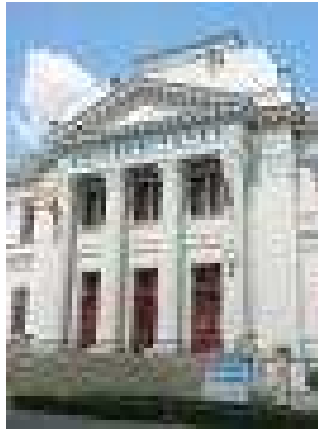


ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA
ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAIOVA



Seria
PSIHOLOGIE
PEDAGOGIE

Series
PSYCHOLOGY
PEDAGOGY

AN - VI, 2007, nr. 15 – 16



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 VI, 2007, NO.15-16

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)251416574 / 4203, (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

CRĂCIUNESCU ROMULUS Sociability/Sociabilitatea.....	7
CĂPRARU MARCEL The Emergence of the Concept of Emotional Intelligence/Apariția conceptului de inteligență emoțională.....	35
BUNĂIAȘU CLAUDIU MARIAN The design and management of the institutional project – perspectives of conceptualization and implications regarding the managerial practice/ Proiectarea și managementul proiectului instituțional – perspective de conceptualizare și implicații asupra practicii manageriale.....	49
STEFAN MIHAELA AURELIA The constructivist theory and methodology applied to the education of students – future teachers /Abordarea teoriei și metodologiei constructiviste în formarea studenților – viitori profesori.....	65

EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES/ PRACTICA EDUCAȚIONALĂ – DESCHIDERI

MACIUC IRINA The Psycho Pedagogy of Learning – Part of the University Pedagogical Curriculum/Psihopedagogia învățării, componentă a curriculum-ului pedagogic universitar.....	75
ILIE VALI The teacher – roles and competences/Profesorul – roluri și competențe.....	97

PERA AUREL The relation between imagine and concept in the process of thinking/Relația dintre imagine și concept în procesul gândirii.....	109
FRASINEANU ECATERINA SARAH From the pedagogy of informing to the pedagogy of coaching. The coach - teacher for undergraduates and students in learning/De la pedagogia informării la pedagogia antrenării. Profesorul antrenor pentru elevi/studenti în învățare.....	129
MOGONEA FLORENTIN REMUS Towards an activating school-educational pragmatics/Către o pragmatică școlară - educativă activizantă	137
MOGONEA FLORENTINA Formational assessment – a condition of accurately conducting self-evaluation/O condiție a realizării corecte a autoevaluării – evaluarea formatoare.....	157
POPESCU MIHAELA ALEXANDRINA The school organizational change - reevaluations and beginnings/Schimbarea organizațională a școlii - reevaluări și deschideri.....	169

RESEARCH LABORATORY/LABORATOR DE CERCETARE

MACIUC IRINA Classroom management and partnership for quality teaching/Managementul clasei și parteneriatul pentru un învățământ de calitate.....	183
NOVAC CORNELIU A psychological profile of the successful school manager/Un profil psihologic al managerului școlar de succes.....	197
MOROȘANU BELA Methodologic marks over the quality research - the meaning of the correlations between variables/Repere metodologice ale cercetării calității - semnificația corelațiilor dintre variabile.....	205

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

BOBOILĂ CRISTEA

The online education and constructivism/Constructivism online..... 215

BOOKS AND IDEAS/CĂRȚI ȘI IDEI

MOGONEA FLORENTIN REMUS

The pedagogical formation of the teacher – an European dimension of didactic vocation/Formarea pedagogică a profesorului – dimensiune europeană a profesionalizării didactice 235

TO THE AUTHORS/ ÎNATENȚIA COLABORATORILOR..... 241

INFORMATIVE THEMES/TEMATICI ORIENTATIVE..... 243

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

SOCIABILITY

SOCIABILITATEA

Reader, Romulus Crăciunescu, PhD
TSTD - University of Craiova

Conf. univ. dr. Romulus Crăciunescu
DPPD - Universitatea din Craiova

Abstract:

Sociability is a psycho-socio-cultural phenomenon whose characteristics may be examined from the perspective of man's three knowledge domains: psychology, sociology, and cultural anthropology. Obviously, the emergent aspects derived from the interdependency of these characteristics – psycho-social, psycho-cultural and socio-cultural- are also relevant.

Key concepts: Sociability, frequency distribution, social networks, social civility

Rezumat:

Sociabilitatea este un fenomen psihosociocultural ale cărui caracteristici pot fi examinate din perspectiva celor trei domenii ale cunoașterii omului: psihologia, sociologia și antropologia culturală. Evident, aspectele emergente din interdependența acestor caracteristici – psihosociale, psihoculturale și socioculturale – sunt, de asemenea, relevante

Concepte cheie: Sociabilitate, distribuție frecvențială, rețele sociale, civilitate socială

1. Psychological aspects

Sociability is the psycho-social component or dimension of human interaction which has, on the one hand, an individual psychological basis in the capacity of social contact, and, on the other hand, a social basis since it involves more human individuals, at least two. The anthropological basis of the psyche is the individual while that of the social is the multitude of human individuals.

a) **Psychologically**, sociability is the motivational-affective disposition which orients the human being towards the social relation with other people, establishing social connections through a behavior of interpersonal, verbal, and expressive-emotional, non-verbal interaction. The central axis of sociability is the verbal semiotic-semantic communication, but this is always accompanied by a “halo” or communicational semantic, gesture-expressive, mimic and pantomimic context, of intonation and rhythm of speech etc. produced in the wider frame of individual’s behavior.

The interpersonal communication, essence of sociability, also takes place in the complex interpersonal perception which implies the effort of mutual understanding of individuals’ communication intentions beyond what they formally communicate. The semiotic message transmitted by the sender enciphers diverse psychological contents which are decoded by the receiver under the shape of some ideas, meanings, mental images, emotional feelings, attitudes, opinions and values, psychometrical behaviors, etc.

b) Sociability’s disposition is manifested during **psychic development**

1. Aspecte psihologice

Sociabilitatea este componenta sau dimensiunea psihosocială a interacțiunii umane care are, pe de o parte, o bază psihică individuală în dispoziția și capacitatea de contact social, iar, pe de altă parte, are o bază socială prin faptul că implică mai mulți indivizi umani, cel puțin doi. Baza antropologică a psihicului este individul iar a socialului mulțimea de indivizi umani.

a) Din punct de vedere **psihologic** sociabilitatea este dispoziția motivațional-afectivă care orientează persoana umană către relaționarea socială cu alți oameni, stabilirea de legături sociale, printr-un comportament de interacțiune comunicațională interpersonală, verbală și expresiv-emoțională, non-verbală. Axa centrală a sociabilității este comunicarea verbală semiotico-semantică dar aceasta este totdeauna însoțită de un „halo” sau context comunicațional ecto-semantic, gestual-expresiv, mimic și pantomimic, de intonație și ritm al vorbirii etc. produs în cadrul mai larg al manifestării persoanei prin comportament.

Comunicarea interpersonală, esență a sociabilității, are loc, de asemenea, în cadrul percepției interumane complexe care implică efortul de înțelegere reciprocă a intențiilor persoanelor care comunică dincolo de ceea ce ele comunică formal. Mesajul semiotic transmis de emițător codifică un conținut psihologic divers care este decodificat de receptor sub forma unor idei, sensuri, imagini mintale, trăiri emoționale, atitudini, opinii și valori, comportamente acționale psihomotrice etc.

b) Dispoziția sociabilității se manifestă în cursul **dezvoltării psihice**

through different behaviors of social relations characteristic to the ages and stages of development.

For the newly-born, the unconscious attachment or the emotional connection with the maternal body is expressively manifested through agitation and crying when the distance is too long and by calming when he is taken in arms. B. Reymonde-Rivier believes that in this primitive social relationship (the germs of psychogenesis) the affective behavior of mother plays an important role, before the child (a part of the relationship) is sufficiently differentiated, that is, before he has conscience of himself. The relationship is "deeply built, through a sort of *body language*, an archaic mode of exchange and empathy, where the process is exteriorly imperceptible, but, which makes for each partner, despite the fundamental differences between their psychics, to be informed of what is happening to the other (B.R.Rivier, 1965, p.30). In a paper from 1958 (*Le premiere année de la vie de l'enfant*), R.A. Spitz analyses the mother-child relationship, during the first year of life, as a primordial relationship of social interaction, of passing from physiology to psychology, upon which, the psychic functions, personality and later social relationships, are developed. If the prenatal biological development is based on a physiological relationship, the postnatal psychic development is essentially determined by the quality of psycho-social interaction (acc. to op. cit).

During the first year of study, the non-verbal communication (NVC) is developed step by step, a universal prelude to the language that is identified by the same stages of ageing no matter the culture or the social environment.

prin diferite conduite de relaționare socială caracteristice vârstelor sau stadiilor dezvoltării.

La nou-născut atașamentul inconștient sau legătura emoțională de corpul matern se manifestă expresiv prin agitație și plâns când distanța e prea mare și invers, prin liniștire și calm când e luat în brațe. B. Reymonde-Rivier consideră că în această relație socială primitivă (germenele psihogenezei) comportamentul afectiv al mamei joacă un rol important, înainte ca copilul (o parte a relației) să se fi diferențiat suficient, adică să fie conștient de sine. Relația „este constituită în profunzime, printr-un fel de *limbaj al corpului*, un mod arhaic de schimb și empatie, în care procesul este imperceptibil la exterior, dar care face ca fiecare din parteneri, în ciuda diferenței fundamentale dintre psihicul lor, să fie *informat* de ceea ce se întâmplă la celălalt (B.R.Rivier, 1965, p.30). Într-o lucrare din 1958 (*Le premiere année de la vie de l'enfant*). R.A.Spitz analizează relația mamă-copil, în primul an de viață, ca o relație primordială de interacțiune socială, de trecere de la fiziologie la psihologie, pe baza căreia se dezvoltă funcțiile psihice, personalitatea și relațiile sociale de mai târziu. Dacă dezvoltarea biologică prenatală se bazează pe o relație fiziologică, dezvoltarea psihică postnatală este esențial determinată de calitatea interacțiunii psihosociale (cf. op.cit.).

În primul an de viață se dezvoltă treptat comunicarea nonverbală (CNV) preludiv universal al limbajului care se identifică prin aceleași etape ale maturizării indiferent de cultură și mediu social. În jurul vârstei de trei luni, la

Around the age of three months, at the perception of human face, the baby reacts by an expressive behavior of joy, face illumination, smile and throat sounds, eyes' orientation, body agitation, etc., which shows a positive emotional behavior with exclusively-social significance, since it is not determined by some physiological needs. Only after five months, the child smiles and noisily expresses himself when seeing his favorite toy. The socio-emotional NVC further passes through stages like syllabic articulation, exercise as a game, understanding the significance of certain words before their pronunciation, the pronunciation of the first words around the age of one, followed by the verbal component of sociability, under the specific form of native language, which plays a dominant role in the social relations.

In childhood, sociability is manifested by the collective games with objects, in roles or verbal ones during spontaneous or educational organized meetings. Numerous studies and educational programs show the importance of socializing to the development of emotional (Elias, M., 2002, 2003) and cognitive intelligence (Doise, W., Mugny, G., 1998).

During teen age, sociability is determined by friendship and love, by common interests and participation in educational or free-time groups.

For grown-ups, collegiality at work place and social civility forms of free-time meetings are predominant, while for the aged, sociability refers to relatives' relations.

c.) Sociability is perceived and studied as a feature of **personality** which differentiates people between them based

percepția figurii umane, sugarul reacționează printr-o conduită expresivă specifică de înviorare, iluminarea feței, zâmbet și sunete guturale, orientarea privirii, agitație corporală etc., ceea ce arată o trăire emoțională pozitivă cu semnificație exclusiv socială, întrucât nu este determinată de satisfacerea unor trebuințe fiziologice. Abia după cinci luni copilul zâmbește și se exprimă vocal la vederea jucăriei preferate. CNV-ul socio-emoțional parcurge ulterior etapele lalațiunii, articularea silabică, exercițiul un joc ecolalic, înțelegerea semnificației mai multor cuvinte înainte de pronunția lor, pronunția primelor cuvinte în jurul vârstei de un an, după care componenta verbală a sociabilității, în forma specifică a limbii materne, capătă rol dominant în relaționarea socială.

În copilărie sociabilitatea se manifestă prin jocurile colective cu obiectele, pe roluri sau verbale în cadrul întâlnirilor spontane sau organizate educativ. Numeroase studii și programe educative arată importanța socializării pentru dezvoltarea inteligenței emoționale (Elias, M. ș.a. 2002, 2003) și cognitive (Doise, W., Mugny, G., 1998).

În adolescență și tinerețe sociabilitatea este determinată de prietenie și iubire, de interesele comune și încadrarea în grupurile educaționale sau de timp liber.

La maturitate predomină colegialitatea la locul de muncă și formele de civilitate socială a întâlnirilor din timpul liber, iar la bătrânețe sociabilitatea se reduce treptat la relațiile de rudenie.

c.) Sociabilitatea este percepută și studiată și ca trăsătură a **personalității**

on the place they have in the sociable-unsociable dimension (Matthews, G, 2005; Cretu, R. Z., 2005). On one pole we find the person permanently available to enter in contact with other people, to talk about anything including oneself, who likes to be in the center of attention, who likes to participate in meetings, a person with many friends, acquaintances and multiple social relationships, etc, while at the other pole, we find the person with typical opposed behavior. Just like other personality features, sociability has a normal frequency distribution among human population, according to the law of distributing accidental events. This means that extremely sociable and unsociable persons are few, the majority being situated between the medium values.

2. Sociological aspects

Sociologically, sociability is not studied under its differentiated individual aspect but under the common social aspect, as a defining component of the "social actor" who, interacting with others, leads to collective phenomena of social relations. Statistically, we operate with a multitude of individuals. But, psychologically, the multitude of individuals is only a representative sample accidentally extracted from human population. Therefore, the individuals have no connections with the others and the possible connections are not of interest. On the contrary, sociologically speaking, we are interested in the sociable relationships among them, whose frequency level statistically describes a collective phenomenon.

In other words, in one case we study the frequency of a multitude's elements and, in the other case, the frequency of relationships between the

care diferențiază oamenii între ei după poziția pe care o ocupă pe dimensiunea sociabil-nesociabil. (Matthews, G. ș.a. 2005; Crețu, R. Z., 2005). La un pol se situează persoana permanent dispusă să intre în contact cu alți oameni, să vorbească despre orice inclusive despre sine, căreia îi place să fie în centrul atenției celorlalți, să participe la întruniri și petreceri, care are un cerc larg de prieteni și cunoștințe, de relații sociale multiple etc., iar la celălalt pol se situează persoana cu un comportament tipic opus. Ca și alte trăsături de personalitate sociabilitatea are o distribuție frecvențială normală în populația umană, conform legii de distribuție a evenimentelor întâmplătoare. Aceasta înseamnă că persoanele foarte sociabile și cele nesociabile sunt mai puține, majoritatea situându-se în limitele unor valori medii.

2. Aspecte sociologice

Din punct de vedere **sociologic**, sociabilitatea nu este studiată sub aspectul ei diferențial individual ci sub aspectul comun social, ca o componentă definitorie a "actorului social" care, interacționând cu alții asemenea lui conduce la fenomene colective de relaționare socială. Statistic și într-un caz și în celălalt se operează cu mulțimi de indivizi. Dar, sub aspect psihologic mulțimea de indivizi este un eșantion reprezentativ extras la întâmplare din populația umană. În acest caz indivizii componenți ai ansamblului considerat nu au nicio legătură unii cu alții și nici nu contează eventualele legături. Sub aspect sociologic, dimpotrivă, nu interesează varianța frecvențială a caracteristicilor individuale ci relațiile sociale dintre ei, a

elements of the multitude.

Sociologically, sociability is the capacity of human individuals of establishing **relationships** among them, a basis for the formation of **social networks** which can intercross with each other or agglutinate in collective shapes of **social civility** of meetings, more or less frequent, of the same acquaintances or of those accustomed to such meeting places.

Therefore, we identify: relations of neighborhood, family, friendship, free time, class or social category, of types of public (VIP, preacher, politician, etc.), saloons, circles, clubs, discos, affairs or rural pubs, cafés, rural bars, etc. the essential contents of these forms of sociability is communicational, since it is offered the possibility of fulfilling the human needs of expressing opinions, attitudes, ideas, tastes, interests, passions, transmitting information concerning the gained experiences or events, entertainment or participation together with a group of acquaintances in sports, artistic or political events.

The interpersonal relationships, the sociability networks and the collective forms of civility, represent a main layer or informal cover of social human existence, less organized and less constrained, which allows a greater freedom of verbal and expressive-emotional communicational manifestation. Compared to the more chaotic multitude, especially in its violent forms, the civilized sociability determines more organized forms of social life, but, compared to the group, this organization is weaker.

At the level of sociability, the social organization is spontaneous, "the spontaneous society" determined by the

căror mărime frecvențială precizează sau descrie statistic un fenomen colectiv.

Altfel spus, într-un caz se studiază frecvența elementelor unei mulțimi iar în alt caz, frecvența relațiilor dintre elementele mulțimii.

În sens sociologic sociabilitatea este capacitatea indivizilor umani de a stabili **relații** între ei, bază a formării **rețelelor sociale** care se pot intersecta sau aglutina în forme colective de **civilitate socială** a întâlnirilor, mai mult sau mai puțin frecvente, ale acelorași cunoscuți între ei sau obișnuiți ai unor astfel de locuri de întâlnire.

Identificăm astfel: relații de vecinătate, de familie, de prietenie, de timp liber, de clasă sau categorie socială, de feluri de public (al unei vedete, al unui predicator, al unui politician etc.), saloane, cercuri, cluburi, discotecii, șezători și cârciumi rurale, cafenele și baruri urbane etc. Conținutul esențial al acestor forme de sociabilitate este comunicațional, prin faptul că se oferă posibilitatea satisfacerii nevoii umane de exprimare a opiniilor, atitudinilor, ideilor, gusturilor, intereselor, pasiunilor, de transmitere a informațiilor privind experiențele dobândite sau evenimentele trăite, de a se distra împreună sau de a participa cu grupul de cunoscuți la manifestări sportive, artistice, politice etc.

Relațiile interpersonale, rețelele de sociabilitate și formele colective de civilitate se constituie ca un prim strat sau înveliș informal al existenței umane sociale, mai puțin organizat și, în consecință, mai puțin constrângător, care permite o mai mare libertate de manifestare comunicațională verbală și expresiv-emoțională. Comparativ cu

propulsive psychic availability of human interaction, which has a genetic basis of species in the aggregative instinct or motivation (living in compact groups of animals). During ontogenesis, this behavior gradually enlarges and turns into illiteracy. For the born component, exclusively emotional, unconscious of the attachment for the maternal body which ensures survival, controlled by the autonomous-vegetative subcortical nervous system, the verbal, socio-cultural component is gradually added, consciously controlled by the cerebral neocortex.

a) **The sociability networks** are spontaneous connections (Latin "sponte") "more or less solid and exclusive, which each social actor connects with other actors, who, in their turn, are in relationship with other actors, and so on and so forth" (Baechler, J., 1997, p. 78).

We mention the difference between the assembly of persons whom an investigated individual says he has relationships with, compared to the assembly of social connections among the human persons, part of a collectivity. Obviously, at the level of collectivities, the amount of connections grows with the numerical size of the considered mass, rapidly becoming a giant netting of social relationships which cannot be exhaustively investigated.

Each social relationship is the result of human interaction, which, by repetition, stabilizes the relationship, and, as a consequence, makes it reproduce retroactively, strengthening it more and more. Thus, in the giant mass of permanent human interactions, organizing processes are released and developed, which leads to the formation of some structures of social relationships,

mulțimea care e mai haotică, mai ales în formele violente, dezlănțuite, sociabilitatea civilizată determină forme mai organizate de viață socială, dar comparativ cu grupul această organizare este mai slabă.

