția profesorilor de a utiliza calculatorul ca instrument pedagogic. Aceste aspecte sunt legate de percepția pe care o au profesorii cu privire la calculator și utilizarea personală și profesională a acestuia. Studiul lui Morton (1996) viza stabilirea unei relații între autoevaluarea profesorilor cu privire la cunoașterea calculatorului și a următoarelor variabile: anxietatea cu privire la calculator, încrederea în sine, relevanța utilizării calculatorului, practicile pedagogice, dezvoltarea profesională, accesul la resursele și politicile administrative ale școlii. A fost găsită o relație între primele cinci variabile, în special între cele asociate atitudinilor.

Determinarea nivelului de abilități necesare înainte de a întreprinde activități

introduce technology in the training process is the lack of experience. It is obvious that acquiring a certain level of knowledges, ICTs' integration can be difficult.

It is important to follow the courses of a professional training concerning ICTs' introduction. It is much more important to wonder about the most adequate perfecting way.

We sustain the idea that teachers should have time to experience the technologies, to share the good and bad experiences, to study working pattern of students, and to follow conflicts, successes and dissapointments of students trying to accustom with computers.

We can consider that ICTs' introduction should be a learning adventure for teachers as well as for pupils: a professional training program should make them live earlier or later authentic experiences.

4. A systematic approach concerning online education

The main obstacle is represented by the lack of time for accustoming with technology and for developping pedagogic activities, that moreover are in accordance with a new pedagogy they have to appropriate. The other obstacles are represented by the lack of material and motivation for perfecting. Authors have developed a systematic pedagogic approach adapted to the problems raised by teachers.

Creation of this approach has the origin in recognizing the reality lived by teachers. They consider teachers are busy, isolated and pragmatic persons. They have also recognized that teachers want to adapt very much and to adjust

care fac apel la calculator, rămâne la atitudinea profesorului. Oricare ar fi acest nivel, este important ca profesorii să urmeze o formare profesională cu privire la această tehnologie.

Johnson (1997) recomanda studenților de la facultățile cu profil pedagogic să urmeze o formare tehnologică de-a lungul studiilor. Aceste cursuri trebuie să prezinte un interes imediat pentru ei și trebuie de asemenea să îi lanseze în activități autentice pe care la rândul lor ar trebuie să le împărtășească elevilor odată deveniți profesori.

Wenglinsky (1998) a demonstrat că motivul principal pentru care profesorii nu introduc tehnologia în procesul de instruire este lipsa de experiență. Este evident că, chiar dobândind un anumit nivel de cunoștințe, integrarea TIC-urilor poate să fie greoaie.

Este important să urmărim cursurile unei formări profesionale cu privire la introducerea TIC-urilor. Este și mai important să ne întrebăm despre genul de perfecționare cel mai adecvat.

Sușținem ideea că profesorii trebuie să aibă timp să experimenteze tehnologiile, să împărtășească experiențele bune și proaste, să studieze modele de lucru al studenților, și să urmărească conflicte, succese și dezamăgiri ale studenților în încercările acestora de a se familiariza cu calculatorul.

Putem considera ă introducerea TIC-urilor trebuie să fie o aventură de învățare atât pentru profesori cât și pentru elevi: un program de perfecționare profesională trebuie să îi facă să traiască mai devreme sau mai târziu experiențe autentice.

this technology of the learning system. Moreover, authors have very quickly proved that the willing of changing is not enough for this to happen.

Toci & Peck (1991) have noticed that, even if ICTs do not offer the chance to create a learning environment full of possibilities for pupils, this does not mean that teachers will not meet unconquerable obstacles when they want to apply them at class hours.

The professional perfecting attempts are limited to sessions without fast results in which animators and experts seem to be newsmongers; teachers were participating to information sessions about technologies rather than to training sessions. These efforts were not convincing teachers to modify their educational practices: we can imagine that this perfecting type has stirred more reticences on teachers behalf concerning ICTs' implementation.

For coping with these difficulties, authors have conceived a systematic approach of professional perfecting. Really, according to this approach, in order to make teachers to approach ICTs, we have to take into account all the game's variables. Authors was inspired by a text of Reigeluth (1994) that analyzes the importance of a global vision when we want to initiate a change in a system as the school system:

„The system's change has to be understood. It is recognized that a fundamental change of the system is an aspect of the system in an aspect of the system, it needs fundamental changes for other aspects in order this change be successful. In education, this has to include all the system's levels: classroom, building, district, community, state government and general government

4 O abordarea sistematică privind educația online

Principalul lor obstacol este reprezentat de lipsa de timp pentru a se familiariza cu tehnologia și pentru a dezvolta activități pedagogice care în plus, sunt în concordanță cu o nouă pedagogie pe care ei trebuie să și-o însușească. Celelalte obstacole sunt reprezentate de lipsa materialului pedagogic și lipsa de instigare pentru a se perfecționa. Autorii au dezvoltat o abordare pedagogică sistematică adaptată problematicii care se ridică în rândul profesorilor.

Crearea acestei abordări își are originea în recunoașterea realității trăite de către profesori. Ei consideră că profesorii sunt persoane ocupate, izolate și pragmatice. Au mai recunoscut că profesorii doresc foarte mult să se adapteze acestei tehnologii și să adapteze această tehnologie sistemului de învățare. În plus, autorii au dovedit foarte repede ca voința de a se schimba nu este suficientă pentru ca aceasta să se producă.

Toci & Peck (1991) au remarcat că, chiar dacă TIC-urile oferă șansa de a crea un mediu de învățare plin de posibilități pentru elevi, aceasta nu înseamnă că profesorii nu vor întâlni obstacole de neînving în momentul în care vor să le aplice la ore.

Tentativele de perfecționare profesională se limitează la sesiuni fără urmări apropiate în care animatorii și experții se aseamănă cu niște colportori; profesorii participau la sesiuni de informare despre tehnologii mai degrabă decât sesiuni de formare. Aceste eforturi nu făceau nimic pentru a convinge profesorii de necesitatea de a-și modifica practicile educative: ne putem imagina că

and it has to include the nature of the experiences acquired in the learning process, the training-educational system and the leading system that controls the entire educational system”(p. 3).

Siemer-Matravers (1999) explains in its own way why teachers have reticences given ICTs’ implementation:

The lack of computers’ experience in schools and the relatively recent appearance of this technology did not let time for creating adequate training schemes of teachers. Also, many fully qualified teachers are famous for their reticence concerning the use of the new technology, they are not self confident and also it is not clear for them how the large palette of information applications can be the best implemented in the existent teaching practices.”(p.1).

Many authors write about ’80’s years, period when computer’s introduction meant that pupils were studying technology. Actually, they see pupils rather learning with the help of technologies. However we need teacher that have not as obstacle the smallest seed of the technological infrastructure. Teachers have to come to a point when they not be disturbed by technology. Few decades ago, we could not do otherwise with that technology that had not the flexibility indispensable to pedagogic activities. Teachers always knew that any teaching instrument has pedagogic value only if it allows to him/her the achievement of the pedagogic purposes. School has not the purpose to study the learning and teaching instruments.