La nivelul sociabilității organizarea socială este spontană, "societatea spontană" determinată de dispoziția psihică propensivă de interacțiune umană, care are și o bază genetică de specie în instinctul sau motivația gregară (de a trăi în grupuri compacte de animale). În cursul ontogenezei această conduită se maturizează treptat și se inculturalizează. La componenta înăscută, exclusiv emoțională inconștientă de atașament de trupul matern care asigură supraviețuirea, controlată de sistemul nervos autonom-vegetativ subcortical, se adaugă treptat componenta verbală, socio-culturală, controlată conștient de neocortexul cerebral.

a) **Rețelele de sociabilitate** sunt legături spontane (sponte, lat. – de la sine) "mai mult sau mai puțin solide și exclusive, pe care fiecare actor social le leagă cu alți actori, care sunt la rândul lor în relație cu alți actori, și așa mai departe" (Baechler, J., 1997, p. 78).

Menționăm diferența dintre ansamblul persoanelor cu care un individ investigat în cursul unei anchete sociale spune că are legături față de ansamblul legăturilor sociale dintre persoanele umane componente ale unei colectivități. Evident, la nivelul colectivităților, cantitatea de legături crește odată cu mărimea numerică a mulțimii considerate, devenind rapid o uriașă țesătură de relații sociale care nu mai

of different complexity degrees, gradually becoming levels of organization of some more complex systems.

For the social organization processes, resulted from the psycho-social interactions, the structures' complexity and their stability depends on their multitude, development and evolution time, and the degree of institutionalization. Therefore, during the biographical time of individual life, human connections are continuously made and unmade, their length remaining at the level of sociability and grouping. Other connections exceed the life of the individual and of successive generations. They become permanent and they develop during historic time, resulting in a complex organization of human social systems. Thus, human activity and society are organized at the level of organizational institutionalization and sociability morphology. The social system is transmitted through information; it is reproduced and developed by each successive generation, consequently determining, for each generation, the organizational institutional canalization of psycho-social interactions, for the continuous reproduction of social forms of organization.

In other words, the social structure becomes permanent and it develops, but its human bio-psychoic contents are changed and renews with each new generation. We may observe the same general way of manifesting human life from the biological level to the socio-cultural one. At the biological level, life means the permanency of organic structures on changing metabolic contents, from the cell to the whole

poate fi investigată eshaustiv.

Fiecare relație socială este rezultatul unei interacțiuni umane care, prin repetiție, stabilizează relația și, în consecință, retroactiv o determină să se reproducă mereu întărind-o și mai mult. Astfel în uriașa masă de permanente interacțiuni umane se declanșază și se dezvoltă procese de organizare care conduc la formarea unor structuri de relații sociale de diferite grade de complexitate, devenind treptat niveluri de organizare ale unor sisteme mai complexe.

În procesele de organizare socială, rezultate din interacțiunile psihosociale, complexitatea structurilor și stabilitatea lor depinde de mulțimea lor, de timpul de dezvoltare și de evoluție și de gradul de instituționalizare. Astfel, în cursul timpului biografic al vieții individuale legăturile umane se fac și se desfac continuu, durabilitatea lor rămânând la nivelul sociabilității și grupalității. Alte legături depășesc viața individului și a generațiilor succesive. Se permanentizează și evoluează în cursul timpului istoric din care rezultă organizarea complexă a sistemului social uman. În acest caz la nivelul instituționalității organizaționale și al morfologiei socialității este organizată activitatea umană și societatea în ansamblu. Sistemul social se transmite informațional, se reproduce și se dezvoltă istoric prin fiecare generație succesivă, determinând în consecință, în cadrul fiecărei generații, canalizarea organizațional instituțională a interacțiunilor psihosociale în sensul reproducerii continui a formelor sociale de organizare.

organism. What remains permanent is only the organization form, the structural organic information, which, at the level of human individual, transcends into the complex psychic shape of significant-symbolic reflection, which, in its turn, at the social-collective level, historically perpetuates by human culture, which, through education, is reinstalled into each individual, spiritualizing him. In evolutionist meaning, the spirit is human culture interiorized in psychic form. Thus, the belief in its spiritual immortal soul, whose social basis is psycho-cultural.

The majority of people contribute, by their psycho-social life, in the maintaining of socio-cultural system. Other people, well-known socio-historic personalities, add, by creation, new components of artistic, scientific, technical, philosophic, religious culture, enriching individual spirit.

The social organization forms, resulted from the majority of inter-psychic human interactions, form the collective social life, with numerous psychic aspects, common to all members of a human community. Thus, the idea or metaphor of "collective soul" or "local spirit".

The spontaneous forms of social life, ever-changing and with variable lengths are manifested at the level of sociability. In this case, there are also stabile institutionalized forms, more strictly organized, which favor the manifestation of sociability at the level of socio-cultural civility, especially that of free time: clubs, cultural clubs, tourism, etc.

The sociability network a person forms around himself, forms his social life, part of a social field that may be evaluated by different parameters

Altfel spus, structura socială se permanentizează și se dezvoltă dar conținutul ei uman biopsihic se schimbă și se reînnoiește cu fiecare nouă generație. Putem remarca ușor același mod general de manifestare a veștii uname de la nivelul biologic la cel socio-cultural. Și la nivel biologic viața înseamnă permanența structurilor organice pe un conținut metabolic schimbător de substanță și energie, de la celulă până la organismul întreg. Ceea ce rămâne permanent este numai forma de organizare, informația structural organică care, la nivelul individului uman transcede în forma complexă psihică de reflectare semnificativ-simbolică, care, la rândul său, la nivel social-colectiv se perpetuează istoric prin cultura umană, care în retur, prin educație se reinstalează în fiecare individ spiritualizându-l. În sens evoluționist spiritul este cultura umană interiorizată în formă psihică. De aici și credința în sufletul său spiritual nemuritor a cărei bază socială este psiho-culturală.

Desigur, majoritatea oamenilor contribuie prin viața lor psihosocială la întreținerea sistemului sociocultural. Alți oameni, personalitățile recunoscute social-istoric, adaugă prin creație noi componente ale culturii artistice, științifice, tehnice, filozofice, religioase etc., îmbogățind totodată spiritul individual.

Formele sociale de organizare rezultate din masa interacțiunilor umane interpsihice constituie viața socială colectivă care are numeroase aspecte psihice comune tuturor membrilor unei comunități umane. De aici și ideea sau metafora de „suflet colectiv”sau „spirit al

concerning the extension, intensity, density and frequency of relationships, their type and quality, “the identification of the main factors that affect the network sociability of social actors” (p. 79) or of one social actor. For example, Michel Forse, using social inquiries, comes to the conclusion that an important factor which determines sociability in social networks is formed of the demographic variables of “life cycle”, “age, civil status and the presence of children would form three major stages in the social life of people, intense and external when teen age, moderated and internal when grown-ups, and in decline, when old” (cf. Ibid.).

The connections from a sociability network may be more “powerful” or “weaker”. According to Granovetter, “the force of a connection ...depends on the time that is allowed to it, on the intensity of emotions it arises, on the insured intimacy and reciprocity of favors” (Op. cit. p.80).

A connection between two actors A and B, named dyad, is placed in an assembly of actors S, C, D, E, ...etc., of a certain size. Actors A and B of A-B dyad, will establish connections with the actors from the S assembly. The force of these connections depends on the force of the connection A-B which is propagated in the network. The stronger the connection between A and B, the more frequent the connections of each element outside the dyad will be intersected and overlapped. If A frequently meets B, it is probable that each time A meets C, B may be present, and many times when B meets D, A may be present. But if B is present when A communicates with C, then, C will also discuss with B, enlarging the network by a new

locului”.

La nivelul sociabilității se manifestă formele spontane de viață socială mai schimbătoare și cu durate variabile. Și în acest caz există forme instituționalizate stabile, organizate formal mai strict, tocmai pentru a favoriza manifestarea sociabilității la nivelul civilității socioculturale, mai ales de timp liber: cluburi, case de cultură, turism, etc.

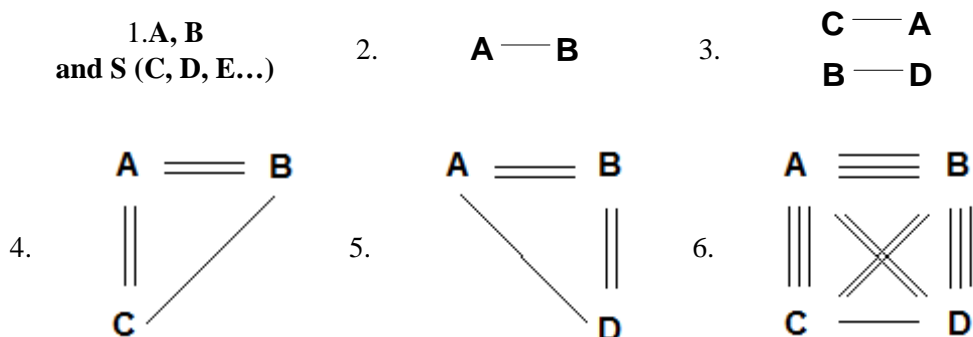
Rețeaua de sociabilitate pe care o țese o persoană în jurul său constituie viața sa socială circumscrisă într-un câmp social care poate fi evaluat prin diferiți parametri privind extensiunea, intensitatea, densitatea și frecvența relațiilor, tipul și calitatea relațiilor, „identificarea principalilor factori ce afectează sociabilitatea în rețele a actorilor sociali” (Op. cit. p. 79) sau a unui actor social. De exemplu, Michel Forsé constată prin anchete sociale că un factor important care determină sociabilitatea în rețelele sociale îl constituie variabilele demografice ale „ciclului de viață”, „vârsta, starea civilă și prezența copiilor ar stabili trei mari etape în viața socială a oamenilor, intensă și externă în tinerețe, moderată și internă în sânul său în jurul căminului+la maturitate, și în declin, până la dispariție, la bătrânețe” (cf. Ibid.).

Legăturile dintr-o rețea de sociabilitate pot fi mai „puternice” sau mai „slabe”. După Granovetter „Forța unei legături...depinde de timpul care i se consacră, de intensitatea emoțiilor pe care le trezește, de intimitatea asigurată și de reciprocitatea serviciilor făcute” (cf. Op. cit. p. 80).

O legătură dintre doi actori A și

connection, and, if A is present when B is discussing with D, then D will communicate with A too, adding a new connection. At the same time, if A-B relationship frequently meets with C through A and frequently with D through B, then, it is possible that the meeting A-B with C should often coincide with the meeting A-B with D, which leads to a new connection, between C and D, which is added to the previous ones, enlarging the network.

B, numită diadă, se află în cadrul unui ansamblu S de actori, C, D, E,... etc., de o anumită mărime. Actorii A și B din diada A-B vor stabili legături cu actorii din ansamblul S. Forța acestor legături depinde de forța legăturii A-B care se propagă în rețea. Cu cât legătura dintre A și B este mai puternică, cu atât mai mult legăturile întreținute de fiecare în afara diadei se vor intersecta sau se vor suprapune mai frecvent. Dacă A se întâlnește frecvent cu B este foarte probabil ca de multe ori când A se întâlnește cu C să fie prezent și B, și de multe ori când B se întâlnește cu D să fie prezent cu A. Dar dacă este prezent și B când A va comunica cu C atunci C va discuta și cu B, mărinde rețeaua cu o nouă legătură, și dacă este prezent și A când B va conversa cu D atunci D va comunica și cu A, adăugând altă legătură. De asemenea, dacă relația A-B se întâlnește frecvent cu C prin A și frecvent cu D prin B, atunci este posibil ca întâlnirea A-B cu C să coincidă frecvent cu întâlnirea A-B cu D ceea ce conduce la o nouă legătură, între C și D, care se adaugă la cele anterioare, mărinde rețeaua.



The stronger a connection is, the bigger its frequency will be. But, the bigger the frequency of a connection is, the less time it consumes and there is little time for establishing new connections. So, a strong network cannot be enlarged too much. The necessity of frequent repetition of sociability connections for reciprocity of services, the intimacy conservation and the emotional satisfaction of conversation lead to the closing of network. The limitation of extension through the closure towards exterior increases the intensity of relationships from the interior of the network, by increasing their frequency. A network that is closed is broken from other networks and becomes impenetrable to new connections, gaining a sort of "social insularism". So, the network stops weaving since its members' sociability is satisfied by their own repetitive functioning.

When a dyadic sociability connection A-B is weak, named "deck" (Op. cit), the network is no longer limited by the necessity of returning to itself for the repetition of connections. The weak connection between A and B leads to new decks between A and B and between B and D and so on. A large network of weaker relationships is developed, "way beyond the initial circle of sociability connections" (Op. cit. 81), but more permissive to new connections, less insular and more adaptable.

The sociability networks may have various individual and collective effects. For example, former school or college colleagues maintain or easily redo the previous social relationships, only for the pleasure of meeting again or for the desire of helping one another to

Cu cât o legătură este mai puternică cu atât frecvența ei este mai mare. Dar cu cât frecvența unei legături este mai mare cu atât aceasta consumă mai mult timp și rămâne mai puțin timp pentru stabilirea de noi legături. Deci o rețea puternică nu se poate extinde prea mult. Necesitatea repetării frecvente a legăturilor de sociabilitate pentru reciprocitatea serviciilor, conservarea intimității și satisfacția emoțională a conversației conduce la închiderea rețelei asupra ei însăși. Limitarea extensiei prin închiderea către exterior sporește intensitatea relațiilor din interiorul rețelei, prin mărirea frecvenței lor. O rețea care se închide se rupe însă de alte rețele și devine impenetrabilă la noi legături, dobândind un fel de „închistare socială”. Deci, rețeaua încetează să se mai țese în continuare întrucât sociabilitatea membrilor ei este satisfăcută prin propria funcționare repetitivă.

Când o legătură de sociabilitate diadică A-B este slabă, caz în care se numește „punte” (cf. Op. cit.), rețeaua nu este limitată de necesitatea întoarcerii la sine pentru repetarea legăturilor. Legătura slabă dintre A și B conduce la noi punți între A și C și între B și D și așa mai departe. În ansamblu se dezvoltă o rețea extinsă de relații mai slabe, „mult dincolo de cercul inițial al legăturilor de sociabilitate” (Op. cit. p. 81) dar mai permeabilă la noi legături, mai puțin închistată și mai adaptabilă.

Rețelele de sociabilitate pot avea efecte din cele mai diverse individuale și colective. De exemplu, foștii colegi de școală sau de facultate mențin sau refac mai ușor relațiile sociale ulterioare, fie numai pentru plăcerea de a se reîntâlni, fie chiar de a se ajuta pentru încadrarea

find a job or initiate some business. In western European countries and the USA, universities have a real tradition concerning this matter. The sociability networks keep on being maintained by the university after graduation, using magazines, invitations to meetings. These “keep on having a notable influence upon the professional career of those interested” (Op. cit p. 91). The diffused solidarity between the ex-combatants, ex political prisoners, ex politicians, etc. maintains the sociability networks after the constitutive events till the passing away of their members.

The sociability networks also have collective, political, cultural and spiritual effects. In modern democratic society, the necessity of fulfilling some needs, some cultural interests or the diffuse discontents due to some social inequity, are factors of initiation for an informal sociability network. These form social channels for information circulation, calls (Op. cit. p. 91) which gradually form the corresponding public opinion of a social motivation. In the case of public opinion, a new association may be born, which, becoming a pressure group, may be transformed into a political party, whose essential purpose is to conquer power in order to promote the reforms for everybody’s benefit. There is also the public suspicion that this social process has a duplicator, political or demagogic character, only to gain power for their future personal interests.

The analysis of public opinion from the informal sociability networks point of view is useful to the campaigns of influencing the population for different political, cultural, medical purposes. A population closed by a strong ethnic, religious, sectarian sociability network

într-un serviciu sau pentru inițierea unei afaceri. În țările occidentale europene și în Statele Unite marile universități au chiar o tradiție în acest sens. Rețelele de sociabilitate continuă să fie întreținute de către universitate după absolvire prin anuare, reviste, invitații la întâlniri. Acestea „continuă să aibă o influență notabilă asupra carierei profesionale a celor interesați” (Op. cit. p. 91). De asemenea, solidaritatea difuză dintre foștii combatanți, foștii deținuți politici, foștii politicieni etc. întreține rețelele de sociabilitate după petrecerea evenimentelor constitutive, până la dispariția membrilor lor.

Rețelele de sociabilitate au și efecte colective politice, culturale, spirituale. În societatea democratică modernă necesitatea satisfacerii unor trebuințe, anumite interese culturale sau nemulțumirile difuze provocate de anumite cauze percepute ca nedreptăți sociale constituie factori de inițiere a unei rețele informale de sociabilitate. Acestea se constituie în canale sociale de circulație a informațiilor, lozincilor, chemărilor (Op. cit. p. 91) care formează treptat opinia publică corespunzătoare unei motivații sociale. În cadrul opiniei publice se poate naște o asociație care devenind grup de presiune se poate transforma într-un partid politic, al cărui scop esențial este cucerirea puterii pentru promovarea reformelor în folosul tuturor. Există și suspiciunea publică că acest proces social are și un caracter duplicitar, politicianist, demagogic, numai de cucerire a puterii pentru ca distribuția resurselor să fie folosită și în interes personal.

Analiza opiniei publice din perspectiva rețelelor de sociabilitate informală este utilă pentru campaniile de

hardly may be influenced or changed from outside. When population is not fragmented by strong sociability networks, it is more permissive to the persuasive campaigns of influence for the collective mobilization in a social process.

b) **Civility** is a form of collective sociability which is produced as a result of frequent reunion of some individuals, of the pleasure of being together in a certain social space, whose reduced extension is determined by the possibility or request of direct communication of all those who meet regularly and know one another.

Civility is a collective form of sociability which presupposes the meeting of several individuals. The meeting is frequent if free time; it is a social way of spending free time. It is determined by the interest or pleasure of being together for experiencing some spontaneous verbal and expressive-emotional communicational needs, freed from the specific constraints of organizational work groups, formed for working purposes.

The collective manifestation of sociability is produced in a meeting place, a physical space, whose social size is determined by the multitude of individuals participating in it. In its turn, the size of this multitude is established by the possibility of manifesting a common or collective sociability, satisfactory to all its members, which presupposes a direct and multiple communicational interactions. We thus define a social space which delimitates a physical space. Since civil sociability imposes a large social space, "a small meeting", the corresponding physical space is reduced: a room, club, park location, public

influențare a populației în diferite scopuri politice, electorale, culturale, medicale, etc. O populație închisă de o rețea de sociabilitate puternică etnică, religioasă, sectantă etc. poate fi cu greu influențată și mobilizată din afara ei. Când populația nu este fragmentată de rețele puternice de sociabilitate este mai permeabilă față de campaniile persuasive de influențare pentru mobilizarea colectivă într-un proces social.

b) **Civilitatea** este o formă de sociabilitate colectivă care se produce ca urmare a reunirii frecvente a unor indivizi, din plăcerea de a fi împreună într-un spațiu social de adunare, a cărui extensie redusă este determinată de posibilitatea sau cerința comunicării directe între toți cei care se întâlnesc sau se întrevăd în mod obișnuit și, care, de regulă, se cunosc între ei.

Civilitatea este o formă colectivă de sociabilitate ceea ce presupune adunarea sau întâlnirea mai multor indivizi. Întâlnirea este frecventă în timpul liber, este un mod social de petrecere a timpului liber din afara timpului de muncă. Aceasta este determinată de interesul sau plăcerea de a fi împreună pentru trăirea unei experiențe comunicaționale comunitare verbale și expresiv-emoționale spontane, eliberată de constrângerile specifice grupurilor organizaționale de muncă, care se constituie pentru realizarea unui scop lucrativ de conalizare a efortului colectiv, corespunzător cerințelor muncii.

Manifestarea colectivă a sociabilității se produce într-un loc de întâlnire, spațiu fizic, a cărui mărime este delimitată social de mulțimea indivizilor care se adună. La rândul ei mărimea acestei mulțimi este stabilită de posibilitatea manifestării unei

square, street, beach, etc. a large meeting of a grand mass of people is a mass social phenomenon which can only take place in a large physical space.

Such conditions of collective sociability manifestation in a restricted physical and social space may be produced by closing a sociability network as a result of the accentuation of component social connections. Closing leads to the forming of a certain sociability circle where the component members oriented towards interior, some towards the others, circularly communicate without establishing exterior connections. When this fact is produced, the circle is enlarged or is broken into one or more sociability networks.

Convenience is an essential feature of civility, also offering its meaning. Thus, civility is “the reception of conveniences, of good manners among the members of the same society” (Ibid p.83). The respecting of conveniences, of good manners represents a way of behavior in society, correct and decent, that is civilized. Civility is a civilized sociability, the way of uniting individuals in a social space where they manifest or wish to prove their civility.

Venio, venire (Latin) means to come, to arrive. *Convenio, convenire* (Latin) signifies a common coming, to come all, to meet, which presupposes a convention, an understanding, a match, an agreement among all that come for the meeting to take place. Coming is an individual behavior of arriving, of reaching a certain place at a certain moment. Agreement is a social behavior which results from the connection of individual comings of more individuals so that a meeting should take place. The

sociabilități comune sau colective care să fie satisfăcătoare pentru toți membrii adunării, ceea ce presupune o interacțiune comunicațională directă și multiplă. Definim astfel un spațiu social care delimitează un spațiu fizic. Întrucât sociabilitatea civilitară impune un spațiu social puțin extins, „o mică adunare” și spațiul fizic corespunzător este redus: o încăpere, club, localizare într-un parc, piață publică, pe o stradă, plajă, etc. O mare adunare a unei mari mulțimi de oameni este un fenomen social de masă care nu se poate desfășura decât într-un spațiu fizic extins.

Astfel de condiții de manifestare a sociabilității colective într-un spațiu fizic și social restrâns se pot produce prin închiderea unei rețele de sociabilitate ca urmare a accentuării forței legăturilor sociale componente. Închiderea conduce la formarea unui cerc de sociabilitate în care membrii componenței orientați către interior, unii către alții, comunică circular fără a stabili legături externe. Când totuși acest fapt se produce cercul se lărgiște sau se desface în una sau mai multe rețele de sociabilitate.

O caracteristică esențială a civilității din care rezultă și sensul ei este conveniența. Sub acest aspect civilitatea este „respectarea conveniențelor, a bunelor maniere între membrii aceleiași societăți” (Ibid p 83). Respectarea conveniențelor, a bunelor maniere înseamnă un mod de comportare în societate, corectă și cuviincioasă, adică civilizată. Civilitatea este o sociabilitate civilizată, faptul de reunire a indivizilor într-un spațiu social în care, ei își manifestă sau doresc să facă dovada civilității lor.

Venio, venire (lat) înseamnă a veni, a sosi. *Convenio, convenire* (lat.)

social connection of individual behaviors produces a meeting only if the place and the time of the meeting is agreed upon, that is if they respect a certain rule of social behavior. Respecting the rules of social behavior means a civilized behavior since it is agreed by all.

Opposed to it, an uncivilized behavior derives from no respecting the rules or from the lack of conveniences which sometimes leads to violent manifestations of some individuals (fans of a team, etc) or the impossibility of a meeting. This creates discontent, some disagree with it. It results a difference between civilized and uncivilized.

Uncivilized behaviors may not only produce discontent but also material or human damages, they may be antisocial, wrong, in conflict with the law, with legal norms of social behavior. Reestablishing civilized sociability is made through forced constraint for respecting the norms, the collective conveniences. Constraint is made by the lawful force of collectivity which functions in the judicial state form whose members are citizens with certain rights and civil obligations. As a result, civility under the form of civilized sociability, corresponding to the free respecting of conveniences, that is what is convenient to everybody, has, at the edge of convenient freedom, a civil judicial meaning of constraint for the respecting of behavior norms, when their breaking may endanger the social life if citizens.

Civitas (Latin) means fortress, state, ancestry. *Civis* (Latin) = citizen, that is a person who belongs to a state or is an inhabitant of a fortress. The citizen has a civic, civil behavior, civiliter, civilitas, civilis (Latin) benevolent, affable, polite. *Politus* (Latin) – polished,

semnifică o venire în comun, a veni cu toții, a se aduna, a se întâlni mai mulți, ceea ce presupune o convenție, o convenire adică o înțelegere, o potrivire, un acord între toți cei care vin pentru a se produce adunarea în care are loc întâlnirea. Venirea este un comportament individual de a sosi, a ajunge într-un loc la un moment dat. Convenirea este un comportament social care rezultă din conexiunea venirilor individuale ale mai multor indivizi astfel încât să rezulte o adunare. Conexiunea socială a comportamentelor individuale produce o adunare numai dacă se convine asupra locului și timpului întâlnirii, adică dacă se respectă o regulă de conduită socială. Respectarea regulilor de conduită socială înseamnă un comportament civilizată întrucât convine tuturor.

Prin opoziție o conduită necivilizată rezultă din nerespectarea regulilor sau lipsa conveniențelor ceea ce uneori conduce la manifestări violente ale unor mulțimi de indivizi (suporterii unor echipe sportive, etc.) sau imposibilitatea unei adunări. Acest fapt crează nemulțumiri, nu convine tuturor. Rezultă o deosebire dintre civilizată și necivilizată.

Comportamentele necivilizate pot produce nu numai nemulțumiri dar chiar și daune materiale sau umane, pot fi antisociale, infracționale, în conflict cu legea, cu normele legale de conduita socială. Restabilirea sociabilității civilizate se face prin constrângere forțată la respectarea normelor, a conveniențelor colective. Constrângerea se face prin forța normativă legiferată a colectivității care funcționează în forma juridică de stat sau cetate ai cărei membrii sunt cetățeni care au anumite drepturi dar și anumite obligații cetățenești. Prin urmare civilitatea în calitate de sociabilitate

cultured, elegant by poli (Latin) = more that form a *politiie or politeia* (Greek) that is a collectivity, community, society that deals with the conflicts politely by a political power which insures social justice (Gh Gutu, 1993).

Another essential feature of civility is **conversation**, communication using words or interlocution. Conversation is “the most typical phenomenon” (J. Baechler), ‘the most continuous and universal’ of sociability “the elementary social report” (G. Tarde). “Making the individuals enter in reports, it makes them communicate one with the others, through an irresistible, unconscious action. As a result, it is the strongest agent of imitation, of feelings’ propagation, ideas, ways of action” (F. Balle, 1997, p. 601).

Conversation is the communicational means which ensures human interaction from civility forms. Without conversation, civility circles would be impossible. Through conversation, the civil conveniences are established and perfected which thus reach a high level of specific civilization. G. Tarde defines conversation as “any dialogue without direct and immediate utility, where it is often spoken for speaking pleasure, for play or politeness” (Ibid). Conversation is the expressive verbal form of the social whose object is its own manifestation, or, in other words, the object of conversation becomes only a means of releasing and maintaining the conversation. Therefore, conversation, no matter its contents, is mainly manifested as a basic social function which ensures the inter-psyche human connection where the sociable results from. When the discussion has as its goal an objective result, according to the objective of

civilizatã, corespunzãtoare respectãrii libere a conveniențelor, adicã a ceea ce convine tuturor, are la limita libertãții conveniente și un sens juridic cetățenesc de constrângere a respectãrii normelor de comportare, când încãlcarea acestora ar pune în pericol viața socialã a cetățenilor.

Civitas (lat.) înseamnă cetate, stat, neam. *Civis* (lat.) = cetățean adicã persoanã care aparține unui stat sau este locuitor al unei cetãți. Cetățeanul are un comportament cetățenesc, civic, civil, civiliter, civilitas, civilis (lat.), binevoitor, cordial, politicos. *Politus* (lat.) = șlefuit, cultivat, rafinat rafinat prin poli (lat.) = mai mulți care alcãtuiesc o *politiie* sau *politeia* (gr.) adicã o colectivitate, comunitate, societate care-și reglementează pașnic, politicos, binevoitor conflictele apãrute între membrii sãi printr-o putere politicã care asigurã dreptatea socialã (Gh Guțu, 1993).

Altã caracteristicã esențialã a civilitãții este **conversația**, comunicarea prin vorbire sau convorbire. Conversația este „fenomenul cel mai tipic” (J. Baechler), „cel mai continuu și universal” al sociabilitãții „raportul social elementar” (G. Tarde). „Determinându-i (pe indivizi) sã intre în raporturi, ea îi face sã comunice unii cu alții, printr-o acțiune pe cît de irezistibilã, pe atãt de inconștientã. Prin urmare ea este agentul cel mai puternic al imitației, al propagãrii sentimentelor, ideilor, modurilor de acțiune” (cf. F. Balle, 1997, p. 601).

Conversația este mijlocul comunicațional care asigurã interacțiunea umanã din cadrul formelor de civilitate. Fãrã conversație cercurile de civilitate ar fi oarecum, imposibile. Prin conversație se stabilesc și se perfecționează conveniențele civilizate care ating astfel

conversation, then it is not sociable any more. "That is why it is in the sociable conversation power to be able to change easily and rapidly the subject. It is (in its most pure and sublime form) the fulfillment of a relationship which does not wish, in a way, more than to exist as a relationship and where all that is just a simple form of reciprocal action becomes contents which is enough for itself" (G. Simmel, Op. Cit. p. 603). Thus, the inter-human relational essence of conversation is highlighted, which produces the social. We must reach "the most cultured societies for a minimum reduction of professional or current politics interlocutions" (G. Tarde, Op. Cit. p. 602). The versatility of discussion subject transforms the conversation into a "talking" which, despite this fact, it contributes to the social harmony, it ensures collective sociability, that is civility.

According to G. Simmel, conversation is "the largest support of any human communities" (Op. Cit. p. 603), it is the common communitarian factor, a cause of social community. Communication is an activity, *communication* (Latin) which presupposes an exchange, *communicare* (Latin) whose result is a community, *communitas* (Latin). The social role of communication, in its quality of constructive principle, generative cause of social, is manifested in the linguistic form of communication by the language functions: expression, communication and significance.

At the individual psychic level, language is a form of expression, which at the social level it is evolutionally constituted, that is historically, having the quality of language of a society, as a

un anume nivel ridicat de civilizație specifică. G. Tarde definește conversația ca „orice dialog fără utilitate directă și imediată, în care se vorbește adesea de dragul de a se vorbi din plăcere, din joacă, din politețe” (Ibid.) Conversația este forma expresivă verbală ludică a socialului al cărei obiect este propria ei manifestare sau, altfel spus, obiectul conversației devine numai un mijloc de a declanșa și întreține conversația. În acest sens conversația indiferent de conținutul ei se manifestă în prim plan ca funcție socială bazală care asigură legătura umană intersihică din care rezultă socialul. Când discuția vizează un rezultat obiectiv, deci conform obiectivului conversației, atunci nu este sociabilă. „De aceea ține de esența conversației sociabile să poată schimba ușor și rapid subiectul... Ea este (în forma ei cea mai pură și sublimată) împlinirea unei relații care nu dorește, într-un fel, decât să existe ca relație și în care ceea ce nu este, altminteri, decât o simplă formă a acțiunii reciproce devine un conținut care își este suficient” (G. Simmel, cf Op. Cit. p. 603). Se subliniază astfel esența relațională interumană a conversației care produce socialul. Trebuie să se ajungă la „societățile cele mai cultivate pentru o reducere la minimum a convorbirilor profesionale sau de politică curentă” (G. Tarde, cf Op. Cit. p. 602). Versalitatea subiectului discuției transformă conversația într-o „trăncăneală” care, în ciuda acestui fapt contribuie la armonia socială, asigură sociabilitatea colectivă adică civilitatea.

Conversația este după G. Simmel „suportul cel mai larg al oricărei comunități umane” (cf. Op. Cit., p. 603), este factorul comun comunitar cauză a comunității sociale. Comunicarea este o

sonorous articulated expression form of the social. In the case of human interaction, **expression**, the beginning of action has the function of a seminary which starts the reaction, the interlocutor's response by the same expression form, for a communication process to be able to form. If the linguistic expression forms are different, then, the sonorous channel of communication is blocked and communication is not possible or the visual channel through gestures is used, which has a higher universality degree. In both cases, the expression modifies a physical support which becomes means of communication: the air ocean where the sonorous waves are produced or the electromagnetic solar field, the solar radiation where the visual waves are produced during daytime. Obviously, at night, the gesture communication is not possible. The role of psycho-physical expression appears, having the quality of communicational human interaction which the social results from.

The second function of the language, **communication**, ensures the inter-human exchange by the semiotic form of the message. The third function, **significance**, is given by the contents of the message, which is transferred from a person to another in the course of interaction through language. The word, the phonon-articulation expression, is a significant symbol, (different from other sounds), which has an essential role in the inter-psycho conversational transfer. Being the same for everybody, the sonorous or graphic verbal sign or even the symbolic gesture is decoded in psychic form or in a significant, iconic, emotional form, in the same way by all those who form the psycho-social

activitate, *communicatio* (lat.), care presupune un schimb, *communicare* (lat.) al cărei rezultat este o comunitate, *communitas* (lat.). Rolul social al comunicării, în calitate de principiu constructiv, cauză generativă de social se manifestă în forma lingvistică a comunicării prin funcțiile limbajului: expresia, comunicarea și semnificația.

La nivel individual psihic, limbajul este o formă de expresie, de exprimare care la nivel social se constituie evolutiv, adică istoric, în calitate de limbă a unei societăți, ca formă de expresie sonoră articulată a socialului. În cadrul interacțiunii umane **expresia**, începutul acțiunii are în funcție de seminar care declanșează reacția, răspunsul interlocutorului prin aceeași formă de expresie, ca să se poată constitui un proces comunicațional. Dacă formele lingvistice de expresie sunt diferite, atunci, canalul sonor de comunicare este blocat și comunicarea nu e posibilă sau se recurge la canalul vizual prin gesturi care are un grad mai mare de universalitate. Și într-un caz și în altul exprimarea modifică un suport fizic care devine mijloc de comunicare: oceanul aerian în care se produc undele sonore sau câmpul electromagnetic solar, radiația solară în care se produc undele vizuale în timpul zilei. Evident, pe timp de noapte comunicarea gestuală nu e posibilă. Rezultă rolul expresivității psihofizice în calitate de interacțiune umană comunicațională din care rezultă socialul.

A doua funcție a limbajului **comunicarea** asigură schimbul interuman prin forma semiotică a mesajului. A treia funcție **semnificația** este dată de conținutul mesajului, care se transferă de la un om la altul în cadrul

communion. Conversation is the constitutive cause of sociability circles which has different civility forms resulting in social communion.

G. H. Mead (1934) amply enlarged, through a deep analysis, the role of communicational human interaction in the construction of collective social and individual psychic, in his work **Mind, Self and Society**. Social life is an assembly of communicational interactions which are transferred into psychical life and vice versa “an interiorized dialogue where mental and collective lives are not one and the same thing (F. Balle, op. cit. p. 604). Communication is based on the mediator role of the symbol in the psycho-social constitution, of the psychic and social. “Only in terms of gesture and significant symbol is the spirit’s existence possible...The introspection of conversations or other people’s gestures represent the essence of thinking in our experience; and these gestures and messages are symbols because they have the same meaning for all members of a society or of a group” (Ibid.).

Various studies have been established concerning the relationship between the historical morphology of the forms of sociability/civility and the forms of conversation. Considering the length of interlocutions, the number of speakers, the conversational subjects, G. Tarde proposes a classification of conversation types – sociability: between inferiors and superiors, between relatives and foreigners, between persons of the same sex and of different sex, according to the national specific, etc. according to communication places, we may observe different ways of conversation “from the **parlor** in monasteries to modern

interacțiunii prin limbaj. Cuvântul, expresia fonoarticulatorie este un simbol semnificativ, (diferit de alte sunete), care are un rol esențial în transferul interpsihic conversațional. Fiind același pentru toți semnul verbal sonor sau grafic sau chiar gestul simbolic este decodificat în formă psihică sau semnificativă, iconică, ideativă, emoțională, în același mod de către toți ceea ce constituie comunitarul psihosocial. Conversația este chiar cauza constitutivă a cercurilor de sociabilitate care capătă diverse forme de civilitate generative de comunitar social.

G.H. Mead (1934) a extins amplu, printr-o analiză aprofundată, rolul interacțiunii umane comunicaționale atât în construcția socialului colectiv cât și a psihicului individual, în lucrarea **Mind, Self and Society** (Gândire, sine și societate). Viața socială este un ansamblu de interacțiuni comunicaționale care se transferă în viața psihică și invers „un dialog interiorizat în care viața mentală și viața colectivă nu mai sunt decât unul și același lucru (cf. F. Balle, op.cit. p. 604). Comunicarea se bazează pe rolul mediator al simbolului în constituirea psihosocială, a psihicului și a socialului „Numai în termen de gest sau simbol semnificativ este posibilă existența spiritului... Interiorizarea în experiența noastră a conversațiilor sau a gesturilor săvârșite cu alți indivizi, reprezintă esența gândirii; și aceste gesturi sau mesaje sunt simboluri pentru că au același sens pentru toți membrii unei societăți sau ai unui grup” (Ibid.)

Au fost realizate diverse studii privind relația dintre morfologia istorică a formelor de sociabilitate/civilitate și formele de conversație. Considerând durata convorbirilor, numărul vorbitorilor, subiectele de conversație

societies: saloons, circles, clubs, cafés” (Op. Cit. p. 602). The main factors which have determined the increase of conversation importance as a sociability/civility factor through time were: the expansion of free time, common knowledge (general culture), the use of foreign languages, the equalization of the hierarchies through social democratization.

3. Cultural aspects

a) Civilization is “the last extension of sociability” (Mauss, 1920, cf. J. Baechler, Op. Cit. p. 87) or the greatest circle of sociability. Although inaccurate enough from the historical, geographical and cultural point of view, the frontiers of civilizations delimit social groups of millions of people who are relatively alike through a cultural common identity concerning the language, religion, conveniences, customs etc., generally a certain resemblance of the way of living.

Inside civilizations, sociability manifests itself less, as communicational interaction is facilitated by common cultural characteristics. Recognition and the feeling of resemblance constitute the community link of a beneficial social life for all who live it collectively. On the contrary, intercultural sociability is often more difficult, impeded by devalued prejudice and discriminatory attitudes.

According to Samuel Huntington, civilization refers to a group of people with common cultural traits “and especially with a high level of cultural identity” (A. Miha, 2002, p. 87). The present world is composed of several civilizations: Chinese, Japanese, Indian, Islamic, Western, Orthodox, Latin-American and African. According to this author, at the level of faults or margins

etc. G. Tarde propune o clasificare a tipurilor de conversație – sociabilitate: între inferiori și superiori, între rude și persoane străine, între persoane de aceeași sex sau de sex diferit, în funcție de specificul național, etc. În funcție de locurile de comunicare se deosebesc diverse feluri de conversație „de la **parloarul** din mănăstiri la **societățile** moderne: saloane, cercuri, cluburi, cafenele.” (cf. Op. Cit. p. 602). Principalii factori care au determinat creșterea importanței conversației ca factor de sociabilitate/civilitate de-a lungul timpului au fost: extinderea timpului liber, răspândirea cunoștințelor comune (creșterea culturii generale), utilizarea unor limbi de circulație extinse, egalizarea ierarhiilor prin democratizarea socială.

3. Aspecte culturale

a) Civilizația este „ultima extensie a sociabilității” (Mauss, 1920, cf. J. Baechler, Op. Cit. p. 87) sau cel mai mare cerc de sociabilitate. Deși, destul de imprecise din punct de vedere istoric, geografic și cultural, frontierele civilizațiilor delimitează grupări sociale de milioane de oameni care se aseamănă relativ printr-o identitate culturală comună privind limba, religia, conveniențele, obiceiurile, etc., în general o anumită asemănare a modului de viață.