Computer’s integration at class hours is placed in a historical perspective that continues to develop. From some years, it exists an increasing interest concerning computer as learning

acest tip de perfecționare a suscitāt mai multe reticente în rândul profesorilor cu privire la implementarea TIC-urilor.

Pentru a face față acestor dificultăți, autorii au conceput o abordare sistematică de perfecționare profesională. Într-adevăr conform acestei abordări pentru a-i face pe profesori să abordeze TIC-urile, trebuie să ținem cont de toate variabilele jocului. Autorii s-au inspirat dintr-un text al lui Reigeluth (1994) care analizează importanța unei viziuni globale în momentul în care dorim să inițiem o schimbare într-un sistem precum sistemul școlar:

„Schimbarea sistemului este de înțeles. Se recunoaște că o schimbare fundamentală este un aspect al sistemului într-un aspect al sistemului necesită schimbări fundamentale în rândul altor aspecte pentru ca aceasta să fie reușită. În educație, aceasta trebuie să cuprindă toate nivelele sistemului: clasă, clădire, district, comunitate, guvern de stat și guvern general și trebuie să includă, natura experiențelor dobândite în procesul de învățare, sistemul instructiv educativ care pune în aplicare acele experiențe dobândite în procesul de învățare, sistemul administrativ care susține sistemul instructiv-educativ și sistemul de conducere care controlează întregul sistem educativ”(p. 3).

Siemer-Matravers (1999) explica în maniera sa proprie de ce profesorii au reticente față de implementarea TIC-urilor:

„Lipsa experienței calculatoarelor în școli și apariția relativ recentă a acestei tehnologii nu au lăsat timp realizării unor scheme de pregătire adecvată profesorilor. De asemenea mulți profesori titulari sunt cunoscuți pentru reticența lor în ceea ce privește

instrument only because it more and more yields to a pedagogic objectives' education, what explains that teachers foresee their integration into the learning-teaching process.

We consider that computer not represents a simple learning instrument: it serves for recreation of learning situations that encourage the development of the mental processes. Computer fascinates because it eases the access to the unheard quantity of information and because it allows their efficient stocking. In consequence, appealing to different functions of the computer, it is possible the treatment of the information stocked in such a way that computer gives them a specific and personal sense. Finally, computer is equipped with different applications that allow the results' presentation and communication, user really creates from all pieces a concept that he concretizes, analyses, applies and presents.

It is remarkable that after appealing to the same information, different persons would meet different conceptions and mental constructions. Because computer adapts to user and offers him more and more opportunities for expressing his creativity and for affirming its individual character, educators realize that computer makes more than ease production and communication, it is more and more a creating and learning instrument.

Because computer and ICTs in this framework facilitate creation, teachers realize until what point pupils can benefit from these.

If teachers that integrate computer during class hours pass through a perfecting and learning process in which the steps can be identified, it results that a

utilizarea noii tehnologii, nu numai că nu se simt încrezători în ei dar de asemenea pentru că nu le este clar cum larga paleta de aplicații informatice pot fi cel mai bine implementate în practicile de predare existente.”(p.1).

Numeroși autori vorbesc de anii '80, epoca la care introducerea calculatorului însemna că elevii studiau tehnologia. Actualmente, ei văd elevii mai degrabă învățând prin intermediul tehnologiilor. Avem totuși nevoie de profesori care nu se lovesc de cea mai mică sămânță a infrastructurii tehnologice. Profesorii trebuie să ajungă la un punct la care să nu mai fie stânjeniți de către tehnologie. Acum câteva decenii, nu puteam face altfel cu tehnologia de atunci care era lipsită de flexibilitatea indispensabilă activităților pedagogice. Din totdeauna profesorii au știut ca orice instrument de predare nu are valoarea pedagogică decât dacă îi permite realizarea obiectivelor pedagogice. Școala nu are rolul de a studia instrumentele de învățare și predare.

Integrarea calculatorului la ore se situează într-o perspectivă istorică ce continuă să evolueze. De câțiva ani, există un interes crescut față de calculator ca instrument de învățare doar pentru că se pretează din ce în ce mai bine la un învățământ de obiective pedagogice, ceea ce explică faptul că profesorii întrevăd integrarea lor în procesul de învățare-predare.

Considerăm că, de fapt, calculatorul nu reprezintă doar un simplu instrument de învățare: el servește recreării situațiilor de învățare care stimulează dezvoltarea proceselor mentale. Calculatorul fascinează pentru că facilitează accesul la cantitatea nemaiiauzită de informație și pentru că el

professional perfecting program can be combined just for ensuring a harmonious development of the technological and pedagogic competences that have to be acquired for reaching this objective.

Mills & Tincher (2003) have conceived a perfecting program basing on this hypothesis. Their work contributed especially to a better profound study to this *natural progress* that characterizes the training process of the teacher that initiates in ICTs and ends by integrating himself in the teaching process. In every moment of this progress, it becomes possible the understanding of the privileged relation between the teacher's technological acquisitions and the concomitant effects these have over their pedagogic practices.

The true effect of professional development of teachers in technologies is measured through the nature of the pedagogic applications it creates in consequence.

Given that we want to establish the advantages offered by computer during class hours, we need, first of all, better understand the impact of a professional perfecting program over teachers. This impact is measured especially through the nature of the pedagogic activities proposed by teacher. When teacher adapts his ICTs, he creates pedagogic activities that establish that pupils have the anticipated learning results. Of course the nature of these activities reflects in any moment the teacher's knowledge level in technology. For beginning to end, teacher will cope with the situation of thinking about pupils' training conception and of recreating learning situations that exploit as much as possible the computers' functions and that reflect this learning conception.

permite stocarea lor în mod eficace. În consecință, făcând apel la diversele funcții ale calculatorului, este posibilă tratarea informațiilor înmagazinate într-un asemenea mod încât le dă un sens specific și personal. În sfârșit, calculatorul este echipat cu diverse aplicații care permit prezentarea și comunicarea rezultatelor, într-adevăr utilizatorul contruiește din toate piesele un concept pe care îl concretizează, analizează, aplică și prezintă.

Este de remarcat că după ce au recurs la aceleași informații, diferiți indivizi ar da peste concepte sau construcții mentale diferite. Deoarece calculatorul se adaptează cu suplețe utilizatorului și îi oferă din ce în ce mai multe oportunități pentru a-și exprima creativitatea și pentru a-și afirma caracterul individual, pedagogii își dau seama că calculatorul face mai mult decât să faciliteze producția și comunicarea, el constituie din ce în ce mai mult un instrument de creare și învățare.

Deoarece calculatorul și TIC-urile în acest ansamblu facilitează creația, profesorii își dau seama până la ce punct elevii pot beneficia de acestea.

Dacă profesorii care integrează calculatorul în timpul cursurilor trec printr-un proces de perfecționare și de învățare în care etapele pot fi identificate, rezultă că un program de perfecționare profesională poate fi combinat tocmai pentru a putea asigura o dezvoltare armonioasă a competențelor tehnologice și pedagogice care trebuiesc dobândite pentru a atinge acest obiectiv.