În interiorul civilizațiilor sociabilitatea, se manifestă mai ușor întrucât interacțiunea comunicațională este facilitată de caracteristicile culturale comune. Recunoașterea și sentimentul asemănării constituie liantul comunitar al unei vieți sociale benefice pentru toți cei care o trăiesc colectiv. Dimpotrivă, sociabilitatea interculturală este adesea mai anevoioasă, mai dificilă, frânată de prejudecăți devalorizante și atitudini

that mark these civilizations, “there is the danger of the appearance of clashes or wars. The state of world order depends on the relationship between civilizations. The events on September 11 that occurred in USA..., as well as the reaction of America and The UK... were seen in certain political and cultural circles as a proof of the break-out of war between civilizations (Christian versus Islamic”. (Ibid. p. 88)

A primary circle of sociability results from the temporary closure of a social interaction net in a certain place. According to the capacities of communicational interaction, although not simultaneous, the area of possible sociability can extend at the level of a group, of a community, of a nation, culture or civilization. A socialized and naturalized human individual inside his form of civilization is more sociable all along this civilization, because he interacts more easily with all those who resemble him.

b) **The stranger.** The importance of the cultural dimension or kind of civilization for the sociability of one person appears poignantly when, by immigrating, s/he cuts the local sociability net and travels in a new socio-cultural milieu. In this case, there is a complex psycho-socio-cultural situation that appears, analysed as a theme or problem of the **stranger**.

The theme of the stranger kept the attention of sociology even from the beginnings of its formation as a science through the studies of G. Simmel (1908) who considered the Jews from the Middle Ages and modern era. Similar preoccupations refer to nowadays immigrants in the western countries. Beyond the particular interest in the fate

discriminative.

După Samuel Huntington civilizația se referă la un grup de oameni cu trăsături culturale comune „și mai ales cu un înalt nivel al identității culturale” (A. Mișu, 2002, p. 87). Lumea actuală e compusă din mai multe civilizații: sinică (chineză), japoneză, indiană, islamică, occidentală, ortodoxă, latin-americană și africană. După acest autor la nivelul faliilor sau marginilor ce marchează aceste civilizații „există pericolul apariției unor ciocniri sau a unor războaie. De raportul dintre civilizații depinde starea ordinii mondiale. Evenimentele din 11 septembrie petrecute în SUA... precum și reacția Americii și Angliei... au fost privite în unele cercuri politice și culturale drept o dovadă a declanșării unui război între civilizații (creștină versus islamică)” (Ibid. p. 88)

Un cerc primar de sociabilitate rezultă din închiderea temporară a unei rețele de interacțiune socială într-o localizare. În funcție de capacitățile de relaționare comunicațională, deși, nu simultană, aria sociabilității posibile se poate extinde de la nivelul unui grup, la nivelul unei comunități, al unei națiuni, culturi sau civilizații. Un individ uman socializat și naturalizat în cadrul formei sale de civilizație este mai sociabil pe tot întinsul acesteia, întrucât interacționează mai ușor cu toți cei asemenea lui.

b) **Străinul.** Importanța dimensiunii culturale sau de fel de civilizație pentru sociabilitatea unei persoane apare pregnant atunci când, prin emigrare, acesta se rupe de rețeaua de sociabilitate autohtonă și se deplasează într-un nou mediu socio-cultural. În acest caz apare o situație psihosocioculturală complexă analizată ca temă sau problemă

of the stranger, this theme has also a more general research value. The dislocation of one person from the native environment is valorised in a double sense. On the one hand, the perception of the immigrant from the point of view of the receiving environment shows more poignantly the constitutive “strata” of the socio-cultural identity and personality. On the other hand, the perception of the receiving environment from the perspective of the one who comes from another environment reveals more clearly the difference between natural and cultural. This cross-cultural perspective eliminates the subjectivity that is inherent to the social perception of the personality by a person that belongs to an environment that coincides with the perceived one.

The stranger “is the one who has lastingly established in a community that is different from his original community” (J. Baechler; Op. cit., p. 81). For the locals or natives called indigenes, the stranger is an alien, which means that he differs from the environment where he is through nature and culture (V. Breban, 1980). The stranger is socially perceived through his direct special position and the represented one, which combines proximity with remoteness: he is close because he is here but he is far away, at the same time, because he comes from a distance. This proximal-distal relation constitutes the categorical-cognitive frame of the perception of the stranger, which regulates the sociability behaviour related to him. Sociability towards a stranger is the result of the interaction of contrary forces or trends of accepting the perceived presence, but of psycho-social, emotional-communicational detachment

a străinului.

Tema străinului a reținut atenția sociologiei încă de la începuturile constituirii ei ca știință prin studiile lui G. Simmel (1908) care îi avea în vedere pe evreii epocii medievale și moderne. Preocupări similare se referă la emigranții de astăzi din țările occidentale. Dincolo de interesul particular pentru soarta străinului tema are și o valoare de cercetare mai generală. Dislocarea unei persoane din mediul nativ este valorificată în dublu sens Pe de o parte, percepția emigrantului din punct de vedere al mediului de primire arată mai pregnant „straturile” constitutive ale identității socioculturale a personalității. Pe de altă parte, percepția mediului de primire din perspectiva celui venit din alt mediu relevă mai clar diferența dintre natural și cultural. Această perspectivă cross-culturală elimină subiectivitatea inerentă percepției sociale a personalității de către o persoană care face parte din același mediu cu cel perceput.

Străinul „este cel care s-a instalat în mod durabil într-o comunitate diferită de comunitatea sa de origine” (J. Baechler; Op. cit., p. 81). Pentru autohtoni sau băștinași numiți indigeni, străinul este un alogen, adică se deosebește prin natură și cultură de mediul în care se află (V. Breban, 1980). Străinul este perceput social prin poziția sa spațială directă și cea reprezentată care combină apropierea cu depărtarea: este aproape fiindcă este aici dar este totodată la distanță fiindcă vine de departe. Acest raport proximal-distal constituie cadrul categorial cognitiv al percepției străinului care reglează comportamentul de sociabilitate în raport cu el. Sociabilitatea față de străin este rezultanta interacțiunii unor forțe sau

relating to this presence, given by the representation of the fact that, as he comes from another world, he is different from us, from our world. In other words, we physically accept him but we keep spiritual distance.

A reciprocal feeling of interceptive strangeness is born, a feeling that, with the stranger, can also take the depressive form of alienation and native nostalgia, which creates difficulties of integration at the level of emotional sociability. The spontaneous natural process of realization of the net connections, which occurred without difficulty in the native environment, confronts itself in the new environment with subjective symbolical, cultural, emotional, language-related resistance.

The relationship of psycho-social proximity-remoteness is determined by the perception of similarities and differences that grade different scalar positions on a continuous unitary dimension. The latter is associated with the attitudinal affective component that varies from positive to negative values of acceptance-exclusion, attraction-rejection. The intensity of the attitude is elevated at the bipolar extremes and lowered to the intermediary values of annihilation of opposed directions.

The more positively-negatively polarized an attitude is, the more intense it is; the more neutral or indifferent, the weaker it is.

The bio-psychical and socio-cultural typological resemblances favor attractions and inter-human approaching, inclusively through the possibility of an easier communication. This views both the common language and the common cultural expressive-emotional symbology

tendințe contrarii de acceptare a prezenței percepute, dar de distanțare psihosocială, emoțional-comunicațională, față de această prezență, dată de reprezentarea faptului că, venind din altă lume, este diferit de noi, de lumea noastră. Cu alte cuvinte îl acceptăm fizic dar păstrăm distanța sufletească.

Se naște un sentiment reciproc de straniețate interperceptivă care, la străin poate lua și forma depresivă a înstrăinării și nostalgiei natale, ceea ce crează dificultăți de integrare la nivelul sociabilității emoționale. Procesul natural spontan de realizare a țesăturii rețelei, care se producea fără dificultate în mediul băștinaș se confruntă în noul mediu cu rezistențe subiective simbolice, culturale, emoționale, de limbă etc.

Raportul de apropiere-distanțare psihosocială este determinat de percepția asemănărilor și deosebirilor care gradează diferite poziții scalare pe o dimensiune unitară continuă. Acestea se asociază cu componenta afectivă atitudinală care variază de la valorile pozitive la cele negative de acceptare-excludere, atracție-respingere. Intensitatea atitudinii este ridicată la extremele bipolare și scăzută la valorile intermediare de anihilare a sensurilor opuse.

O atitudine este cu atât mai intensă cu cât este mai polarizată pozitiv-negativ și cu atât mai slabă cu cât este mai neutră sau indiferentă.

Asemănările tipologice biopsihice și socioculturale favorizează atracțiile și apropierea interumane, inclusiv prin posibilitatea unei comunicări mai facile. Aceasta vizează atât limba comună cât și simbolistica culturală expresiv-emoțională comună care întregește contextual mesajul verbal. În raport cu

that contextually completes the verbal message. Relating to the stranger, the emotional-attitudinal layer of sociability depends on the degree of abstraction of the social perception. Its perception at an abstract level under the aspect of general resemblance is unimportant. The concrete racial resemblances or differences, behaviors, traditional, ethnical or mentality resemblances or differences give birth more easily to the feeling of belonging to a common fate and the other way round.

The perception of accepted resemblances begins with the general anthropological generally-human characteristics: we are all humans, we all belong to humanity. The explorers and the anthropologists who entered into contact with the natives of primitive cultures on an inferior level of civilization, confronted themselves with this level of perception of the stranger. In the present case of the immigrant stranger, it is not likely, therefore little frequent that this abstract level of categorized human community should be able to generate emotional states that are strong enough to generate sociability behavior. Those who have a high level of humanistic culture, who lack prejudice and racial or xenophobe attitudes, really can have general humanist feelings that broaden the area of acceptance and tolerance for any human being beyond limits. But not any immigrant gets to live in such social environments and the attitude towards the common sharing of humanity is rather indifferent.

The second component of the perception of the stranger and of any human being is situated at the level of sociality, a level that, like the precedent one, the anthropological level, is abstract

străinul substratul emoțional-atitudinal al sociabilității depinde de gradul de abstracție al percepției sociale. Percepția acestuia la un nivel abstract sub aspectul unei asemănări generale este indiferentă. Asemănările sau deosebiriile concrete rasiale, comportamentale, tradiționale, etnice, de mentalitate declanșează mai ușor sentimentul apartenenței la o soartă comună și invers.

Percepția asemănărilor acceptate începe cu caracteristicile generale antropologice general-umane: suntem cu toții oameni, avem o apartenență comună la umanitate. Cu acest nivel al percepției străinului s-au confruntat exploratorii și antropologii care au intrat în contact cu băștinașii unor culturi primitive aflate pe o treaptă de civilizație redusă. În cazul actual al străinului emigrant este puțin probabil și deci puțin frecvent ca acest nivel abstract de comuniune umană categorială să poată genera stări emoționale suficient de puternice pentru declanșarea unui comportament de sociabilitate. Persoanele cu o înaltă cultură umanistă, lipsite de prejudecăți și atitudini rasiale sau xenofobe, pot fi animate în mod reale de sentimente umaniste generale care largesc nelimitat aria acceptării și toleranței pentru orice ființă umană. Nu orice emigrant ajunge însă să trăiască în astfel de medii sociale și atitudinea față de împărtășirea comună a umanității este mai degrabă indiferentă.

A doua componentă a percepției străinului și a oricărei persoane umane se situează la nivelul socialității care ca și cel precedent, antropologic, este suficient de abstract. Faptul că aparținem cu toții societății umane este un adevăr banal (truism) care nu ne emoționează în mod special. La acest nivel morfologia socialității poate avea însă importante

enough. The fact that we all belong to the human society is a banal truth (truism) that does not arise in us any special feeling. But at this level, the morphology of sociality can have important attitudinal collective effects according to the country of origin and the country of emigration or according to the ethnic belonging: how the Romanians, the Gypsies, the Hungarians, the Asians, the Arabs etc. are perceived as strangers. In this case, value attitudinal prejudice linked to the features of the basic ethnic personality, more or less justified by the present individual and collective behavior, come into the scene. From the point of view of sociality, the morphological level of sociability has official consequences especially in the policy of emigration. The abstract character of the perception of the stranger's nationality is exemplified by G. Simmel. During the Middle Ages, the Jews from Frankfurt were imposed taxes upon not in the quality of concrete individual persons with variable income like the others, but in their abstract quality of Jews. For each Jew, a certain tax was fixed once and for all. (Op. cit. p. 82).

The third component of the social perception of personality is found at the level of institutionalism. It is linked to the stranger's work capacity, his professional competencies proved through degrees and tested through periods of previous examination, corresponding to temporary employment. From this point of view, there is reciprocal interest, as the essential cause of emigration and its acceptance is the search and filling of working positions. Although the emigrant's professional status is often lowered with at least one step, human interaction can be intense,

efecte atitudinale colective în funcție de țara de proveniență și țara de emigrație sau în funcție de apartenența etnică. Cum sunt percepuți în calitate de străini românii, țiganii, ungurii, asiaticii, arabii, etc. În acest caz intervin prejudecăți atitudinale valorice legate de trăsăturile personalității de bază etnice, mai mult sau mai puțin justificate de comportamentul individual și colectiv prezent. Din punctul de vedere al socialității nivelul morfologic al sociabilității are mai ales consecințe oficiale în politica emigrației. Caracterul abstract al percepției naționalității străinului este exemplificat de G. Simmel. În Evul Mediu evreii din Frankfurt erau impozitați nu în calitate de persoane concrete individuale cu venituri variabile ca și ceilalți, ci în calitatea abstractă de evrei. Fiecărui evreu i se fixa odată pentru toptdeauna un anumit impozit (Op. cit. p. 82).

A treia componentă a percepției sociale a personalității se situează la nivelul instituționalității. Aceasta vizează capacitatea de muncă a străinului, competențele sale profesionale atestate prin diplome și probate prin perioade de verificare prealabilă corespunzătoare unei încadrări provizorii. Din acest punct de vedere interesul este reciproc întrucât cauza esențială a emigrației și acceptării ei este căutarea și ocuparea locurilor de muncă. Deși, adesea, statutul profesional al emigrantului scade cu cel puțin o treaptă, interacțiunea umană poate fi intensă dar numai în sfera relațiilor productive, organizațional-administrative. Colegialitatea la locul de muncă este mai puțin accentuată ca în țara de origine. Acceptarea la nivel social organizațional este însă inerentă întrucât produce beneficii materiale ambelor

but only in the sphere of productive, organizational-administrative relationships. Good fellowship at the work place is less pronounced than in the country of origin. But the acceptance at social organizational level is inherent, because it produces material benefits for both parties. The facilitation of the institutional professional integration is a European policy inside the EU through the recognition of studies.

The fourth component of the social perception of personality is situated at the level of the informal civil grouping and of the interpersonal relationships, in which affinities and affective attractions have an essential role. It is at this concrete level that the spontaneous sociability, one that is not constrained by institutional demands or humanitarian precepts, is realized. To what degree friendship relationships are established, or even marital coupling between locals and emigrants, of reciprocal family acceptance (visits, the spending together of free time, taking part in traditional manifestations etc.) varies from one case to another. The stranger is together with the locals, but in a special way, a kind of "together" that combines proximity with distance, the integration with the exclusion. The feeling of strangeness relating to the foreigner and to the locals renders the reconstruction of a satisfactory sociability network difficult on a communicational and emotional level. Hitherto, the mutual closure of sociability networks of some people relating to others, often cannot be strictly delimited, but also the clashes that appear at their borders cannot be strictly delimited because they all inevitably mingle in a common social life. Sometimes, when

părți. Facilitatea integrării profesionale instituționale este o politică europeană în cadrul UE prin echivalarea studiilor.

A patra componentă a percepției sociale a personalității se situează la nivelul grupalității informale civilitare și al relațiilor interpersonale în care afinitățile și atracțiile afective au un rol esențial. La acest nivel concret se realizează sociabilitatea spontană neconstrânsă de cerințe instituționale sau percepte umanitare. În ce măsură se stabilesc relații de prietenie sau chiar de cuplare maritală între localnici și emigranți, de acceptare reciprocă familială (vizite, petrecerea împreună a timpului liber, participare la manifestări tradiționale etc.) depinde de la caz la caz. Străinul este împreună cu autohtonii dar într-un mod special, un „împreună” care combină apropierea cu distanța, integrarea cu excluderea. Sentimentul straneității în raport cu veneticul și al înstrăinării în raport cu băștinașii face dificilă reconstrucția unei rețele de sociabilitate satisfăcătoare în plan comunicațional și emoțional. De aici, adesea, închiderea mutuală a rețelilor de sociabilitate ale unora în raport cu alții, dar și asperitățile și fricțiunile care apar la granițele dintre ele, care nu pot fi strict delimitate, întrucât se amestecă cu toții inevitabil într-o viață socială comună. Uneori când unele grupuri de străini se consideră prea mult marginalizate se descarcă prin explozii de violență. Invers, când localnicii se consideră prea mult deranjați de niște intruși percepuți numai cu trăsături negative se dedau la persecuții colective.

Cea mai importantă cale de sporire a sociabilității individuale și colective, premisă a solidarității umane, este creșterea prin învățare a nivelului

some groups of strangers consider themselves much too marginalized, they relieve themselves through bursts of violence. The other way round, when locals consider that they are too much disturbed by some intruders, who are perceived only with negative traits, start collective persecution.

The most important means of increasing the individual and collective sociability, which is a premise of human solidarity, is the raising, through learning, of the general cultural level, the reach of superior levels of civilization through intercultural education and global inter-dissemination of culture.

general de cultură, atingerea unor nivele superioare de civilizație prin educație interculturală și inculturalizare globală.

REFERENCES/REFERINTE

1. Baechler, J. (1997). *Grupurile și sociabilitatea*, în vol. Boudon, R. (coord). (1997). *Tratat de sociologie*. București: Humanitas, Humanitas, 64-116.
2. Balle, F. (1997). *Comunicarea*. în vol. Op. cit., 601-623.
3. Breban, V. (1980). *Dicționar al limbii române contemporane*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
4. Crețu, R. Z. (2005). *Evaluarea personalității*. Iași: Polirom.
5. Crăciunescu R. (2007). *Curs de psihologie socială*, Craiova: Editura Universitaria.
6. Doise, W., Mugny, G., (1998). *Psihologia socială și dezvoltarea cognitivă*, Iași: Polirom.
7. Elias, M. J., Tobias, S. E., Friedlander, B. S. (2002). *Inteligența emoțională în educația copiilor*, București: Curtea Veche.
8. Elias, M. J., Tobias, S. E. Fredlander, B. S. (2003). *Stimularea inteligenței emoționale a adolescenților*, București: Curtea Veche.
9. Guțu, Gh. (1999). *Dicționar latin-român*. București: Editura Științifică.
10. Mattheus, G., Deary, J. I., Whiteman, M. C. (2005). *Psihologia personalității*. Iași: Polirom.
11. Mișu, A. (2002). *Antropologia culturală*. Cluj-Napoca: Dacia.

THE EMERGENCE OF THE CONCEPT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE

APARIȚIA CONCEPTULUI DE INTELIGENȚĂ EMOȚIONALĂ

Reader, Marcel Căpraru PhD
TSTD - University of Craiova

Conf. univ. dr. Marcel Căpraru
DPPD - Universitatea din Craiova

Abstract:

In the following article the author review a set of research that lead to the emergence of the concept of emotional intelligence starting from the Dr. Eric Bene's Theory of Transactional Analysis elaborated in the 50s, passing through the Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligence and the studies regarding the social competences, up to the Daniel Goleman's works at the beginning of the new century. In conclusion, a synthetic definition of emotional intelligence engaging five characteristics: self-awareness, mood management, self-motivation, empathy and managing relationships, is intended.

Key concepts: *emotional intelligence, Theory of Multiple Intelligence, social competences.*

Rezumat:

În acest articol autorul trece în revistă o serie de cercetări care au dus la apariția conceptului de inteligență emoțională pornind de la Teoria analizei tranzacționale a Dr. Eric Berne elaborată în anii '50, trecând prin Teoria inteligențelor multiple a lui Howard Gardner și prin studiile privind competențele sociale, până la lucrările de la începutul acestui secol ale lui Daniel Goleman. În final se încearcă o sinteză a definițiilor inteligenței emoționale prin cinci caracteristici: conștiința de sine, managementul stărilor afective, auto-motivația, empatia și managementul relațiilor.

Concepte cheie: *inteligență emoțională, teoria inteligențelor multiple, competențele sociale.*

1. Introduction

'Emotional Intelligence is a master aptitude, a capacity that profoundly affects all other abilities, either facilitating or interfering with them.' (Daniel Goleman, *Emotional Intelligence*, p. 80 1995)

'Emotional Intelligence was identified by Dr Peter Salovey and Dr John Mayer in 1990 as capacity for individuals to understand and engage in meaningful social interactions and was developed from research conducted in the years following the Second World War that included Dr Eric Berne's *Theory of Transactional Analysis*. Based on the premise that: i) people can change and ii) we all have a right to be in the world and be accepted *Transactional Analysis* considers how individuals develop and treat themselves, how they relate to and communicate with others, and seeks to provide solutions that will enable individuals to change and develop. Primarily a theory that recognizes social interaction and the need to improve the way people communicate *Transactional Analysis* triggered a number of responses and alternative theories as to how people communicate and how this can be applied to personal and organizational growth.

Post war research within the field of intelligence by leading psychologists, including David Wechsler, not only focused on cognitive development, such as problem solving and memory, but also recognized the importance of non-cognitive aspects, including the ability of individuals to think rationally, act purposefully and to relate effectively with their environment. Furthermore,

1. Introducere

„Inteligența emoțională este o aptitudine, o capacitate, care afectează profund toate celelalte abilități, fie facilitându-le, fie interferând cu ele (Daniel Goleman, *Inteligența emoțională*, p. 80, 1995).

„Inteligența emoțională” a fost identificată de dr. Peter Salovey și dr. John Mayer în 1990 ca abilitate indivizilor de-a înțelege și de a se angaja în interacțiuni sociale semnificative și a fost dezvoltată din cercetările realizate în anii care au urmat celui de-al II-lea război mondial, incluzând „Teoria Analizei Tranzacționale” a dr. Eric Berne. Bazată pe premiza că: i) „oamenii se pot schimba” și ii) noi, cu toții, avem dreptul de a fi în lume și de a fi acceptați”, Teoria Tranzacțională analizează modul în care indivizii se dezvoltă și se tratează pe ei înșiși, modul în care relaționează și comunică cu ceilalți și modul în care caută să furnizeze soluții care le vor da posibilitatea să se schimbe și să se dezvolte. Fiind, în primul rând, o teorie care recunoaște interacțiunea socială și nevoia de a îmbunătăți modul în care oamenii comunică, „Analiza Tranzacțională” a propus un număr de răspunsuri și de teorii alternative despre cum comunică oamenii și cum acestea pot fi aplicate în dezvoltarea personală și organizațională.

Cercetările de după război în domeniul inteligenței conduse de psihologi, incluzându-l și pe David Weschsler, nu numai că s-au focalizat pe rezolvarea de probleme și memorie, dar, de asemenea, au recunoscut importanța aspectelor non-cognitive, incluzând și

research recognized for the first time the importance of personal and social factors and their influence on the ability of the individual to operate successfully in personal and organizational relationships, which would eventually lead to the publication and acceptance of the theory of *Emotional Intelligence*. However, the road to the identification and classification of the term Emotional Intelligence was complex and relied on developments within other spheres of psychology and of how people relate to others.

2. Multiple intelligence

'I believe that the brain has evolved over millions of years to be responsive to different kinds of content in the world. Language content, musical content, spatial content, numerical content, etc.' (Howard Gardner)

'The true sign of intelligence is not knowledge but imagination.' (Albert Einstein)

The core of understanding that derived from work conducted by leading psychologists led to further exploration of the concept of how people relate to others but although the term 'social intelligence' had been used by Robert Thorndike in the late 1930s the work later completed by Dr Peter Salovey and Dr John Mayer was seen as a natural development from Howard Gardner's research into the theory of multiple intelligences, first published in *Frames of Mind* (1983). Gardner identified seven types of intelligence:

- Linguistic Intelligence: the capacity to understand the intentions, motivations and desires of other people.
- Logical-mathematical Intelligence: the capacity to analyze problems logically, carry out mathematical

abilitatea indivizilor de a gândi rațional, de a acționa pe baza unui scop și de a relaționa eficient cu mediul lor. Ba, mai mult, cercetările au recunoscut pentru prima dată importanța factorilor personali și sociali și influența lor asupra capacității individului de a opera cu succes în relațiile personale și organizaționale, care, eventual, vor duce la publicarea și acceptarea Teoriei Inteligenței Emoționale. Oricum, drumul identificării și clasificării termenului de Inteligență Emoțională a fost complex și bazat pe dezvoltările din alte sfere ale psihologiei și a modului de relaționare dintre oameni.

2. Inteligența multiplă

„Cred că, creierul a evoluat de-a lungul a milioane de ani pentru a fi receptiv la diferite tipuri de aspecte ale lumii. Aspectul lingvistic, aspectul muzical, aspectul spațial, aspectul numeric, etc. (Howard Gardner)”.

„Adevăratul semn al inteligenței nu este cunoașterea, ci imaginația” (Albert Einstein).

Partea centrală a înțelesului derivat din munca condusă de acești psihologi a dus, mai departe, la explorarea conceptului referitor la modul în care oamenii relaționează, dar, deși termenul de „inteligență socială” fusese folosit de Robert Thorndike în anii 1930, activitatea de mai târziu efectuată de dr. Peter Salovey și dr. John Mayer a fost văzută ca o dezvoltare naturală a cercetărilor lui Howard Gardner din teoria inteligențelor multiple publicată prima dată sub titlul „Frames of Mind” în 1983, în care el a identificat șapte tipuri de inteligență.

- Inteligența lingvistică: capacitatea de a înțelege intențiile, motivațiile și dorințele celorlalți oameni.

operations, and investigate issues scientifically.

- Musical Intelligence: the capacity to recognize and compose musical pitches, tones, and rhythms.
- Bodily-kinesthetic Intelligence: the potential to use whole body or parts of the body to solve problems.
- Spatial Intelligence: the potential to recognize and use the patterns of wide space and more confined areas.
- Interpersonal Intelligence: the capacity to understand the intentions, motivations and desires of other people allowing people to work effectively with others.
- Intrapersonal Intelligence: the capacity to understand oneself, to appreciate one's feelings, fears and motivations.

However, a more simplistic definition may be:

- Linguistic intelligence ("word smart"):
- Logical-mathematical intelligence ("number/reasoning smart")
- Spatial intelligence ("picture smart")
- Bodily-Kinesthetic intelligence ("body smart")
- Musical intelligence ("music smart")
- Interpersonal intelligence ("people smart")
- Intrapersonal intelligence ("self smart")

(Source: www.ThomasArmstrong.com)

Furthermore, in order to understand the theory of Multiple Intelligence one should consider that:

- Every human being has all the intelligences; it's a matter of being less or more developed in a particular intelligence.
- Intelligences are not static: they can

- Inteligența logico-matematică: capacitatea de a analiza probleme logic, de a executa operații matematice și de a investiga, științific, problemele.
- Inteligența muzicală: capacitatea de a recunoaște și compune înălțimi, tonuri, ritmuri muzicale.
- Inteligența chinestezico-corporală: potențialul de a folosi întregul corp sau părți ale corpului pentru a rezolva probleme.
- Inteligența spațială: potențialul de a recunoaște și a folosi modelele spațiului larg și ale suprafețelor mai limitate.
- Inteligența interpersonală: capacitatea de a înțelege intențiile, motivațiile și dorințele celorlalți oameni, permițându-le să lucreze eficient cu ceilalți
- Inteligența intrapersonală: capacitatea de a se înțelege pe sine, de a-și aprecia sentimentele, temerile și motivațiile.

Totuși, o definiție mai simplă poate fi:

- Inteligența lingvistică („meșter la vorbe”)
- Inteligența logico-matematică („bun la socoteli”)
- Inteligența spațială („le vede bine”)
- Inteligența chinestezico-corporală („prinde orice mișcare din prima”)
- Inteligența muzicală („are ureche”)
- Inteligența interpersonală („priceput la oameni”)
- Inteligența intrapersonală („stăpân pe sine”).

(Sursa: www.ThomasArmstrong.com)

Mai mult pentru a înțelege teoria Inteligențelor multiple trebuie ținut cont că:

be developed.

- Intelligences seldom act alone; they interact.
- Each kind of intelligence is not a unitary phenomenon; each manifests itself in different ways, e.g., a person high in bodily-kinesthetic intelligence is not necessarily good at all sports.

(Source: <http://www.georgejacobs.net>)

By the identification of Interpersonal and Intrapersonal Intelligences, Gardner recognized the importance of the ability to relate to, and to understand the ways in which individuals interact and relate to each other, as well as the situations that may arise in their personal and working lives. One can now see these intelligences as the foundations for the identification and classification of *Emotional Intelligence*.

However, Gardner's classification and subsequent argument that multiple intelligences should be considered when appointing and promoting staff questioned the fundamental belief that an individual with a high IQ makes the best manager and that the assessment of IQ is the sole intelligence identifier.

However, subsequent research has shown that IQ is not a good indicator of the ability to perform a job successfully. In reality, although a high IQ may result in successfully gaining academic qualifications it does not follow that this will lead to a successful working life.

Research has shown that the ability to handle personal and working relationships, engage in practical problem solving and to control emotions has a profound influence on the ability to succeed. In fact, the ability to simplify and communicate complex issues in a

- Fiecare om are toate inteligențele; e problema de a avea o anumită inteligență mai puțin sau mai mult dezvoltată.
- Inteligențele nu sunt statice; ele pot fi dezvoltate.
- Inteligențele, rareori, acționează singure; ele interacționează.
- Fiecare inteligență nu este un fenomen unitar; fiecare se manifestă în moduri diferite, de exemplu: o persoană cu o înaltă inteligență chinestezico-corporală nu este neapărat bună la toate sporturile.

(Sursă: <http://www.georgejacobs.net>)

Identificarea de către Gardner a Inteligențelor interpersonală și intrapersonală a dus la recunoașterea importanței capacității de a relaționa reciproc și de a înțelege modurile în care interacționează indivizii și relaționează unii cu alții și a situațiilor care pot apare în viața lor personală sau profesională care, acum, pot fi văzute ca temei pentru identificarea și clasificarea Inteligenței emoționale.

Totuși, clasificarea și argumentul ulterior al lui Gardner că inteligența multiplă ar trebui să fie luată în considerare la angajarea și promovarea personalului, a pus la îndoială credința fundamentală că un individ cu un IQ ridicat poate fi cel mai bun manager și că evaluarea IQ-ului este singura modalitate de identificare a inteligenței.

Totuși, cercetările ulterioare au arătat că IQ-ul nu este un bun indicator al capacității de a executa o slujbă cu succes. În realitate, cu toate că un IQ ridicat poate duce la achiziționarea cu succes a unor calificări academice, asta nu înseamnă că va duce la o viață profesională de succes.

Cercetările au arătat că abilitatea

way that is accessible to all is now seen as one of the most fundamental managerial requirements. So, while a manager may be an expert in his field of study, he may not be able to share this information with others, potentially leading to the de-motivation of staff through lack of understanding and the manager's inability to communicate. Of course, many jobs require a high level of theoretical understanding and academic achievement, often recognized by academic success. This success is supported by research leading to publication, but the ability to communicate with co-workers, respect their individuality, their abilities and skills, their ethnicity and to engage in social interaction is of equal importance, especially when associated with the ability to use all these skills to solve problems, to meet deadlines and achieve good results.

3. Social emotional skills

'As soon as we open our mouths and speak we are judged. The others make instant assumptions about us: about our intelligence, our background, class, race, our education, our abilities and ultimately our power.' Patsy Rodenburg. (*'The Right to Speak'*. Methuen. 1996.)

However, by questioning the value of IQ assessments and recognizing the value of social emotional skills, often referred to as non-cognitive abilities, does not mean that social emotional skills can be viewed in isolation from cognitive abilities (IQ). In fact, studies have not only shown that these are closely related but that the development of advanced non-cognitive skills can have a positive influence on the further development of cognitive abilities. In other words, there

de a manipula relațiile personale și profesionale, de angajare în rezolvarea problemelor practice și de a stăpâni emoțiile are o profundă influență asupra reușitei. De fapt, capacitatea de a simplifica și comunica probleme complexe într-un mod accesibil pentru toți, este văzută acum, ca una dintre cele mai fundamentale cerințe manageriale. Deci, în timp ce un manager poate fi expert în domeniul său de studii, el nu poate fi capabil să împărtășească informațiile cu ceilalți, ceea ce duce, potențial, la demotivarea personalului prin lipsa de înțelegere și incapacitatea managerului de a comunica. Desigur, multe slujbe cer un înalt nivel de înțelegere teoretică și realizări academice, adesea recunoscute de succesul academic, sprijinit de cercetări importante care sunt publicate, dar capacitatea de a comunica cu colegii, de a le respecta individualitatea, abilitățile, deprinderile, cultura etnică și de a se angaja în interacțiuni sociale este de o importanță egală, în special când este asociată cu capacitatea de a folosi aceste deprinderi în rezolvarea problemelor, de a face față termenelor limită și de a realiza rezultate identificabile.

3. Deprinderile emoționale sociale

„Îndată ce deschidem gura și vorbim suntem judecați. Imediat ceilalți fac presupuneri despre noi: despre inteligența noastră; despre pregătirea noastră profesională (sau bazele noastre), clasa socială, rasa, educația, despre capacitățile noastre și, în fine, despre puterea noastră” (Patsy Rodenburg – *The Right to Speak'*. Methuen. 1996).

Totuși, punerea la îndoială a valorii testelor IQ și recunoașterea valorii

can be profound intellectual implications from researchers and theorists engaging in social and emotional interaction with others, especially when considering and sharing new approaches to problem solving or the development of new processes in education and manufacturing. The concept that the inventor, or artist, or designer can successfully work in complete isolation is now open to question, especially when viewed against a background of research that has led to the identification of the importance of multiple intelligences and the role of *Emotional Intelligence* when contributing to social, educational and manufacturing success. The search for an appropriate definition and for clearly identifying how people relate to one another is still taking place. For example, the University of Dundee are currently conducting a research project in what they have identified as social competence, which includes a 'provisional' definition: 'Social Competence is possessing and using the ability to integrate thinking, feeling and behavior to achieve social tasks and outcomes valued in the host context and culture.'

(<http://www.dundee.ac.uk/eswce/research/projects/socialcompetence/definition/>)

Furthermore, the Dundee Project recognizes that 'Very different social competencies are required and valued in different contexts. Behaviors that are dysfunctional and disapproved of in one context might be functional and approved of in another. Through thinking and feeling, the socially competent person is able to select and control which behaviors to emit and which to suppress in any given context, to achieve any given objective set by themselves or

deprinderilor emoționale sociale, numite adesea abilități non-cognitive, nu înseamnă că deprinderile emoționale sociale pot fi văzute izolat de capacitățile cognitive (IQ). De fapt, studiile au arătat nu numai că acestea sunt strâns relaționate, ci și că dezvoltarea unor deprinderi non-cognitive avansate poate avea o influență pozitivă asupra dezvoltării ulterioare a abilităților cognitive. Cu alte cuvinte, pot exista implicații intelectuale profunde ne spun cercetătorii și teoreticienii când oamenii se angajează în interacțiuni sociale și emoționale cu ceilalți, în special când analizează și împărtășesc noi abordări în rezolvarea problemelor sau în dezvoltarea unor noi procese în educație și producție. Ideea că inventatorul, artistul sau designer-ul pot lucra cu succes într-o izolare completă este, acum, supusă interogării, în special când este comparată cu cercetările care au dus la identificarea importanței inteligențelor multiple și a rolului *Inteligenței Emoționale*, care contribuie la succesul social, educațional și productiv. Dar căutarea unei definiții potrivite și identificarea clară a modului în care oamenii interacționează sunt procese încă în desfășurare. De exemplu: Universitatea din Dundee se ocupă cu un proiect de cercetare în ceea ce ei au identificat ca fiind competența socială, ce include o definiție „provizorie”:

„Competența socială înseamnă a avea și a folosi abilitatea de a integra gândirea, trăirile și comportamentul pentru a îndeplini sarcini sociale și a obține rezultate valorizate în contextul și cultura gazdă.”

(<http://www.dundee.ac.uk/eswce/research/projects/socialcompetence/definition/>)

În plus, Proiectul Dundee

prescribed by others.’ (Ibid. 2007) In addition, this research initiative also recognizes that ‘while social competence implies intentionality, of course there might be several effective pathways to the same outcome in any context.’ (Ibid. 2007)

The way this will link to the field of Emotional Intelligence is still under consideration, but it emphasizes how complicated it is to establish a clear definition of what is meant by Emotional Intelligence, where its boundaries (if any) lie, and how it contributes to modern thinking that is directly related to human interaction in the workplace and in education and learning.

4. Daniel Goleman and Emotional Intelligence

*‘The phrase **emotional intelligence**, or its casual shorthand **EQ**, has become ubiquitous, showing up in settings as unlikely as the cartoon strips **Dilbert** and **Zippy the Pinhead** and in **Roz Chast’s** sequential art in **The New Yorker**.’ (Daniel Goleman 2007: <http://www.danielgoleman.info>)*

As theories or concepts do not develop in isolation, Daniel Goleman has taken a step further the work carried out by Salovey and Mayer. A psychologist and science correspondent for The New York Times Daniel Goleman had worked with researchers who initiated work that questioned the concept that traditional IQ tests gave a good indication of the potential to succeed in life. In some ways, they can say that Daniel Goleman did not develop a new theory but pulled together established research and using highly developed writing and communication skills identified and clarified its relevance and practical implications to interpersonal relations in

recunoaște: „În contexte diferite sunt cerute și valorizate competențe sociale diferite, comportamente care sunt nefuncționale și dezaprobată într-un context. Gândind și simțind, persoana competentă social este capabilă să aleagă și să controleze ce comportamente să expună și ce comportamente să suprimă în orice context dat, să obțină orice obiective date fixate de ea însăși sau recomandate de alții” (Ibid. 2007). În concluzie, această inițiativă de cercetare recunoaște că „în timp ce competența socială implică intenționalitate, desigur că pot exista numeroase alte căi eficiente de a ajunge la același rezultat în orice context” (Ibid 2007).

Modul în care aceasta va fi legată de domeniul Inteligenței Emoționale ce este încă în studiu, dar accentuează cât este de complicat să se stabilească o definiție clară a ceea ce înseamnă Inteligență Emoțională, unde îi sunt limitele (dacă există) și cum contribuie ea la gândirea modernă privind interacțiunile umane la locul de muncă și în educație și învățare.

4. Daniel Goleman și Inteligența Emoțională

*„Sintagma **intelligență emoțională** sau prescurtarea ei **EQ** a devenit omniprezentă, fiind vizibilă în zone puțin probabile, cum ar fi desenele animate **Dilbert** și **Zippy**, **Prostănacul** sau benzile desenate **Roz Chast** din **The New Yorker**”. (Daniel Goleman 2007: <http://www.danielgoleman.info>)*

Așa cum nici o teorie sau idee nu sunt dezvoltate complet, și munca dusă de Salovey și Mayer a fost dusă mai departe de Daniel Goleman. Psiholog și corespondent pe domenii de știință pentru „The New York Times”, Daniel Goleman lucrase cu cercetătorii care au

the workplace, education and in socially interactive situations. Published in 1995 Goleman's book 'Emotional Intelligence' opened up the debate, forcing organizations to reconsider how they viewed their employees and focusing research on the influence of *Emotional Intelligence* and its relationship with more traditional assessments of potential.