Mills & Tincher (2003) au conceput un program de perfecționare sprijinindu-se pe această ipoteză. Munca lor a contribuit mai ales la o mai bună aprofundare a acestei *progresii naturale*

The single way of making ICTs to become more accessible in the school environment does not guarantee a reorientation in the teachers' pedagogic practice. The biggest difficulty concerning ICTs' integration does not consist in developing the technological examinations as the case of creating an environment that leads to learning results, that is more and more the object of a profound reflection of teachers. It is not enough for teacher to be skilful in technology; he has to be also skilful to propose pedagogic activities that correspond to ICTs.

When it is about the time of measuring the impact that technologies have over the pedagogic activities, the change of pupils' and teachers' attitude over change has to be recognized. This objective is however secondary to the measuring objective of the learning processes' nature performed by pupils and their relations with the pedagogic methods used by teachers.

Fairly, it is good to know until what limit pupils appreciate the learning environment. But there are better identified, in this new environment, the specific features they appreciate or not and the way in which these features are responsible for their learning results. It is not about only a step that has to be made for mentioning that autoevaluations are useful, but that the objective and quantitative evaluations are indispensable and they have to be performed relied on a created conceptual framework starting from learning modern theories that orient teachers' pedagogy.

The pedagogic research should prove especially that the computer's impact in classroom cannot be separated from the learning environment's

care caracterizează procesul de instruire al profesorului care se inițiază în TIC-uri și care sfârșește prin a le integra în procesul de predare. În oricare moment al acestei progresii, devine posibilă înțelegerea relației privilegiate între achizițiile tehnologice ale profesorului și repercursiunile concomitente pe care acestea le au asupra practicile lor pedagogice.

Adevăratul efect de dezvoltare profesională al profesorilor în tehnologii se măsoară prin natura aplicațiilor pedagogice care le crează în consecință.

Dat fiind faptul că dorim să determinăm avantajele oferite de calculator în timpul orelor, ne trebuie, înainte de toate, să înțelegem mai bine impactul unui program de perfecționare profesională asupra profesorilor. Acest impact se măsoară mai ales prin natura activităților pedagogice propuse de către profesor. În același timp în care profesorul își adaptează TIC-urile, crează activități pedagogice care determină ca elevii să aibă rezultatele de învățare scontate. Bineînțeles natura acestor activități reflectă în orice moment nivelul de cunoștințe al profesorului în tehnologie. De la început și până la sfârșit, profesorul va fi pus în situația de a reflecta asupra concepției de instruire a elevilor și de a recrea situații de învățare care exploatează cât mai mult funcțiile calculatorului și care reflectă această concepție de învățare.

Singurul mod de a face ca TIC-urile să devină mai accesibile în mediu școlar nu garantează o reorientare în practica pedagogică a profesorilor. Cea mai mare dificultate în ceea ce privește integrarea TIC-urilor nu constă atât în dezvoltarea expertizelor tehnologice cum este în cazul creării unui mediu care duce

evaluation created by teacher. We have to understand that this environment is very tight bound on the examination level of teacher in technologies and in their implementation in a unique pedagogy. Moreover, a professional perfecting program that observes teachers' learning rhythm is indispensable in order that ICTs' introduction projects do not fall at the end of the process.

5. Conclusions

Computer is integral part of pedagogy when it serves to the bringing-up-to-date of this pedagogy. When the activities performed with the computer are considered as marginal in the pedagogic process, it is good to say that computer is a supplement of the curriculum instead pretending, or let believe that it serves at the impementation of this curriculum.

For certain teachers, ICTs' integration means that pupils go to the school's laboratory once in a week for working at a project that requires more qualities we generally recognize in the projects performed in a class.

For other teachers, ICTs' integration consists in allowing to pupils to use the computer by turns during the class hour for working at it, appealing to a producing presenting or simulating program. In this case we should speak about a supplement rather at the training process than at the integration process. The class hour only eases the computer use.

We also noticed that many authors recommend the knowledge of teachers' training's need for being able to propose them an excellent or an almost excellent perfecting plan.

In most of the documents that we

la rezultate de învățare care face din ce în ce mai mult obiectul unei profunde reflecții în rândul profesorilor. Nu îi este îndeajuns profesorului să fie abil în tehnologie; trebuie să fie deasemenea abil să propună activități pedagogice care să corespundă TIC-urilor.

Când vine timpul măsurării impactului pe care îl au tehnologiile asupra activităților pedagogice, schimbarea atitudinii elevilor și a profesorilor față de învățare trebuie cunoscută. Acest obiectiv este totuși secundar celui de măsurare a naturii proceselor de învățare realizate de către elevii și relațiile lor cu metodele pedagogice utilizate de către profesori.

Pe bună dreptate, este bine de știut până la ce punct elevii apreciază mediul de învățare. Însă sunt mai bine identificate în acest nou mediu caracteristicile specifice pe care ei le apreciază sau nu și măsura în care aceste caracteristici sunt responsabile de rezultatele lor de învățare. Nu este vorba numai despre un pas de făcut pentru a afirma că autoevaluările sunt utile, ci despre faptul că evaluările obiective și cantitative sunt indispensabile și trebuie să fie executate în raport cu un cadru conceptual construit plecând de la teorii moderne de învățare care orientează pedagogia profesorilor.

Cercetarea pedagogică ar trebui să demonstreze mai ales că impactul calculatorului în clasă este indisociabil de evaluarea mediului de învățare creat de profesor. Trebuie să înțelegem că acest mediu este foarte strâns legat de nivelul de expertiză a profesorului în tehnologii și în implementarea lor într-o pedagogie unică. În plus, un program de perfecționare profesională care respectă ritmul de învățare al profesorilor este

studied and that are relied on the teachers' training for using ICTs, authors insist that teachers think to their pedagogic strategies before starting the initiation in such a technology. The ICTs' integration process is complexe in a constructivist environment. However it is necessary the transformation of its training method or making of a so important change before seeing the effects of the existance of a computer in classroom. These teachers need to discover for themselves what they have to modify in their pedagogy in order to much better integrate ICTs in the training process.

We dare to pretend that computer is integrated in pedagogy when curriculum was created depending on an education's philosophy and not depending on this instrument's potential. In this case, we can say that computer serves to pedagogy and not vice-versa.

îndispensabil pentru ca proiectele de introducere a TIC-urilor să nu se prăbușească la sfârșitul procesului.

5. Concluzii

Calculatorul face parte integrantă din pedagogie când servește la actualizarea acestei pedagogii. În momentul în care activitățile desfășurate cu ajutorul calculatorului sunt considerate drept marginale în procesul pedagogic este bine să spunem că acesta este un supliment al programei școlare în loc să pretindem, sau să lăsăm să se creadă că el servește la executarea acestei programe.

Pentru anumiți profesori, integrarea TIC-urilor înseamnă că elevii lor se duc la laboratorul școlii o data pe săptămână pentru a lucra la un proiect care comportă mai multe calități pe care le recunoaștem în general în proiectele realizate într-o clasă de tip constructivist.