Daniel Goleman recalled that in 1990 'the pre-eminence of IQ as the standard of excellence in life was unquestioned, a debate raged over whether it was set in our genes or due to experience.' Furthermore, when referring to Salovey and Mayer's research that led to the concept of *Emotional Intelligence*, Goleman continued: 'But here, suddenly, was a new way of thinking about the ingredients of life success. I was electrified by the notion, which I made the title of this book in 1995. Like Mayer and Salovey, I used the phrase to synthesize a broad range of scientific findings, drawing together what had been separate strands of research – reviewing not only their theory but a wide variety of other exciting scientific developments, such as the first fruits of the nascent field of affective neuroscience, which explores how emotions are regulated in the brain.' The publication of Daniel Goleman's book *Emotional Intelligence* sparked an intensive debate in the media, which continues today, a view that is supported by Daisy Grewel and Peter Salovey: 'Goleman's book continues to be one of the most successful and influential of its genre... The most positive aspect of this popularization is a new and much needed emphasis on emotion by employers, educators, and others interested in social welfare.' (*Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence. American*

inițiat activitatea de chestionare a ideii că testele tradiționale IQ constituiau un bun indicator al potențialului de reușită în viață.

Într-un anumit sens, se poate spune că Daniel Goleman nu a dezvoltat o nouă teorie, ci a pus împreună anumite cercetări și, folosind deprinderi superioare de scriere și comunicare, a identificat și lămurit relevanța lor la locul de muncă, în educație și în situațiile sociale interactive. Publicată în 1995 cartea lui Goleman *Inteligența Emoțională* a lansat dezbateră, forțând organizațiile să reconsidere modul de a-și privi angajații și a focalizat cercetările pe influența Inteligenței Emoționale și relația ei cu evaluările mai tradiționale ale potențialului uman.

Daniel Goleman și-a amintit că în 1990 pre-eminența IQ-ului ca standard al excelenței în viață era de netăgăduit; dezbateră privea doar dacă acesta era fixat în genele noastre sau se datora experienței". Mai mult, referindu-se la cercetările lui Salovey și Mayer ce au dus la conceptul de *Inteligență Emoțională*, Goleman continuă: „Dar aici, deodată, a fost un nou mod de gândire despre ingredientele succesului în viață. Am fost electrizat de idee, pe care eu am pus-o în titlul acestei cărți în 1995. Ca și Mayer și Salovey, am folosit sintagma pentru a sintetiza un traseu lung al descoperirilor științifice, punând împreună ce fusese realizat în diferite direcții de cercetare, reevaluând nu numai teoria lor, dar și o largă varietate de alte dezvoltări științifice, cum ar fi primele roade ale domeniului nascent al neuroștiinței afective, care examinează modul în care emoțiile sunt reglate în creier”.

Publicarea cărții *Inteligența*

Scientist 93:4 2005)

Although Goleman's publication of *Emotional Intelligence* in 1995 can be viewed as a seminal moment in the development of theories associated with how people relate to one another and how this can be equated with success in life and at work it was not seen as a definitive answer. Research and other publications followed that attempted to clarify, question and suggest alternative interpretations of a range of conditions that could be seen in the context of *Emotional Intelligence*. Apart from further work by Goleman, other psychologists and educationalists continued to produce work within this field including those who questioned the importance of the recognition and use of *Emotional Intelligence*. For example, leading psychologist Jerome Kagan has warned against seeing Emotional Intelligence as the answer to everything stating that *Emotional Intelligence* has the same 'blindspots' as IQ and each emotion should be considered separately rather than by using the term *Emotional Intelligence*, a concept that seeks to encompass all emotions by linking them together. However, while accepting that research, definition, clarification and the positive and negative aspects of *Emotional Intelligence* are still subject to continuous and often contentious debate it is necessary to try to establish a clear understanding of what Emotional Intelligence means.

5. Emotional Intelligence: A Definition.

So, what is meant by *Emotional Intelligence*? In general terms there are several definitions including 'the capacity for recognizing our own feelings and those of others, for motivating

Emoțională a lui Daniel Goleman a aprins o intensă dezbatere în media care continuă și astăzi, un punct de vedere care este sprijinit de Daisy Grewel și Peter Salovey: „Cartea lui Goleman continuă să fie una dintre cele mai importante, mai de succes și de influență ale genului... Cel mai pozitiv aspect al acestei popularizări este un accent nou și necesar pus pe emoții de către angajați, educatori și ceilalți interesați de prosperitatea socială”. (*Feeling Smart: The Science of Emotional Intelligence. American Scientist* 93:4 2005)

Cu toate că publicarea cărții lui Goleman *Inteligența Emoțională* în 1995 poate fi văzută ca un moment seminal în dezvoltarea teoriilor asociate cu modul de relaționare reciprocă și cu modul în care acesta poate fi echivalat cu succesul în viață și la serviciu, nu a fost văzută ca fiind un răspuns definitiv. Au urmat cercetări și alte publicații care au încercat să lămurească, să interogheze și să sugereze interpretări alternative ale unui șir de condiții ce pot fi văzute în contextul *Inteligenței Emoționale*. Separat de activitatea lui Goleman, alți psihologi și pedagogi au continuat să producă lucrări în acest domeniu, incluzând pe acelea care chestionau importanța recunoașterii și folosirii *Inteligenței Emoționale*. De exemplu, importantul psiholog Jerome Kagan a avertizat împotriva considerării *Inteligenței Emoționale* ca un răspuns la orice și a exprimat clar că Inteligența Emoțională are aceiași „ochelari de cal” ca și IQ-ul și că fiecare emoție trebuie considerată, mai degrabă, separat decât folosind termenul de *Inteligență Emoțională*, un concept ce caută să cuprindă emoțiile legându-le împreună. Totuși, în timp ce acceptăm că

ourselves, and for managing emotions well in ourselves and in our relationships' (*Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Dan Goleman) and 'Emotional Intelligence describes an ability, capacity, or skill to perceive, assess, and manage the emotions of one's self, of others, and of groups.' (Wikipedia 2007) And although the theory of *Emotional Intelligence* may also be simply summarized 'as the ability to identify, understand and manage moods and feelings – in both ourselves and in other people' (*The Rules of EQ* Robert Yeung Marshall Cavendish, 2006) the practice of implementing *Emotional Intelligence* into working practices in schools, colleges, offices, factories and other places of work is complicated. What began almost 30 years ago as an exploration of how we relate to each other has become a model for dealing with people on a daily basis, building a means of managing teams for commercial and educational success. However, although it is difficult to paraphrase Goleman's book, primarily he proposed that the term *Emotional Intelligence* encompasses the following five characteristics and abilities:

- **Self-awareness**--knowing your emotions, recognizing feelings as they occur, and discriminating between them
- **Mood management**--handling feelings so they're relevant to the current situation and react appropriately
- **Self-motivation**--"gathering up" your feelings and directing yourself towards a goal, despite self-doubt, inertia, and impulsiveness
- **Empathy**--recognizing feelings in others and tuning into their verbal and

cercetările, definițiile, clasificările și aspectele pozitive și negative ale *Inteligenței Emoționale* încă sunt subiecte de dezbatere continuă și adesea, de dispută, este necesar să încercăm și să stabilim o înțelegere clară a ceea ce înseamnă *Inteligența Emoțională*.

5. Inteligența Emoțională. O definiție.

Deci, ce înseamnă *Inteligență Emoțională*? În termeni generali există numeroase definiții ce includ „capacitatea de recunoaștere a propriilor noastre trăiri și ale celorlalți, de auto-motivare și de manevrare optimă a emoțiilor noastre și ale celor cu care intrăm în relație” (*Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*, Dan Goleman) și „*Inteligența Emoțională* descrie o abilitate, o capacitate, o deprindere de a percepe, a aprecia și a manevra emoțiile proprii, ale celorlalți și ale grupului. (Wikipedia 2007). Și, cu toate că teoria *Inteligenței Emoționale* poate fi simplu rezumată ca abilitatea de a identifica, înțelege și manevra stări și trăiri ale noastre și ale celorlalți oameni... (*The Rules of EQ* Robert Yeung Marshall Cavendish 2006), practica implementării *Inteligenței Emoționale* în producție, școli, colegii, birouri, fabrici și alte locuri de muncă este complicată. Ce a început acum aproape 30 de ani ca o explorare a modului cum relaționăm unii cu alții, a devenit un model de a trata zi de zi cu oamenii, constituind un mijloc de conducere a echipelor către succesul comercial și educațional. Cu toate că este dificil să parafrazăm cartea lui Goleman, el propune, în principal, următoarele cinci caracteristici și abilități care exprimă *Inteligența Emoțională*:

- **Conștiința de sine** – să-ți cunoști

nonverbal cues

- **Managing relationships**--handling interpersonal interaction, conflict resolution, and negotiations

Arising from extensive publications, research papers and presentations the following may summarize what is meant by *Emotional Intelligence*: to be successful requires the effective awareness, control and management of one's own emotions, and those of other people. *Emotional Intelligence* embraces two aspects of intelligence:

1. Understanding yourself, your goals, intentions, responses, and behavior.
2. Understanding others, and their feelings.

These aspects are supported by the five domains as identified by Daniel Goleman:

1. Knowing your emotions.
2. Managing your own emotions.
3. Motivating yourself.
4. Recognizing and understanding other people's emotions.
5. Managing relationships, ie, managing the emotions of others.

But what do these terms actually mean and how can they lead to the successful development of individuals and to what will later be considered as the *Emotional Intelligent Organisation*? In the broadest terms, the above terminology can be defined further as:

1. Knowing your emotions: self awareness, recognizing a feeling while it happens
2. Managing your emotions: the ability to handle feelings so they are appropriate
3. Motivating yourself: using emotions to achieve a specific goal
4. Recognizing emotions in others:

emoțiile, să recunoști trăirile pe măsură ce apar și să discriminezi între ele.

- **Managementul stărilor afective** – manipularea trăirilor, astfel încât să fie relevante pentru situația curentă și să reacționezi corespunzător.
- **Auto-motivarea** – „adunarea” sentimentelor și îndreptarea lor către un scop, în ciuda îndoielii de sine, a inerției și impulsivității.
- **Empatia** – recunoașterea stărilor afective ale celorlalți și intrarea în rezonanța cu ei exprimată verbal sau non-verbal.
- **Managementul relațiilor** – manipularea interacțiunilor interpersonale, rezolvarea conflictelor și negocierilor.

Rezumând numeroase articole, cărți, lucrări și prezentări, asupra a ceea ce înseamnă *Inteligența Emoțională*, conchidem: a avea succes necesită conștientizarea eficientă, controlul și managementul emoțiilor proprii și ale celorlalți oameni. *Inteligența emoțională* îmbrățișează două aspecte ale inteligenței: 1. Înțelegerea de sine, a scopurilor, intențiilor, răspunsurilor și comportamentelor proprii. 2. Înțelegerea celorlalți, a sentimentelor lor, sprijinite de cinci domenii identificate de Daniel Goleman:

1. A-ți cunoaște emoțiile
2. A-ți gestiona propriile emoții
3. A te auto-motiva
4. A recunoaște și înțelege emoțiile celorlalți oameni
5. A gestiona relațiile, de exemplu a mânui emoțiile celorlalți.

Dar ce înseamnă, în realitate, acești termeni și cum duc ei la dezvoltarea de succes a indivizilor și a ce va fi, mai târziu, considerat *Organizația*

showing empathy and social awareness

5. Managing relationships: skill in managing emotions in others

In addition, this definition was clarified further by Goleman in 'Primal Leadership' (2002) when he redefined them into four categories:

1. Self awareness: Emotional self awareness, accurate self assessment and self confidence
2. Self Management: Emotional self control, transparency – trustworthiness, adaptability
3. Social Awareness: empathy, organizational awareness, service orientation
4. Relationship Management: inspirational leadership, influence, developing others, catalyst for change, conflict management, building bonds, teamwork, collaboration and communication

But, whichever definition that is currently accepted, the concept of *Emotional Intelligence* recognizes that these are not innate talents, but are learnt abilities, suggesting that *Emotional Intelligence* and its associate skills can be taught. However, this raises a serious issue about how it can be taught, how receptive the learner is to the various spheres of Emotional Intelligence and which learning methodologies are the most effective.

Inteligență Emoțională ?

În cei mai larg context, terminologia de mai sus poate fi definită mai departe ca:

1. Cunoașterea propriilor emoții (trăiri): conștiința de sine, recunoașterea sentimentului atunci când acesta apare.
2. Managementul propriilor emoții: abilitatea de a manipula sentimentele astfel încât să fie potrivite situației.
3. Auto-motivarea: folosirea emoțiilor pentru a realiza un scop specific.
4. Recunoașterea emoțiilor altora prin empatie și conștientizare.
5. Managementul relațiilor: priceput în mânăuirea emoțiilor celorlalți.

În plus, această definiție a fost lămurită mai departe de Goleman în „Primal Leadership” (2002) când le-a redefinit în patru categorii:

1. Conștiința de sine: conștiința emoțională de sine, aprecierea de sine corectă și încrederea de sine.
2. Managementul personal: autocontrolul emoțional, transparență demnă de încredere, adaptabilitate.
3. Conștiință socială; empatie, conștientizarea situațiilor, orientarea spre a ajuta pe alții.
4. Managementul relațiilor: conducerea inspirată, influența, dezvoltarea altora, catalizator al schimbării, managementul conflictelor, construirea legăturilor, munca în echipă, colaborarea și comunicarea.

Dar, oricare ar fi definiția acceptată, conceptul de *Inteligență Emoțională* recunoaște că acestea nu sunt talente înnăscute, ci sunt abilități învățate, sugerând că Inteligența Emoțională și deprinderile asociate ei pot fi predate și învățate. Totuși, aceasta ridică o serie de probleme despre cum

poate fi predată, cât de receptiv este cel care învață la varietatea sferelor *Inteligenței Emoționale* și care sunt cele mai eficiente metodologii de învățare.

REFERENCES / REFERINȚE

1. Berne, Eric, *Games People Play: The Basic Handbook of Transactional Analysis*, First Balantine Books, 1973
2. Gardner, Howard, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basicbooks, 1983
3. Goleman, D.; R. Boyatzis; A. McKee. *Primal Leadership: The Hidden Driver of Great Performance*, HBR December, 2001
4. Goleman, Daniel – *Inteligența emoțională*, Ed. Curtea Veche, București, 2001
5. Grewel, Daisy, Salovey, Peter - Feeling Smart: *The Science of Emotional Intelligence*. In *American Scientist* 93:4 2005
6. Robert Yeung, *The Rules of EQ*, Marshall Cavendish, 2006
7. Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R., *The Multifactor Emotional Intelligence Test* (1998),
8. <http://www.eiconsortium.org/measures/msceit.htm>
9. <http://www.ThomasArmstrong.com>
10. <http://www.georgejacobs.net>
11. <http://www.dundee.ac.uk/eswce/research/projects/socialcompetence/definition>
12. <http://www.danielgoleman.info>

THE DESIGN AND MANAGEMENT OF THE INSTITUTIONAL PROJECT – PERSPECTIVES OF CONCEPTUALIZATION AND IMPLICATIONS REGARDING THE MANAGERIAL PRACTICE

PROIECTAREA ȘI MANAGEMENTUL PROIECTULUI INSTITUȚIONAL –PERSPECTIVE DE CONCEPTUALIZARE ȘI IMPLICAȚII ASUPRA PRACTICII MANAGERIALE

Junior Assistant Claudiu Marian
Bunăiașu, Ph.D. Student
TSTD - University of Craiova

Prep. univ. drd. Claudiu Marian Bunăiașu
DPPD - Universitatea din Craiova

Abstract:

At the basis of the formation of managerial skills of the school manager, there is solid managerial culture in this field, which functions as a predictor of the best instrumentalization of educational projects and curricula, focused on the development of human resources and the assertion of the school's identity in a partnership context.

If the problem of design has a tradition in the indicative studies from education management literature lately, the literature of project management is of recent date in the theoretic exposition and methodological guides in managerial literature. This fact accounts for the specialists' interest in the theoretic and methodological substantiation of the elaboration, implementation, monitoring and assessment activity of the institutional development project.

Rezumat :

La baza conturării competențelor manageriale ale managerului școlar stă o solidă cultură managerială în domeniu, care funcționează ca un predictor al instrumentalizării optime a proiectelor și programelor educaționale, centrate pe dezvoltarea resurselor umane și afirmarea identității școlii în context partenerial. Dacă problema proiectării are o tradiție în studiile indicative din cadrul literaturii conducerii învățământului, a managementului educațional, în ultima perioadă, cea a managementului de proiect este una de dată recentă în expozeul teoretic și ghidurile metodologice din literatura managerială. Ceea ce justifică interesul specialiștilor pentru fundamentarea teoretico-metodologică a activității de elaborare, implementare, monitorizare și evaluare a proiectului de dezvoltare

The present study presents the representative conceptual approaches in this field; the familiarization, comprehension, analysis, interpretation and valorization in the organizational context represent key concepts of managerial culture. The focus in this study is on the interpretative patterns that we launch and the consequences in the managerial practice of these conceptual approaches.

Key concepts: *the managerial process; managerial competences; change management; managerial design; the institutional development project; project management.*

1. Introduction

The development of managerial competences in the field of design and project management is fully justified as long as the focus in present management lies on the school's organization; the school manager needs to accept the new attributes of change management (the strategic orientation towards a participative management, one that implies involvement, the promotion of managerial research and of educational marketing). This fact constitutes the powerful support of the orientation of reflexive and action practice towards the formation of strategies, efficient and flexible methodologies of design and project management of institutional development, as central activities of the managerial process at the level of the school's organization.

A first step in this process is represented by the thorough conceptual and methodological study; the terms of managerial design, institutional project

instituțională.

Studiul Proiectarea și managementul proiectului instituțional - perspective de conceptualizare și implicații asupra practicii manageriale prezintă abordările conceptuale reprezentative în problematică, a căror cunoaștere, înțelegere, analiză, interpretare și valorizare în contextul organizațional reprezintă elemente-cheie ale culturii manageriale. Centrul de greutate al studiului constă în modelele interpretative pe care le avansăm și consecințele în practica managerială a acestor abordări conceptuale.

Concepte cheie: *procesul managerial; competențe manageriale; managementul schimbării; proiectarea managerială; proiectul de dezvoltare instituțională; managementul de proiect.*

1. Introducere

Dezvoltarea competențelor manageriale în domeniul proiectării și managementului de proiect este pe deplin justificată în condițiile în care centrul de greutate al managementului actual cade pe organizația școlară, managerul școlar trebuind să accepte noile atribute ale managementului schimbării (orientarea strategică spre un management participativ, implicativ, promovarea cercetării manageriale și a marketingului educațional). Ceea ce constituie suportul puternic al orientării practicii reflexive și acționale spre conturarea unor strategii, metodologii eficiente și flexibile ale proiectării și managementului proiectului de dezvoltare instituțională, ca activități centrale ale procesului managerial la nivelul organizației școlare.

Un prim demers al acestui proces

represent key concepts, the epistemic center around which the whole managerial activity gravitates.

We consider that the two managerial activities need to be approached not separately, but in a “theoretic-methodological and praxiological corpus”, the success of each activity being conditioned by the other: it is only through proper project management that a rigorously structured, coherent, feasible educational project, a result of managerial competences in the field of design, becomes operational and reveals its attributes; the proper project management, in its turn, through the feedback process assures the improvement of the design activity.

2. The specific character of the managerial process

By adopting the comprehensively-systemic perspective of conceptualization, we define the managerial process at the level of the school's organization as a systematic and organized form of development of the structural-functional ensemble, decisions-design-organization-directing, managerial coordinating-assessing-regulating, in the sense of the realization of institutional objectives at high-level standards of performance.

By adapting the general approaches of the educational process, proposed by professor Dan Potolea (1991, apud Iucu, 2001), to the managerial process of the school organization, we launch the following interpretative patterns:

a) *The structural approach*, which includes the following components: the resources-educational needs analysis, institutional objectives, projects and educational programs,

îl constituie aprofundarea conceptual-metodologică, termenii de proiectare managerială, proiect instituțional, management de proiect constituind concepte-cheie, nucleul epistemic în jurul căruia gravitează întreaga activitate managerială.