Pentru alți profesori, integrarea TIC-urilor consistă în a permite elevilor de a utiliza pe rând calculatorul în timpul orei pentru a lucra la el, făcând apel la un program de producere de prezentare sau de simulare. În acest caz ar trebui să vorbim mai degrabă de un supliment la procesul de instruire decât de integrare. Ora de curs nu face decât să faciliteze mânăuirea calculatorului.

Am constatat de asemenea că mai mulți autori recomandă cunoașterea nevoii de formare a profesorilor pentru a putea să le propunem un plan de perfecționare excelent sau aproape excelent.

În majoritatea documentelor pe care le-am consultat și care sunt legate de formarea profesorilor în vederea utilizării TIC-urilor, autorii insistă ca profesorii să se gândească la strategiile lor pedagogice înainte de a se lansa într-o inițiere în

astfel de tehnologie. Procesul de integrarea al TIC-urilor este complex într-un mediu de tip constructivist. Totuși este necesară transformarea metodei sale de instruire sau efectuarea unei schimbări atât de importante înainte de a vedea efectele existenței unui calculator în clasă. Acești profesori au poate nevoie de a descoperi pentru ei înșiși ceea ce trebuie să modifice în pedagogia lor pentru a integra mult mai bine TIC-urile în procesul de instruire.

Ne permitem să pretindem că el este integrat în pedagogie în momentul în care programa școlară a fost concepută în funcție de o filozofie a educației și nu în funcție de potențialul acestui aparat. În acest caz, calculatorul este, pentru a spune așa, cel care servește pedagogiei, și nu invers.

REFERENCES/REFERINȚE

1. Ames, C. (1992). *Classroom: goals, structures, and student motivation*. Journal of Educational Technology, 84(3), 261-271.
2. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.T.Freeman.
3. Bebell, D., Russell, M., O'Dwyer, L. (2004). *Measuring teachers' technology uses: Why multiple-measures are more revealing*. Journal of Research on Computing in Education, 37 (1), 133-145, Fall.
4. Becker, H.J.&Ravitz, J. (1999). *The influence of computer and Internet use on teacher's pedagogical practices and perceptions*. Journal of Research on Computing in Education, 26, 291-321.
5. Berg, S. Benz, C.R., Lasley, T.J., Raisch, C.D. (1999). Exemplary technology use in elementary classroom. Journal of Research on Computing in Education, 31 (2), 111-122.
6. Bitner, N.&Bitner, J. (2002). *Integrating technology into the classroom: Eight keys to success*. Journal of Technology and Teacher Education, 10(1), 95-100.
7. Clément, R., Noels, K.A., Pelletier, L. (1999). *Perceptions of teachers' communicative style and student's intrinsic motivation*. The Modern Language Journal, 83, 23-34.
8. Eccles, D.C. & Wigfield, A. (1985). *Teacher expectancies and student motivation*. In J.B. Dusek (Ed.), *Teacher expectation* (pp.185-226). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

9. Fabry, D.&Higgs, J.(1997). *Barriers of the effective use of technology in education*. Journal of Educational Computing, 17(4), 385-395.
10. Green, J. (1996). Web site: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at400.html>.
11. Guthie, J.T.&Sweet, P. (1988). *Teacher perceptions and student reading motivation*. Journal of Education Psychology, 90(2), 210-223.
12. Larner, D.&Timberlake, L.(1995). *Teachers with limited computer knowledge: Variables affecting use and hints to increase use*. The Curry School of Education, University of Virginia.
13. Lumpe, A.T., Chambers, E. (2001). *Assessing teachers' context beliefs about technology use*. Journal of Research on Computing in Education, 33 (1), 93-107, Fall.
14. Maerhr, ML. (1984). *Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment*. In R. AMES & C. AMES (Eds.) Research on motivation in education (Vol. 1).
15. Maslow, A. (1954). *Motivation and personnality*. New York:Harper.
16. Mills, S.C. & Tincher, R.C. (2003). *Be the technology. A developmental model for evaluating technology integration*. Journal of Research on Technology in Education, 35 (3), 382-401.
17. Moersch, C. (1998). *Computer efficiency. Measuring the instructional us eof technology*. Learning and Leading with Technology, 23(3),40-42.
18. Morton, A. (1996). *Factors affecting the integration of computers in Western Sydney Secondary Schools*. In Learning Technologies: Prospects and Pathways.
19. Newmann, Fred M. (1989). *Student engagement and high school reform*. Educational Leadership, 46(5), 34-36.
20. Pelgrum, W. (2001). *Obstacles to the integration of ITC in education results from a worldwide educational assessment*. Computers and Education, 47(3), 229-236.
21. Siemer-Matravers, J. (1999). *Fitting modern technology into established teaching practices*. European Conference. University of Bremen, February.
22. Snoeyink, R.&Ertmer, P. (2001). *Thrust into technology : how veteran teachers respond*. Journal of Educational Technology Systems, 30 (1), 85-111.
23. Tapscott, D. (1998). *Feature article : The net generation and the school*. The Milken Exchange on Education and Technology.
24. Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* ESD Éditeur, 23, rue Truffaut, 75017 Paris.
25. Toci, M.J.&Peck, K.L. (1998). *A Systems Aproach to Improving Technology Use in Education*. Canadian Journal of Educational Communicaion, 27(1), 19-30.
26. Vannatta, R.A., Fordham, N. (2004). *Teacher dispositions as predictors of classroom technology use*. Journal of Research on Technology in Education, 36 (3), 253-271.
27. Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
28. Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
29. Wentzel, K.R. (1999). *Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school*. Journal of Educational Psychology, 91(1), 76-97.

BOOKS, IDEAS, INTERVIEWS CĂRȚI, IDEI, INTERVIURI

TYOLOGICAL PERSONALITY TRAITS IN THE CONTEXT OF FUNCTIONAL ASYMMETRY OF THE BRAIN HEMISPHERES

STUDIUL PERSONALITĂȚII ÎN FUNCȚIE DE ASIMETRIA FUNCȚIONALĂ A EMISFERELOR CEREBRALE

Professor Mihai Golu Ph.D,
University of Bucharest

Prof.univ.dr. Mihai Golu
Universitatea din București

”Typological Personality Traits in the context of Functional Asymmetry of the Brain Hemispheres” by Corneliu Novac, consists in six chapters and deals with a complex problem of contemporary significance, regarding the relations between the functional asymmetry of the two cerebral hemispheres and the constructs of the human personality. While for the neurosciences the interhemispheric functional asymmetry has a predominantly theoretical value, for the related fields of knowledge such as psychology, the process of lateralization and functional specialization can have a wide range of applications into practice, which have been little explored. This is related to modeling personality by identifying the infrastructural factors, genetic and of

Din momentul demonstrării sale experimentale de către H. Sperry și echipa sa, cu ajutorul celebrului model split – brain, asimetria funcțională interemisferică s-a impus și s-a menținut fără întrerupere în prim-planul atenției și preocupărilor nu numai ale specialiștilor în științele neurale, ci și ale psihologilor, filosofilor și antropologilor. Ea a inspirat numeroase alte cercetări experimentale și a generat ample dispute și speculații teoretice.

Una din problemele importante apărute în cursul acestor dezbateri privește relația dintre specializarea interemisferică și caracteristicile tipologice de personalitate. În principiu, ne apare cât se poate de logic și plauzibil ca organizarea psihocomportamentală a omului, în măsura în care este realizată și

functional specialization of the two cerebral hemispheres.

Difficulties in accepting the idea of a functional asymmetry between the two cerebral hemispheres are partly due to the insufficient methodology in the related field. The comparative morphological structure of the brain hemispheres can be directly observed, while the functional differences have been difficult to study. In fact the theories about the somatotopy of the sensorial-motory cortex start with Broca's studies (1861) on the analysis of the brain of an aphasiac (the motor disfunction of the language localized in the cortex areas 44 and 45 on Brodmann's map; in 1874 Wernicke identifies the zone which determines the understanding of speech, situated at the intersection between the parietal, temporal and occipital lobes). Ever since investigations regarding localization of the motory, sensorial and vegetative functions have been made by other researchers during neuro-surgical interventions to extirpate tumors or to put out epileptogenous foci.

But the series of surgical splitting of the two hemispheres (split-brain) by cutting the commissural fibres started in 1961, when P.Vogel and J.E.E. Bogen from the California College of Medicine effected the first callosotomy on a 48-year-old person diagnosed with malignant epilepsy. Yet the bloodless method was perfected by R.W. Sperry and his team by using the tachistoscopic method of the so-called visual "chimeras" or by whispering into the subject's ear two different (meaningful or meaningless) words.

Divided into six chapters, the last one containing the conclusion, the book is systematic and richly informative with

mediată de creier să dobândească particularități individuale și tipologice determinate de specializările și raporturile funcționale dintre diferitele formațiuni și structuri cerebrale. Dar, de la simpla intuire și afirmare a unei asemenea dependențe până la demonstrarea modului în care se realizează efectiv, este o cale ce trebuie parcursă prin cercetări experimentale adecvate și sistematice.

Tema lucrării **Caracteristici tipologice ale personalității pe fondul asimetriei funcționale a emisferelor cerebrale** este de o incontestabilă actualitate și se înscrie organic în seria unor asemenea cercetări de vârf. Realizarea ei a reclamat din partea autorului un imens volum de muncă, atât în planul documentării bibliografice, cât și în cel al experimentului și analizei datelor.

Lucrarea se compune dintr-un număr de șase capitole și din numeroase anexe care susțin sau ilustrează diferite idei și comentarii din conținutul de bază. Menționăm că între capitole există o legătură logică strânsă și toate converg în jurul temei și al obiectivelor și ipotezelor de la care s-a pornit.

Astfel, în primul capitol se prezintă actualitatea problemei asimetriei funcționale interemisferice și evoluția până în prezent a cercetărilor legate de ea. Ca aspecte mai importante se analizează, cu deosebită sobrietate și acuratețe, conceptul de lateralitate, specializarea funcțională interemisferică, dominanța funcțională interemisferică (făcându-se distincția dintre ea și specializare), perspectivele din care este abordată problema asimetriei funcționale interemisferice - antropologică, neurofiziologică și psihologică. Se

an exhaustive bibliography.

In *Chapter 1* a series of notions are defined and analyzed regarding the problem of the structural and functional brain asymmetry as a basis of the personality emergence, which is the wonder box of the humanistic science. Concepts are treated here in their historical evolution such as the interhemispheric functional asymmetry, the lateralization process, the interhemispheric dominance. The anatomic data about the brain matter aim to offer neurophysiological and anatomopathological perspectives, which morphologically support the interhemispheric functional asymmetry, underlining the importance of laterality and interhemispheric dominance from the practical and behavioural aspect.

Chapter 2 presents the detailed analysis of the neuro-psychology of the interhemispheric functional asymmetry versus the informational transfer between the two hemispheres of the consequence of commissurotomy and the callosotomy, and of the models of evaluation and investigation of the hemispheric specializations. All these aspects are discussed from the perspective of the internal psychic organization of personality and behavioral style. These elements are also considered vis-à-vis an explanatory model of the personality, based on the systematic informational differentiation and integration.

Chapter 3 presents the experimental project and its stages: general aim and subsequent objectives, the "target" problem of the investigation which is the personality, hypotheses, types and stages of investigation, the

desprinde concluzia potrivit căreia, demonstrarea specializării diferite și a complementarității celor două emisfere cerebrale a reprezentat un moment de cotitură atât în științele despre creier, cât și cele ale comportamentului.

Ea a generat însă și două întrebări capitale, care și în prezent continuă să frământă lumea științifică și filosofică. Prima: "*mai trebuie oare să credem în existența unui singur creier sau este necesar să adoptăm ideea existenței a două creiere, care conviețuiesc și conlucrează în limitele aceluiași spațiu?*"; a doua: "*trebuie oare să mai considerăm că există o singură conștiință sau un singur univers psihic monobloc sau se impune adoptarea ideii unei conștiințe duale și a unui psihic dual, unul propriu emisferei stângi, altul propriu emisferei drepte?*".

În capitolul al II-lea, se tratează legătura dintre asimetria funcțională interemisferică și structura de personalitate. Se pornește de la ideea că asimetria funcțională interemisferică poate și trebuie să constituie o bază obiectivă a explicării organizării psihice interne, în general, a sistemului personalității, în special.

Noțiunea ca atare de personalitate este abordată prin prisma metodologiei sistemic-interacționiste și dinamice, creierul fiind considerat mecanismul care realizează joncțiunile și integrările finale ale fluxurilor informaționale din mediul intern și extern al individului, obținându-se în final o organizare psihocomportamentală globală, emergentă. Și întrucât omul trăiește într-un mediu social, creierul său devine organul cel mai receptiv și mai supus efectelor procesului de socializare, modelându-și schemele și conținuturile

experimental samples and statistical techniques used in the study. The remarkably great number of the utilized psychometric and psychodiagnostical techniques proves that the problem has been thoroughly investigated, the trustworthiness of the research being ensured by the experimental sampling and controllable and demonstrable statistics.

Chapter 4 presents the analysis of the data, the functionality relations between hemispheres and the interhemispheric dominance, the author has observed a series of operational cognitive particularities.

Chapter 5 deals with the analysis of the mode of internal psychic organization of the personality versus the model of interhemispheric specialization and presents the identification of the personality type and behavioural style according to the interhemispheric functional dominance.

There are presented the indices of identification of a personality typology based on the brain asymmetry and interhemispheric dominance, as well as establishing a typology according to the preferred brain functional modalities (considering the age, sex, level of education etc.). Each hypothesis elaborated is validated experimentally and statistically. A diagram for the typological classification of the personality has been elaborated. By delineating the areas of dominant functional brain activity – 15 personality types have been identified.