Considerăm că cele două activități manageriale trebuie abordate nu în mod distinct, ci într-un „corpus teoretico-metodologic și praxiologic“, reușita fiecărei activități fiind condiționată de cealaltă: un proiect educațional riguros structurat, coerent, fezabil, rezultat al competențelor manageriale în domeniul proiectării, devine operațional și își relevă valențele numai printr-un adecvat management al proiectului, care, la rândul său, prin procesul de feedback asigură ameliorarea, perfecționarea activității de proiectare.

2. Specificul procesului managerial

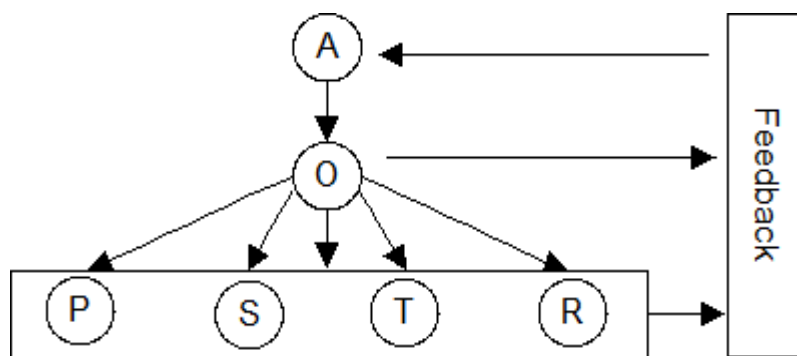
Adoptând perspectiva comprehensiv-sistemică de conceptualizare, definim procesul managerial la nivelul organizației școlare ca pe o formă sistematică și organizată de desfășurare a ansamblului structural-funcțional decizii-proiectare-organizare-dirijare, coordonare-evaluare-reglare managerială, în direcția realizării la standarde de înaltă performanță a obiectivelor instituționale.

Adaptând abordările generale ale procesului de învățământ, propuse de profesorul Dan Potolea (1991, apud Iucu, 2001), la procesul managerial al organizației școlare, avansăm următoarele modele interpretative:

a) *Abordarea structurală*, care include următoarele componente: analiza resurse-nevoi educaționale, obiective

managerial strategies of implementation, monitoring, assessment and regulation of projects, educational programs, time, intra- and inter-institutional relations. The structural approach represents the static plan of analysis of the managerial process and it can be graphically represented as follows:

instituționale, proiecte și programe educaționale, strategii manageriale de implementare, monitorizare, evaluare și reglare a proiectelor, programelor educaționale, timp, relații intra- și interinstituționale. Abordarea structurală reprezintă planul static de analiză al procesului managerial și poate fi reprezentată grafic astfel:



A –the educational needs analysis

O – institutional objectives

P – institutional projects and programs

S – strategies of implementation and assessment

T – the time of development of institutional programs

R – intra- and inter-institutional relationships

b) *The procedural approach*, representing the dynamic plan of development of the managerial process; it supposes a didactic analysis, at the level of:

- *stages*: the resources-needs analysis, design, implementation, assessment; these can be represented as follows:

A – analiza de nevoi educaționale

O – obiective instituționale

P – proiecte, programe instituționale

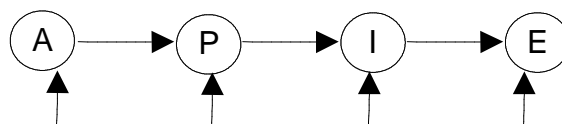
S– strategii de implementare și evaluare

T – timpul de derulare a programelor instituționale

R – relații intra- și interinstituționale

b) *Abordarea procesuală*, reprezentând planul dinamic al desfășurării procesului managerial, presupune o analiză diadică, la nivel de:

- *faze*: analiza resurse-nevoi, proiectare, implementare, evaluare; ceea ce poate fi reprezentat grafic astfel:

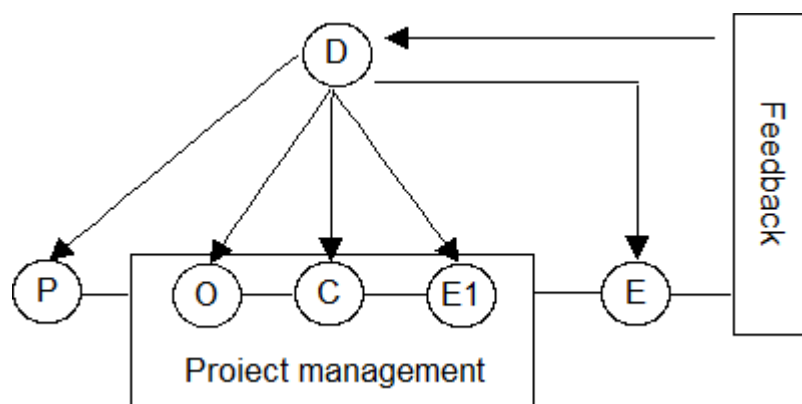


- *processes*: decisions, design, organization, coordination, monitoring, assessment, regulation.

Present management values decision as the center of the managerial process, as the latter defines the orientation of the other managerial functions, an expression of the “decision-focused management”. Thus, the graphical representation of the procedural analysis is:

- *proceses*: decizii, proiectare, organizare, coordonare, monitorizare, evaluare, reglare.

Managementul actual valorizează decizia ca centrul vital al procesului managerial, acesta definind orientarea celorlalte funcții manageriale, expresie a „conducerii centrate pe decizie”. Astfel, reprezentarea grafică a analizei procesuale este:



- D – decisions
- P – managerial design
- O – the organization of the managerial activity
- C – the coordination of the managerial activity
- A1 – the continuous assessment of the institutional project implementation
- A – managerial assessment

Thus, managerial design and project management represent both

- D – decizii
- P – proiectare managerială
- O – organizarea activității manageriale
- C – coordonarea activității manageriale
- E1 – evaluarea continuă a implementării proiectului instituțional
- E – evaluarea managerială

Proiectarea managerială și managementul de proiect reprezintă, astfel, atât componente structurale ale procesului managerial, cât și etape ale

structural components of the managerial process, and stages of the managerial process, oriented according to managerial decisions.

3. The concept of managerial design

Managerial design represents, in a wide sense, the activity of anticipation, at the level of strategic, tactical and operational management, of projects, programs, operational plans, methodologies of implementation and their assessment.

Like the pattern of syllabus design which, at the level of instruction and education process, comes with a series of innovations, priorities towards the didactical pattern of design, managerial design values the new attributes of change management (cf. Iosifescu, 2000): the modification of the involvement pattern in concrete situations, for their variation, the activation and motivation of the teaching staff / of students, according to their expectations, particular traits; the replacement of control management with one that is designed for involvement, self-assertion, the responsible role-taking upon oneself in the diversity of educational situations; the strategic option for communication, motivation, involvement, formation, for the active development of the school organization; the knowledge, the constructive approach and elimination of barriers in front of change. To these elements that managerial design is based upon, we can also add: the configuration of a school organization culture, based on the overlapping of collective and personal values, of the net type, in which the development of the school organization can be realized by professional project

procesului managerial, orientate în funcție de deciziile manageriale.

3. Conceptul de proiectare managerială

Proiectarea managerială reprezintă, în sens larg, activitatea de prefigurare, la nivelul managementului strategic, tactic și operativ, a proiectelor, programelor, planurilor operaționale, strategiilor, metodologiilor de implementare și evaluare a acestora.

Așa cum, la nivelul procesului de instruire și educare, modelul proiectării curriculare vine cu o serie de noutăți, priorități față de modelul didacticist al proiectării, proiectarea managerială valorifică noile atribute ale managementului schimbării (cf. Iosifescu, 2000): modificarea modului de intervenție în situații concrete, pentru diversificarea lor, activizarea și motivarea personalului didactic/a elevilor, în acord cu așteptările, particularitățile acestora; înlocuirea managementului bazat pe control cu unul proiectat pe participare, afirmare, asumare responsabilă de roluri în diversitatea situațiilor educative; opțiunea strategică pentru comunicare, motivare, participare, formare, pentru dezvoltarea activă a organizației școlare; cunoașterea, abordarea constructivă și înlăturarea barierelor în calea schimbării. La aceste elemente, pe care se fundamentează proiectarea managerială, mai putem adăuga: configurarea unei culturi a organizației școlare bazate pe îmbinarea valorilor colective și personale, de tip rețea, în care dezvoltarea organizației școlare să fie realizată prin echipe profesioniste de proiect; asigurarea profesionalizării managerilor școlari, a cărei axă epistemicometodologică să fie managementul educațional.

teams; the provision for the professional formation of school managers, for whom epistemic-methodological axis should be represented by educational management.

From the perspective of the multidimensional analysis, we consider that the *design of the managerial activity* can be approached as:

- a function of institutional management;
- a process of anticipation of the managerial measure, oriented towards the realization of institutional objectives;
- a system of measures of different levels of generality/operationality;
- an activity that shows in advantage the cognitive, methodological skills of educational management;
- an expression of the methodological concept of achievement of the strategic decisions of development of the educational unit, globally (through the project of the institutional development), or centered on particular aspects, on problems (through programs, operational plans).

Șerban Iosifescu (2001, 311) defines managerial design as an activity of “*establishing hypothetical course(es) from the existent state of things – the present state of the (sub)system or organizational project – to what it should be – the desirable state of the respective (sub)system or process*”. The author draws the attention over the separating line between the terms of *design* and *planning*. Thus, *design* means “the process of establishing missions and general purposes of motivated change of a system or subsystem and of selection of strategic options or of privileged ways of action” (op.cit.), while *planning* is known as establishing concrete measures

Din perspectiva analizei multidimensionale, considerăm că *proiectarea activității manageriale* poate fi abordată ca :

- funcție a managementului instituțional;
- un proces de anticipare a demersului managerial orientat către realizarea obiectivelor instituționale;
- un sistem de acțiuni de diferite grade de generalitate/operationalitate;
- o activitate ce pune în valoare competențele cognitive, metodologice ale managerului școlar;
- o expresie a concepției metodologice de realizare a deciziilor strategice de dezvoltare a unității școlare, în mod global (prin proiectul de dezvoltare instituțională) sau pe aspecte particulare, pe probleme (prin programe, planuri operaționale).

Șerban Iosifescu (2001, 311) definește proiectarea managerială ca activitate de “*stabilire a traiectului (lor) ipotetic (e) de la ceea ce este - starea actuală a (sub)sistemului sau procesului organizațional – la ceea ce trebuie să fie – starea dezirabilă a (sub)sistemului sau procesului respectiv*”. Autorul atenționează asupra delimitării termenului de *proiectare* de cel de *planificare*. Astfel, *proiectarea* desemnează “demersul de stabilire a misiunii și a unor scopuri generale de schimbare motivată a unui sistem sau subsistem și de selectare a opțiunilor strategice sau a căilor privilegiate de acțiune” (op.cit.), în timp ce *planificarea* are accepțiunea de stabilire a pașilor concreți prin care sunt realizate scopurile proiectului: acțiunile efective ce vor fi realizate, resursele (umane, financiare, etc.) alocate fiecărei acțiuni, termene și responsabilități concrete, indicatori de

through which the purposes of the project are realized: the actual actions that are to be realized, resources (human, financial etc.) ascribed to each action, terms and concrete responsibilities, performance indices, and the concrete expected results” (ibidem).

By valorizing the systemic vision on the managerial process, with the prevailing of the decisional function that defines the other managerial activities, Elena Joița (1995, 102) approaches managerial design as an activity that is subsequent to the decisional act, which defines the problems that are the object of management in the educational unit. Thus, managerial design shows the “general way of grouping problems according to the objectives of the educational unit, objectives of finding and ordering the means of realization gradually, with given factors, till the assessment, objectives of orientation of the necessary and possible efforts” (op.cit).

4. The components of managerial design

The terms *forecast – planning – programming* define anticipatory actions divided according to levels of objectives achievement, in which tasks, resources, structures, relations, concrete programs are set into action. Thus, forecast, planning and programming are components of managerial design, not distinct activities or correlative terms.

a. *Forecast* represents the strategic dimension of managerial design at the level of the school organization, anticipating the measures of applying the educational reform. Through this level of design, one can anticipate the development of the educational unit, problems that can occur during the

performanță și rezultate concrete așteptate” (ibidem).

Valorificând viziunea sistemică asupra procesului managerial, cu prevalarea funcției decizionale care definește celelalte activități manageriale, autoarea Elena Joița (1995, 102) abordează proiectarea managerială ca activitate ulterioară actului decizional, care definește problemele care fac obiectul managementului în unitatea școlară. Astfel, proiectarea managerială arată “modalitatea generală de cuprindere a problemelor pe obiectivele unității, de găsim și ordonare a modalităților de realizare în timp, cu factori dați, până la evaluare, de orientare a eforturilor necesare și posibile” (op. cit.).

4. Componentele proiectării manageriale

Termenii de *prognoză – planificare – programare* definesc acțiuni anticipative pe nivele de realizare a obiectivelor, în care sunt puse în acțiune sarcini, resurse, structuri, relații, programe concrete. Astfel, prognoza, planificarea și programarea sunt componente ale proiectării manageriale, nu activități distincte ori termeni corelativi.

a. *Prognoza* reprezintă dimensiunea strategică a proiectării manageriale la nivelul organizației școlare, anticipând demersurile de aplicare a reformei învățământului. Prin acest nivel al proiectării, se prevede dezvoltarea unității școlare în perspectivă, se anticipă probleme ce pot apărea pe parcursul procesului de dezvoltare a unității școlare, se conturează liniile directe în activitatea instituțională, devenind instrument de politică managerială. Raportând la obiectivele instituționale, prognoza urmărește

process of development of the educational unit; the guiding lines in the institutional activity are traced, becoming an instrument of managerial policy. By relating itself to the institutional objectives, forecast wants the achievement of the general objectives that lead to the development of strategic goals – the curricular development, the development of the school's material basis, the development of the teaching staff, the development of the school's community relationships – and it is materialized in *the institutional development project of the school*.

- b. *Planning* represents the tactical dimension of managerial design, containing the managerial measures of achievement of the problems defined by forecast, usually over the period of one school year. Managerial planning, as a form of design for a medium term, specifies operations such as (cf. Joița, 1995, 104):
- the realization of the initial assessment of resources, general and specific factors (material, human, social);
 - the assignment, coordination of tasks, means, responsibilities, deadlines;
 - the assessment of critical points, risks, types of possible decisions, strategic variants according to concrete conditions;
 - the grouping of problems with specific traits, of the corresponding factors around unit objectives;
 - the establishing of assessment criteria of the institutional objectives achievement.

Planning is elaborated in a systemic vision, each activity becoming a

realizarea obiectivelor generale care conduce la dezvoltarea țințelor strategice – dezvoltarea curriculară, dezvoltarea bazei materiale a școlii, dezvoltarea personalului didactic, dezvoltarea relațiilor comunitare ale școlii – și este concretizată în *proiectul de dezvoltare instituțională a școlii*.

- b. *Planificarea* reprezintă dimensiunea tactică a proiectării manageriale, cuprinzând demersurile manageriale de realizare a problemelor definite prin prognoză, de obicei pe intervalul unui an școlar. Planificarea managerială, ca formă a proiectării pe termen mediu, precizează operații, precum (cf. Joița, 1995, 104):

- efectuarea evaluării inițiale a resurselor, factorilor generali și specifici (materiali, umani, sociali);
- repartizarea, coordonarea sarcinilor, mijloacelor, a responsabilităților, a termenelor;
- evaluarea punctelor critice, a riscurilor, a tipurilor de decizii posibile, a variantelor strategice după condițiile concrete;
- gruparea problemelor conturate specific, a factorilor corespunzători în jurul obiectivelor unității;
- stabilirea criteriilor de evaluare a realizării obiectivelor instituționale.

Planificarea este elaborată în viziune sistemică, fiecare activitate devenind mijloc de realizare a obiectivelor generale, etapă în procesul progresiv de realizare a țințelor strategice, după cum fiecare dintre aceste activități este concretizată prin programe, planuri operaționale. Produsul planificării este *proiectul managerial* al unității școlare pe un an școlar (uneori un semestru școlar).

- c. *Programarea* reprezintă dimensiunea operațională a proiectării manageriale,

means of achievement of general objectives, a stage in the progressive process of realization of strategic goals, as each of these activities is materialized through programming, operational plans. The product of planning is the *managerial project* of the educational unit over a school year (sometimes a school semester).

c. *Programming* represents the operational dimension of managerial design, anticipating the managerial measures of objectives achievement divided according to concrete actions (tasks, operations). The programming activity represents the third stage of the designing activity, after the formulation of strategic tasks and general objectives (through forecast) and the defining of achievement strategies (planning), being the result of operational decisions and providing the element of connection of design with the other managerial activities – organization, coordination, monitoring, guiding and regulation, current assessment and the operational regulation of the managerial process. The programming activity is instrumentalized through programs, operational plans divided for smaller time units (semesters, weeks), in which concrete tasks are specified, available resources, responsibilities and achievement deadlines.

5. Project management at the level of the school organization – conceptual delimitations

By uniting the essential notes in the literature of this domain, we define the concept of *project of the educational unit* as *the school managerial staff's institutional instrument, a product of the*

anticipând demersurile manageriale de realizare a obiectivelor pe acțiuni concrete (sarcini, operații). Activitatea de programare reprezintă a treia etapă a activității proiective, după formularea țințelor strategice și a obiectivelor generale (prin prognoză) și definirea strategiilor de realizare (planificarea), fiind rezultatul deciziilor operative și asigurând elementul de conexiune al proiectării cu celelalte activități manageriale – organizarea, coordonarea, monitorizarea, îndrumarea și reglarea, evaluarea curentă și reglarea operativă a procesului managerial. Activitatea de programare este instrumentalizată prin programe, planuri operaționale pe unități mai mici de timp (semestre, săptămâni), în care sunt precizate sarcini concrete, resursele disponibile, responsabilități și termene de realizare.

5. Managementul de proiect la nivelul organizației școlare – delimitări conceptuale

Reunind notele esențiale cuprinse în literatura de specialitate, definim conceptul de *proiect al unității școlare* ca *instrumentul instituțional al staff-ului managerial al școlii, produs al activității de proiectare managerială la nivelul prognozei, care ilustrează politica de dezvoltare instituțională a școlii, structurat pe dimensiunea strategică (misiunea, țințele strategice ale școlii) și pe dimensiunea operațională (programe, planuri operaționale, acțiuni concrete), implementat, monitorizat și evaluat curent din perspectiva eficienței, eficacității, calității, printr-un adecvat management al proiectului, caracterizat printr-un înalt grad de expertiză managerială.*

activity of managerial design at the level of forecast, which illustrates the policy of the school institutional development, structured according to the strategic mission (the mission, the strategic goals of the school) and according to the operational dimension (programs, operational plans, concrete actions) currently implemented, monitored and assessed from the perspective of efficiency, quality, through adequate project management, characterized by a high degree of managerial expertise.

After the elaboration of the institutional project and operational plans, the activity of the managerial team is focused on the identification and application of strategies, methodologies, the organizational means of project implementation through continuous and adequate monitoring, coordination of the project team, assessment and operational regulation of activity measures; this measure can be represented through the phrase "project management", which valorizes cognitive, methodological, operational skills of the school manager, his abilities to give shape to an organizational culture that is based on collective and individual values, on the orientation of the teaching staff towards responsibility and involvement in the development of the school organization.

Thus, project management can be approached from multiple perspectives:

- a paradigm of success management at the level of the educational institution;
- a methodological view of the managerial team;
- a strategy of implementation and continuous assessment of the institutional project;
- a fundamental condition of the efficiency and quality of the

După elaborarea proiectului instituțional și a planurilor operaționale, activitatea echipei manageriale este focalizată pe identificarea și aplicarea strategiilor, metodologiilor, modalităților organizatorice de implementare a proiectului, printr-o continuă și adecvată monitorizare, coordonare a echipei de proiect, evaluare și reglare operativă a demersurilor acționale; tot acest demers poate fi transpus prin sintagma "managementul de proiect", care pune în valoare competențele cognitive, metodologice, operaționale ale managerului școlar, abilitățile sale de a configura o cultură organizațională bazată pe valorile colective și individuale, pe responsabilizarea și implicarea personalului didactic în dezvoltarea organizației școlare.