The final chapter (*Chapter 6*) presents the conclusions related to the experimentation and statistical analysis of the data. It is thus concluded that the functional intercerebral dominance is

activității sale după natura și specificul solicitărilor și situațiilor sociale. Ca urmare, este întemeiată considerația doctorandului, că dacă specializarea interemisferică este determinată genetic, fiind înscrisă în programul ereditar al speciei umane, dominanța funcțională este dobândită, ea fiind dependentă de specificul solicitărilor externe și de ponderea sau frecvența diferitelor tipuri de activitate în care este angrenat individul.

Capitolul al III-lea prezintă metodologia cercetării, incluzând considerații teoretice de fundamentare, obiectivele, ipotezele, descrierea lotului de subiecți și a instrumentelor de lucru.

Subliniem rigoarea și coerența schemei de organizare și desfășurare a cercetării, care s-a corelat în permanență cu conținutul temei și al ipotezelor.

În cadrul cercetării s-au formulat cinci ipoteze generale, care au fost descompuse, fiecare în câteva ipoteze de lucru, în strânsă concordanță cu obiectivele lucrării.

Investigația s-a efectuat pe un eșantion de peste 1500 de subiecți, constituit aleator în funcție de vârstă, (între 12 și 65 de ani), sex și tip de instruire (nivelul studiilor și profilul acestora), parcurgând mai multe etape și secvențe.

Pentru recoltarea datelor s-a utilizat un număr de nouă probe, alese în funcție de specificul diagnostic și de gradul de adecvare la obiectivele și ipotezele cercetării.

Capitolele al IV-lea și al V-lea sunt consacrate prezentării și interpretării rezultatelor. Rezultatele obținute au fost supuse unei minuțioase și corecte sistematizări și prelucrări statistice, calculându-se, medii aritmetice, abateri

structured in ontogenesis in the process of the individual's interaction with the diversity of life situations. This is achieved through the elaboration of the mechanisms of informational integration, with individual operators according to age, sex, level of education and socio-cultural context (differential integrative scheme).

Each chapter contains a large number of diagrams, tables and graphs that can be found in the main text or in the Appendix.

Based on his investigation, the author has rendered evident 15 types of personality related to 15 different dominant functional brain activation modes. In the same time, the author has formulated a vocational explanatory theory of the personality, applicable in the fields of vocational and school counseling, neuro-psychiatry and psychotherapy.

Experimentally and statistically investigation of the relationship between the interhemispheric functional specialization and the construction of 15 types of human personality, performed by Corneliu Novac in "**Typological Personality Traits in the context of Functional Asymmetry of the Brain Hemispheres**", offers scientific information and practical solutions in the context of the contemporary neuropsychological research.

standard, semnificația diferenței dintre medii, coeficienți de corelație și indici de varianță (ANOVA). Descrierile și comentariile teoretice sunt susținute printr-un bogat material iconografic - tabele și grafice, întreaga analiză pe care a realizat-o autorul încadrându-se și respectând cerințele rigorii, obiectivității și clarității.

Contribuția originală cea mai importantă a lucrării o constituie demonstrarea experimentală a existenței unei dependențe logice între dominanța funcțională interemisferică și trăsăturile organizării psihocomportamentale interne și stabilirea unei scheme noi de clasificare tipologică a personalității, pe baza luării în considerație a combinațiilor posibile și realizabile între cele patru tipuri primare stabilite de N. Herrmann: cortical - stâng, cortical - drept, limbic - stâng și limbic - drept. De asemenea, lucrarea oferă numeroase sugestii și concluzii cu privire la valorificarea în domeniul educației, al orientării școlare și profesionale, al neuropsihiatriei și psihoterapiei a datelor despre specializarea unei emisfere cerebrale sau a celeilalte, despre dependența structurii și tipului de personalitate de dominanța interemisferică.

Rigurozitatea demersului experimental, precum și concluziile la care ajunge autorul reprezintă o contribuție originală în domeniul științei psihologice, cu implicații clare atât în planul teoretic, cât și în cel practic ce vizează mecanismele specializării și dominanței funcționale cerebrale, mecanisme ce stau la baza integrării sintetice a personalității.

PEDAGOGY. THEORETICAL AND APPLIED PERSPECTIVES

PEDAGOGIE. PERSPECTIVE TEORETICE ȘI APLICATIVE

Reader Corneliu Novac, PhD
TSTD - University of Craiova

Conf. univ. dr. Corneliu Novac
DPPD - Universitatea din Craiova

Review: Vali Ilie, 2007,
Pedagogy. Theoretical and applied perspectives, EUC, Craiova

Recenzie: Vali Ilie, 2007,
Pedagogie. Perspective teoretice și aplicative, EUC, Craiova

The above mentioned work presents an ensemble image on the problematics of education and has as a main goal the intellectual challenge, the information and formation of students who are about to have a career in education.

The initial professional training of teachers represents a field of interest in pedagogics literature and a constant preoccupation of the Universities in Romania and other countries of the European Union. That is why, the forthcoming of a specialized book comes as an answer to the requirement of new, up-to-date information consonant to the new paradigms and methodologies.

For that purpose, the work of Vali Ilie, a univ. lecturer Ph. D. for the Department for Teacher Training, University of Craiova, represents an important guiding line in the process of

Lucrarea menționată prezintă o imagine de ansamblu asupra problematicii educației și are ca scop principal provocarea intelectuală, informarea și formarea studenților care se pregătesc să îmbrățișeze cariera didactică.

Formarea profesională inițială a profesorilor reprezintă un domeniu de interes în literatura pedagogică și o preocupare constatată a Universităților din România și din alte țări ale Uniunii Europene. De aceea, apariția unei cărți de profil vine în întâmpinarea cererii de informație nouă, actualizată, în acord cu noile paradigme și metodologii.

În acest sens, lucrarea dnei Vali Ilie, lector univ. dr. la Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic al Universității din Craiova, constituie un reper important în procesul de sistematizare a informației specifice și, așa cum menționează autoarea, invită la problematizare și reflecție. Dorindu-se a

systemizing specialized information and, as the author states, invites to problematization and thinking. Wishing to be more than just an answer to questions that come forth in pedagogy, the present work distinguishes itself by coherence, systematization and a consistency which allows the reader to get through the chapters with great interest.

The book is organized according to an algorithm that helps sliding from theory to practice, from an informative to a formative and educative character, from a classic manner of presenting the content to a modern one. The four distinctive parts that structure the content of the work develop aspects that are specific for the domain of the science of education: *Foundations of pedagogy*, *Theory and methodology of the curriculum*, *Theory and methodology of training* and *Theory and practice of evaluation*.

In Part I, *Foundations of pedagogy*, there are covered aspects that belong to reasoning pedagogy as science, among which education, as a subject of pedagogy, and pedagogical research play an essential part. There are presented the aspects or dimensions of education, each of them with their own characteristics, goals and paradigms.

Part II is consecrated to the *Theory and methodology of the curriculum*, a domain more recently analyzed and thought of, in relation to the other fields of pedagogy. The author stresses the finalities and contents, as main elements of the curriculum.

More traditionally, *Theory and methodology of training*, is the subject approached in the third part of the work.

fi mai mult decât un răspuns la întrebările care apar în sfera pedagogiei, lucrarea se remarcă prin coerență, sistematizare și o logică ce permite cititorului să-i parcurgă capitolele cu interes.

Cartea este gândită în funcție de un anumit algoritm care ajută la deplasarea accentului de la teorie la practică, de la informativ la formativ-educativ, de la maniera clasică de prezentare a conținutului, la cea modernă. Cele patru părți distincte care structurează conținutul lucrării dezvoltă aspecte specifice domeniului științei educației: *Fundamente ale pedagogiei*, *Teoria și metodologia curriculumului*, *Teoria și metodologia instruirii* și *Teoria și practica evaluării*.

În Partea I, *Fundamente ale pedagogiei*, se tratează aspecte care țin de argumentarea pedagogiei ca știință, între care care educația, ca obiect de studiu al pedagogiei și cercetarea pedagogică joacă un rol esențial. Sunt prezentate laturile sau dimensiunile educației, fiecare cu caracteristicile specifice, cu scopurile și paradigmele corespunzătoare.

Partea a II-a este dedicată *Teoriei și metodologiei curriculumului*, un domeniu mai recent cercetat și aprofundat, în raport cu celelalte domenii ale pedagogiei. Autoarea pune accent aici pe finalități și conținuturi, ca elemente principale ale curriculumului.

Cu mai multă tradiție, *Teoria și metodologia instruirii* este subiectul dezvoltat în cea de-a treia parte a lucrării, parte în care sunt analizate riguros și sistematic teme precum: „Procesul de învățământ”, „Comunicarea didactică”, „Orientări în teoria și practica predării” etc.

This part contains subjects that are rigorously and systematically analyzed: „The educational process”, „Didactic communication”, „ Trends in the theory and practice of training”, etc

In Part IV there is analyzed the specific character of the *Theory and practice of evaluation*. School evaluation is the main subject that the author approaches relying on well explained references and forwardings.

The importance of the theoretical approach of the content as well as the relevance of reasoning upon subjects and applicable suggestions are worth observing. As an element of originality, the graphic representations that are meant to be head notes for each chapter, captivate the readers and raise their interest, becoming real cognitive maps, cognitive folders of presentation for the relations among concepts of a certain problem.

The bibliography is representative for the approached domain as it contains works specific to education as well as works of psychology and sociology. With 217 pages, *Pedagogy. Theoretical and applied perspectives* was published by the Universitaria Publishing House, Craiova, a nationally well-known and well-rated publishing house. The present work materializes a tireless effort of the author who, in time, acquired professional experience in working with students – the future teachers. The clear and concise style, the cursive and systematic presentation of the contents, under the form of an intellectual challenge of the readers are engaging fine points.

În partea a IV-a se analizează specificul *Teoriei și practicii evaluării*. Evaluarea școlară este elementul central pe care autoarea îl dezvoltă, cu referiri și trimiteri bine argumentate.

Remarcăm importanța abordării teoretice a conținuturilor, dar și relevanța temelor de reflecție și a sugestiilor aplicative. Ca element de originalitate, reprezentările grafice, care se vor a fi un preambul al fiecărui capitol, captează atenția și trezesc interesul cititorilor, constituindu-se în adevărate hărți cognitive, mape cognitive de prezentare a relațiilor dintre conceptele unei probleme specifice.

Cuprinzând atât lucrări specifice științei educației, cât și lucrări de psihologie și sociologie, bibliografia este reprezentativă pentru domeniul prezentat. Având 217 pagini, lucrarea *Pedagogie. Perspective teoretice și aplicative* a apărut la Editura Universitaria din Craiova, o Editură recunoscută, bine cotate la nivel național.

Lucrarea materializează un efort susținut din partea autoarei care a adunat, în timp, experiență profesională în activitatea cu studenții-viitori profesori. Reținem stilul clar și concis, prezentarea cursivă și sistematică a conținuturilor, sub forma unei provocări intelectuale a cititorilor.

**FOOTHOLDS IN LEARNING PEDAGOGY: FOR STUDENTS
PREPARING TO BE TEACHERS**

**PUNCTE DE SPRIJIN ÎN ÎNVĂȚAREA PEDAGOGIEI: PENTRU
STUDENTII CARE SE PREGĂTESC SĂ FIE PROFESORI**

Senior Lecturer Florentin Remus
Mogonea, Ph.D
TSTD - University of Craiova

Lect. dr. Florentin Remus Mogonea
DPPD - Universitatea din Craiova

Review: Frăsineanu E. S. (2008).
**Footholds in learning pedagogy: for
students preparing to be teachers.**
Craiova: Universitaria Publishing House

Recenzie: Frăsineanu E. S.
(2008). **Puncte de sprijin în învățarea
pedagogiei: pentru studenții care se
pregătesc să fie profesori.** Craiova:
Editura Universitaria.

The paper prepared by Ecaterina Sarah Frăsineanu (teacher at the Teacher Training Department, University of Craiova) proposes theoretical considerations and applications for students in terms of professionalization of teaching, while providing explanations for understanding the theoretical elements, graphics, questioning and bibliographic recommendations for work seminar.

The contents of work includes: Argument, Curricular Programs for discipline Pedagogy I and II, Seminar, Part I: Learning to learn: a guide for students in efficient learning, Part II: Procedural support, learning tasks and applied works for the seminar,

Lucrarea elaborată de Ecaterina Sarah Frăsineanu (cadru didactic la Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova) propune considerații teoretice și aplicații pentru studenți, din perspectiva profesionalizării didactice, oferind totodată precizări pentru înțelegerea elementelor teoretice, reprezentări grafice, problematizări și recomandări bibliografice pentru activitatea de seminar.

Cuprinsul lucrării include: Argument, Programele curriculare pentru disciplina Pedagogie I și II, seminar, Partea I: A învăța să înveți: ghid pentru studenți în învățarea

Attachments (Knowledge and self-knowledge in learning) and Bibliography. The Part II of the paper presents the main modules of study for students attending Level I in initial teaching training: Introduction to pedagogy. Foundations of education, curriculum theory and methodology, theory and methodology of instruction, theory and methodology of evaluation.

Studying the contents of the paper we can meet tasks for individual and collaborative practice of different skills, by making use of past experiences of the students and the criteria applied for execution of some applied works can be useful for the students in acquiring professional experience and reflexive capacity in preparation for the profession of teaching.

The support material offers but also requires students to operate with action concepts and schemes essential in this area, explain, interpret and solve pedagogically situations, indicating in this way their attitude, the positive motivations on teaching professionalization and their responsibility for own training.

For the thematic structuring of discipline contents were used: conceptual clarifications aiming at learning the pedagogy language, delimitations of the degree of the generality of concepts used, differentiation and integration of certain ideas to eliminate confusion, obsolete items; proposals for issues/key questions for debate, for reflection; procedural support by cognitive schemes, synthesis of ideas, completions; guidance to accessible bibliographic resources; formulation of certain items for recapitulation and

eficientă, Partea a II a: Sprijin procedural, sarcini de învățare și lucrări aplicative la seminar, Anexe (Cunoaștere și autocunoaștere în învățare) și Bibliografie. Partea a II-a urmărește principalele module de studiu pentru studenții care urmează nivelul I al formării didactice inițiale: Introducere în pedagogie. Fundamentele educației, Teoria și metodologia curriculumului, Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării.

În conținutul lucrării întâlnim sarcini pentru exersarea individuală și prin colaborare a diferitelor competențe, prin valorificarea de către studenți a experiențelor anterioare, iar criteriile de realizare a unor lucrări aplicative pot fi utile studenților pentru formarea experiențelor profesionale și a capacităților reflexive în pregătirea pentru profesia didactică.

Materialul suport oferă, dar și solicită studenților să opereze cu conceptele și schemele de acțiune esențiale ale domeniului, să explice, să interpreteze și să rezolve situații pedagogice, manifestându-și atitudini, motivații pozitive cu privire la profesionalizarea didactică și responsabilitate în propria pregătire.

În structurarea tematică a conținuturilor disciplinei s-a recurs la: precizări conceptuale, în scopul formării limbajului pedagogic; delimitări ale gradului de generalitate a conceptelor utilizate; diferențierea și integrarea unor idei pentru eliminarea confuziilor, a elementelor depășite; propuneri de probleme/întrebări cheie pentru dezbateri, reflecție; sprijin procedural prin scheme cognitive, sinteze ale ideilor, completări; îndrumarea spre resurse bibliografice accesibile;

assessment , with inventory of key concepts used.

Thus, the author launches an invitation to the students to learn the pedagogy, to practice the communication skills within the group, to the self-knowledge and application of efficient learning methodology.

formularea unor itemi pentru recapitulare și evaluare, cu inventarierea conceptelor esențiale utilizate.

Astfel, autoarea lansează studenților o invitație la cunoașterea domeniului Pedagogie, la exersarea abilităților de comunicare în grup, la autocunoaștere și aplicarea metodologiei învățării eficiente.

INFORMATIONS FOR CONTRIBUTORS/ÎN ATENȚIA COLABORATORILOR

Manuscripts for publication, should be submitted to **PhD CORNEL NOVAC** (e-mail: corneliunovac@yahoo.com or dppd@central.ucv.ro), Editor-in-Chief, Psychology-Pedagogy AUC, Teacher Staff Training Department, University of Craiova, str. A.I. Cuza, nr. 13, Craiova, 200585, Romania.

Requests for the original typewritten papers:

1. Chapters or sections should be designated with arabic numerals and subsections with small letters.
2. Margins:
 - up: 5 cm
 - down: 4.75 cm
 - left: 3.75 cm
 - right: 3.75 cm
3. Spacing: single
4. Alignment:
 - the body text: to the left and to the right;
 - the title of the article: alignment to the middle.
 - the titles of the paragraphs: alignment to the left with 1.27cm
5. Characters:
 - the title of the article: **TIMES NEW ROMAN 14 BOLD**;
 - the names of the authors: **TIMES NEW ROMAN 11 NORMAL** and bellow the title;
 - the address: in **NORMAL 11** bellow the names of the authors;
 - the titles of the paragraphs: **TIMES NEW ROMAN 12 BOLD**;

Pentru a spori calitatea științifică și aplicativă a revistei, solicităm celor care vor să-și facă cunoscute astfel preocupările, în domeniul psihologiei, pedagogiei, didacticii specialității, practicii pedagogice, de interes major pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, să țină cont de unele criterii specifice de bază:

- Tematica materialelor trimise să fie circumscrisă profilului revistei și activității D.P.P.D. Fiecărui autor i se pot publica cel mult 2 lucrări;
- Pot trimite lucrări și cadre didactice de la alte universități și DPPD-uri, inspectorate școlare, școli de aplicație;
- Dimensiunea materialelor nu poate depăși 10 - 15 pagini, conform normelor de tehnoredactare computerizată în MS Word, iar recenziile, relatările unor evenimente științifice, notele de lectură vor fi reduse la 2 - 4 pagini;
- Contribuțiile vor fi prezentate secretariatului sau colegiului de redacție, prin discheta respectivă și un exemplar listat cu setările - sus: 5 cm, jos: 4.7 cm, stânga: 3.75 cm, dreapta: 3.75 cm, antet: 4 cm, subsol: 0 cm, format pagină A4, font Times New Roman, mărimea caracterelor de 11 puncte, spațierea la 1 rând;
- Sub titlul materialului se va menționa gradul științific și/sau didactic, prenumele, numele, instituția de proveniență;

- the abstract: in *ITALICS* 11 and below the address;

- the main text: *TIMES NEW ROMAN* 11 with the paragraphs aligned with the first letter of the titles.

Requests for further information or exceptions should be addressed to PhD. C.NOVAC, the Executive Secretary, AUC, Teacher Staff Training Department, University of Craiova, str. A.I. Cuza, nr. 13, Craiova, 200585, Romania.

- Aparatul bibliografic indicat în text prezintă, în paranteză, autorul citat (nume, prenume), anul apariției, paginile sau indicele notei, referinței din final.

- În bibliografia finală, în ordinea alfabetică sau prin indici de referință, se prezintă numai lucrările consultate direct și utilizate în text, precizându-se: numele, prenumele, anul apariției, titlul marcat specific, locul apariției, editura.

- Notele și referințele la text vor fi indicate în final și vor cuprinde succint informații suplimentare, dezvoltări ale unor idei secundare, observații, trimiteri la lucrări secundare, adnotări, explicații etc., iar nu numai trimiteri bibliografice și acestea în extenso;

- În redactare, să se respecte noile norme ortografice (din 1993), privind scrierea cu *â*;

- Lucrările care marchează contribuții (studii, cercetări) vor fi însoțite de un rezumat de 20-25 rânduri, într-o limbă de circulație internațională.

**ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
SERIES: PSYCHOLOGY, PEDAGOGY/
ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA
SERIA: PSIHOLOGIE, PEDAGOGIE**

**PUBLICATION OF
TEACHING STAFF TRAINING DEPARTMENT
/REVISTĂ A
DEPARTAMENTULUI PENTRU PREGĂTIREA PERSONALULUI
DIDACTIC**

- Theoretical approaches – new interpretations
- Educational practice – new interpretations and perspectives
- Research laboratory
- Computer assisted teaching at present
- The history and comparative pedagogy teacher training
- Books and ideas
- Studii asupra problemelor de actualitate în domeniul științelor educației
- Noutăți în abordarea formării personalului didactic
- Studii, eseuri, dezbateri asupra conceperii și realizării Profesionalizării personalului didactic
- Proiecte de cercetare tematică, ameliorativă
- Studii fundamentale și aplicative privind didactica specialităților și practica pedagogică
- Studii și cercetări de psiho-pedagogie universitară
- Recenzii, bibliografii comentate, interviuri, evenimente, puncte de vedere, experiențe formative tematice, consultații
- Sinteze și confruntări științifice și aplicative în domeniu
- Din istoria și pedagogia comparată a formării personalului didactic