Managementul de proiect poate fi abordat, astfel, din perspective multiple:

- paradigmă a managementului de succes la nivelul instituției școlare;
- concepție metodologică a echipei manageriale;
- strategie de implementare și evaluare continuă a proiectului instituțional;
- condiție fundamentală a asigurării eficienței, eficacității și calității procesului managerial.

Sintetizând referințele din literatura problematicii (de specialitate și din domeniile conexe, prin adaptare), enumerăm următoarele note definitorii ale managementului de proiect la nivelul organizației școlare (Androniceanu, coord., 2004, 12-15, Opran, 2002, 103-105, M.Ed.C., Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor, 2001, 9-14):

- un ansamblu de procese dinamice care se desfășoară în contexte bine definite, în care se organizează și utilizează

managerial process.

By making a synthesis of the literature in this domain (specialized literature and from related domains, through adaptation), we enumerate the following defining traits of project management at the level of the school organization (Androniceanu, coord., 2004, 12-15, Opran, 2002, 103-105, M.Ed.C., The National Council for Teacher Training), 2001, 9-14):

- an ensemble of dynamic processes that develops in well-defined contexts, where resources, necessary conditions are organized and used, in a controlled and structured manner, in the view of the institutional objectives achievement;
- the competent use of interpersonal qualities, communication, analysis, logic, the taking of decisions, planning, the organization and control of resources use, strategies of project implementation, of the valorization of conditions;
- a mixture of attitudes, technical approaches that can be applied to a wide range of concrete tasks and that lead to the realization of institutional objectives;
- the successful administration by the managerial team and project teams of the change that the institutional project is going to produce;
- an ensemble of processes of implementation and continuous assessment of the institutional project, related to several sub-domains: project purpose management, syllabus management, human resources management, material and financial resources management, information management, intra- and inter-institutional relations management,

resursele, condițiile necesare, într-o manieră controlată și structurată, în scopul realizării obiectivelor instituționale;

- utilizarea competentă a calificărilor interpersonale, comunicarea, analiza, logica, luarea deciziilor, planificarea, organizarea și controlul utilizării resurselor, strategiilor de implementare a proiectului, a valorificării condițiilor;
- un amestec de atitudini, abordări și tehnici care poate fi aplicat la o gamă largă de sarcini concrete și care conduc la realizarea obiectivelor instituționale;
- gestionarea cu succes de către echipa managerială și echipele de proiect a schimbării pe care proiectul instituțional o va produce;
- ansamblu de procese de implementare și evaluare continuă a proiectului instituțional, raportate la mai multe subdomenii: managementul scopului proiectului, managementul curriculumului, managementul resurselor umane, managementul resurselor materiale și financiare, managementul informațiilor, managementul relațiilor intra- și interinstituționale, managementul timpului, managementul riscului, managementul calității.

Concluzionând, definim *managementul de proiect ca o strategie managerială de implementare, coordonare, monitorizare, evaluare continuă, reglare operativă a proiectului instituției școlare, în vederea realizării la un nivel înalt de performanță a obiectivelor strategice, tactice și operaționale.*

Principalele cerințe ale unui management de proiect de calitate,

time management, risk management, quality management.

In conclusion, we define *project management* as a managerial strategy of implementation, coordination, monitoring, continuous assessment, operational regulation of the educational institution project, in the view of the achievement, at a high level of performance, of strategic, tactical and operational objectives.

The main requirements of good quality project management, one that is efficient and effective at the level of the school organization, that also contributes to the thorough understanding of the concept, are:

- the orientation of the managerial activity towards change, innovation and development, at the level of all the dimensions of the school organization;
 - the constitution of a project team, characterized by a high level of managerial expertise;
 - the innovative character in the solving of problems that occur in different situations during the activity of implementation of the institutional project;
 - the valorization of the inter-, pluri- and trans-disciplinary perspective in the approach of content elements, especially in the domain of syllabus management, where the cross-curricular coordination becomes an axis of the curricular organization;
 - the valorization of all the conditions that facilitate the implementation of the institutional project;
 - the adaptation of the implementation strategies of the institutional project;
 - the orientation towards the continuous assessment and the periodical revision
- eficient și eficace la nivelul organizației școlare, care contribuie și la aprofundarea înțelegerii conceptului, sunt:
- orientarea activității manageriale spre schimbare, inovare și dezvoltare, la nivelul tuturor dimensiunilor organizației școlare;
 - constituirea unei echipe de proiect caracterizate printr-un înalt grad de expertiză managerială;
 - caracterul inovativ în rezolvarea problemelor apărute situațional în activitatea de implementare a proiectului instituțional;
 - valorificarea perspectivei inter-, pluri- și transdisciplinare în abordarea elementelor de conținut, în special în domeniul managementului curriculumului, unde coordonarea cross-curriculară devine o axă a organizării curriculare;
 - valorificarea tuturor condițiilor care facilitează implementarea proiectului instituțional;
 - flexibilizarea strategiilor de implementare a proiectului instituțional;
 - orientarea pe evaluarea continuă și revizuirea periodică a proiectului instituțional;
 - orientarea echipei manageriale spre performanță, succes, progres, calitate în implementarea proiectului instituțional;
 - abordarea relațiilor inter- și intrainstituționale, ca factor reglator al aplicării proiectului în toate domeniile manageriale vizate.

- of the institutional project;
- the orientation of the managerial team towards performance, success, progress, quality in the implementation of the institutional project;
- the approach of inter- and intra-institutional relations, as a regulating factor of the application of the project in all the aimed at managerial domains.

REFERENCES/REFERINȚE

1. Androniceanu, A. (coord). (2004). *Managementul proiectelor cu finanțare externă*. București: Editura Universitară, 10-16.
2. Cojocariu, V.M. (2004). *Introducere în managementul educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
3. Cristea, S. (1996). *Managementul organizației școlare*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
4. Fullan M, (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
5. Iosifescu, Ș. (coord), (2000). *Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare*. București: Editura Pro Gnosis,
6. Iosifescu, Ș. (2001). *Management educațional. Ghid metodologic pentru formarea formatorilor*. București: Editura ProGnosis, 311-342.
7. Iucu, R.B. (2001). *Instruirea școlară. Perspective teoretice și practice*. Iași: Editura Polirom.
8. Jinga, I. (2003). *Managementul învățământului*. București: Editura ASE.
9. Joița, E. (1995). *Management școlar. Elemente de tehnologie managerială*. Craiova: Editura Gheorghe-Cârțu Alexandru, 48-54, 102-113.
10. Joița, E. (2000). *Management educațional. Profesorul manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom.
11. Lock, D. (2004). *Management de proiect*. București: Editura Codecs
12. Maciuc, I. (2007). *Management educațional. Formarea competenței manageriale a profesorului*. Craiova: Editura Sitech.
13. Opran, Constantin (2002). *Managementul proiectului*. București: Editura Universitară, 103-120.
14. Păun, E. (1999). *Școala – abordare sociopedagogică*. Iași: Editura Polirom.
15. Păun, E. și Potolea, D. (coord). (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura Polirom.
16. Potolea, D. (2005). *Evaluarea programelor sociale și educaționale - Note de curs*. Universitatea din București.

17. Shadish, W., Cook, T. și Levilton, L. (1995) *Fundamentele evaluării programelor. Teorii ale practicii*. București: Editura All Education.
18. Voiculescu, F. (2004). *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ*. București: Editura Aramis.
19. **** (2001). *Managementul proiectului – ghid pentru formatori și cadre didactice*. M.Ed.C. :Consiliul Național pentru pregătirea profesorilor, 9-22.
20. **** *Strategia de descentralizare a învățământului preuniversitar*. M.Ed.C. Din: <http://www.edu.ro/index.php/articles/3692>.

THE CONSTRUCTIVIST THEORY AND METHODOLOGY APPLIED TO THE EDUCATION OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS

ABORDAREA TEORIEI ȘI METODOLOGIEI CONSTRUCTIVISTE ÎN FORMAREA STUDENȚILOR - VIITORI PROFESORI

Assistant Professor, Mihaela Ștefan,
Ph.D. Student
TSTD - University of Craiova

Prep. univ. drd. Mihaela Aurelia Ștefan
DPPD - Universitatea din Craiova

Abstract:

The constructive approaching of the teaching process has the result the preparation of the educated person in order to study on his oron. In the condition the role of the teacher tends to change, this becoming more a guide for the students in learning activity.

It imposes reconceiving of educational programs, the diversity of the information sources, the reevaluation of theaching-learning approaches so the accent doesn't fall on the transmission of the concepts, but on the facility and instruction of pupils to construct their oron understanding.

Considering that the study and the independent learning activity include a series of abilities metacognitive of fixing the cognitive processes and having as a good stopping the behavior of cognitive rigidity, the manifesting of an opened attitude to new solutions, we have quit a great attention to practicing the

Rezumat:

Predarea constructivistă urmărește pregătirea educaților în sensul învățării pe cont propriu. Rolul profesorului tinde să se schimbe, acesta devenind mai mult un ghid pentru studenți în activitatea de învățare. Aceasta implică reconceperea programului educațional, diversificarea surselor de informare, reevaluarea relației predare-învățare, astfel încât accentul să nu mai cadă pe transmiterea noțiunilor, ci pe facilitarea și instruirea elevilor în sensul de a-și construi propria înțelegere.

Având în vedere faptul că studiul și activitatea independentă de învățare presupun o serie de abilități metacognitive și de reglare a proceselor cognitive și urmărind estomparea conduitei de rigiditate cognitivă, manifestarea unei atitudini deschise către soluții noi, am acordat o atenție deosebită exersării flexibilității cognitive

cognitive flexibility and showing the metacognition in the process of autonomous learning.

Key concepts: *constructive approaching, autonomy, self directing, cognitive flexibility, metacognition, self-monitoring, personal reflection.*

Constructivism, as a postmodernist term, represents an alternative method of teaching “by focusing the processes essential in the act of understanding on the individuality of the student and on the role of group study, on the strategies of learning by research, on the practice of the real situations and contexts, on the new roles of the teacher” (E. Joita, 2006).

The emphasis on the each and every student is a fundamental principle of the current education. The etymology of the word “pedagogy” itself (“paid” – child, agoge – “to train”) supports the focus on the individual who studies.

The constructivist pedagogy focuses the teacher’s influence on the student’s needs of development in order to encourage him to actively and consciously involve in the self-development process.

The focus on the topic should be understood by having in view the following aspects:

Conception, theory regarding the type of approach applied to the teaching process – educational, emphasizing the human resource in the sense of obeying the students’ interests, needs, aims

Deontology: the increase in quality of the teaching activity by paying attention to the teaching topic

I of „building” teaching experience having as a goal the

și afirmării metacogniției în procesul de învățare autonomă.

Concepte cheie: *abordare constructivistă, autonomie, autodirijare, flexibilitate cognitivă, metacogniție, automonitorizare, reflecție personală.*

Expresie a postmodernismului în educație, constructivismul reprezintă o alternativă de instruire „prin centrarea proceselor necesare înțelegerii (meaning - marking), pe individualitatea elevului și rolul grupului de învățare, pe strategiile învățării prin cercetare, pe valorificarea situațiilor și contextelor reale, pe noi roluri ale profesorului” (E. Joița, 2006).

Valorizarea individualizării educatului este un principiu fundamental al educației contemporane. Chiar etimologia termenului „pedagogie” („paid” – copil, agoge – „a conduce”) susține centrarea pe individul care învață.

Pedagogia constructivistă centrează intervenția educatorului pe nevoile de formare ale educatului, astfel încât acesta din urmă să se implice activ și conștient în procesul de autoformare.

Centrarea pe subiect trebuie înțeleasă sub următoarele aspecte:

Concepție, teorie, privind maniera de abordare a procesului instructiv - educativ, cu accent pe valorificarea resursei umane, în sensul respectării intereselor, nevoilor, aspirațiilor educaților ;

Deontologie: creșterea calității activității didactice prin valorizarea subiectului învățării;

Strategie de construire a experiențelor de învățare în scopul dezvoltării capacităților celor implicați în procesul educativ ca subiecți ai învățării.;

development of the abilities of those students involved in the educational process as subjects of study;

A short comparative analysis of the relation between the two poles of the teaching process – educational: the teacher, and the subject of study/ *the student/the teacher* – from the traditional and constructivist pedagogy would highlight the subsequent changes of the action directions.

O analiză comparativă sumară a relației dintre cei doi poli ai procesului instructiv – educativ: *profesorul*, și subiectul învățării / *elevul/studentul* – din perspectiva pedagogiei tradiționale și a celei constructiviste ar pune în lumină schimbările survenite cu privire la direcțiile de acțiune.

THE STUDENT/ ELEVUL		THE TEACHER/ PROFESORUL	
<ul style="list-style-type: none"> • Traditional approach/ Persp. tradițională 	<ul style="list-style-type: none"> • Constructivist approach/ Persp. constructivistă 	<ul style="list-style-type: none"> • Traditional approach/ Persp. Tradițional 	<ul style="list-style-type: none"> • Constructivist approach/ Persp. constructivistă
<ul style="list-style-type: none"> • Product of the teaching act/ produs al actului didactic 	<ul style="list-style-type: none"> • Partner in the teaching act/partener în actul didactic 	<ul style="list-style-type: none"> • Knowledge provider/ furnizor de cunoaștere 	<ul style="list-style-type: none"> • Training teacher – adviser, facilitator / educator - consilier, facilitator al instruirii
<ul style="list-style-type: none"> • Emphasis on guiding in teaching/ accent pe dirijare în învățare 	<ul style="list-style-type: none"> • Emphasis on autonomy in the teaching process/ accent pe autonomie în procesul învățării 	<ul style="list-style-type: none"> • centred on the content of the subject/ centrat pe conținutul disciplinei 	<ul style="list-style-type: none"> • centred on the student/ centrat pe elev
<ul style="list-style-type: none"> • the passive assimilation of absolute truths/ receptare pasivă a unor adevăruri absolute 	<ul style="list-style-type: none"> • the multiple building of reality (in an active way)/ construcția multiplă a realității (în mod activ) 	<ul style="list-style-type: none"> • unique holder of absolute truths/ deținător unic al adevărilor absolute 	<ul style="list-style-type: none"> • guide in the approach of relative truths from different angles/ ghid în abordarea adevărilor relative din diverse perspective

<ul style="list-style-type: none"> • algorithmic orientation/ direcționat algoritmic 	<ul style="list-style-type: none"> • creatively coordinated and oriented/ coordonat, orientat creativ 	<ul style="list-style-type: none"> • oriented toward the identification of unique solutions/ orientat către găsirea soluțiilor unice 	<ul style="list-style-type: none"> • oriented toward the identification of different solutions/ orientat către găsirea soluțiilor variate
<ul style="list-style-type: none"> • beneficiary of the teaching services/ beneficiar al serviciilor educative 	<ul style="list-style-type: none"> • consciously involved in the self-training process/ implicat conștient în procesul de autoformare 	<ul style="list-style-type: none"> • official authority/ autoritate oficială 	<ul style="list-style-type: none"> • gained authority/ autoritate câștigată
<ul style="list-style-type: none"> • undiscovered, undeveloped/ nedescoperit, nevalorificat 	<ul style="list-style-type: none"> • superior involvement in the tasks and problems solving/ implicare superioară în rezolvarea sarcinilor și problemelor 	<ul style="list-style-type: none"> • tributary to the norms and obligations/ tributar normativității, obligativității 	<ul style="list-style-type: none"> • emphatic, coping with students and their problems/ empatic, înțelegător față de elevi și problemele lor
<ul style="list-style-type: none"> • secondary role in the educational act/ rol secundar în traseul său educațional 	<ul style="list-style-type: none"> • active agent main agent/ agent activ principal 	<ul style="list-style-type: none"> • main position in the teaching process/ poziție centrală în activitatea didactică 	<ul style="list-style-type: none"> • partner position in the teaching process/ poziție de partener în activitatea didactică

Consequently, we witness the formation of the teacher's authority. The constructivist teacher gives up the advantages of the normative authority in order to become a knowledge provider, a facilitator of selftraining.

In other words, the present or the future teacher has *to "gain" not to impose* his/her authority in the virtue of his position/of the state (official prestige).

In order to accomplish this, he/she is expected to develop cognitive, social-relational, managerial and teaching

Ca atare asistăm la o construire chiar a autorității educatorului. Profesorul constructivist renunță la privilegiile sale oferite de autoritatea normativă, transformându-se dintr-un transmițător de cunoștințe într-un facilitator al autoinstruirii.

Cu alte cuvinte actualul sau viitorul profesor trebuie *sa-și câștige nu să-și impună* autoritatea în virtuțile funcției/statului. (prestigiu oficial).

În acest sens i se cere să demonstreze competențe cognitive, social – relaționale, manageriale, didactice, i se

skills; he/she is asked to make the right choices of strategic alternatives for the development of his/her students.

In the development of the future practitioners in the teaching field, for the acquiring of the above mentioned skills, the following objectives should be set:

- a) the knowledge and assimilation of the theoretical approaches and pedagogical language involved in the teaching process (knowledge and assimilation but in a constructivist way, focusing on the following proceedings: interpretation, argumentation, finding solutions, transferring, pondering; the accent however, should be on the development of the critical, divergent thinking, on comparative analysis, etc.)
 - b) the identification and motivation (by a personal cognitive effort) of the tendencies and needs involved in the Romanian educational system;
 - c) the development of mental flexibilities, the building of flexible constructive structures in order to enhance the future practitioner with the ability of quickly and efficiently adapt to different educational situations;
 - d) de-construct and re-construct the inner self teacher by means of the traditional pedagogical methods
 - e) the development of the social-relational and problem solving abilities, and of the tasks, by inter-relation and interaction; the development of empathy and sympathy towards the colleagues and their opinions;
 - f) to understand and become conscious of the idea that the teacher, besides the teaching problems also copes with
- cere să opteze pentru variantele strategice avantajoase dezvoltării elevilor săi.
- În conturarea profilului viitorilor practicieni în domeniul educației, pentru atingerea capacităților menționate anterior trebuie avute în vedere următoarele *obiective*:
- a) cunoașterea și asimilarea (dar în manieră constructivistă, cu accent pe procedee de *interpretare, argumentare, soluționare, transferare, reflectare*, cu accent pe dezvoltarea *gândirii critice, divergente, analiză comparativă*, etc.) abordărilor teoretice ale procesului educațional, a limbajului pedagogic;
 - b) identificarea și argumentarea (prin efort cognitiv personal) tendințelor și nevoilor educației în sistemul de învățământ românesc;
 - c) dezvoltarea flexibilității mentale, construirea unor structuri constructive elastice, care să permită viitorului practician adaptarea rapidă și eficientă în diverse situații educaționale;
 - d) de-construirea și re-construirea modelului de dascăl interiorizat în urma practicilor pedagogice tradiționale;
 - e) dezvoltarea abilităților social – relaționale, de rezolvare a problemelor, sarcinilor prin interrelaționare și interacțiune; dezvoltarea empatiei și a înțelegerii față de colegi și opiniile lor;
 - f) înțelegerea, conștientizarea ideii că profesorul, pe lângă problemele predării, se confruntă cu multe alte probleme (deschiderea către managementul clasei de elevi), că trebuie să îndeplinească multiple roluri (și nu doar pe cel de transmitător de cunoștințe);
 - g) manifestarea unei atitudini deschise

other problems (the opening toward class management), that he/she has to fulfill multiple roles (not only that of being a knowledge provider) ;

- g) to be open out toward innovation, toward newness; to be receptive towards the new requirements and changes in education;
- h) the assertion of the students affective-emotional features, the engendering of pleasure and enthusiasm in the learning act.

We should have in view the following proceedings in order to accomplish the above mentioned objectives:

1. **deconstruction and reconstruction of the traditional teacher pattern** (What does teaching really mean in the traditional view? ; What does teaching mean in the constructivist, postmodern view?);
2. **providing examples of constructivist teachers** (How does a constructivist teacher act during classes? Which are his/her main methods of acting? What objectives do they have in view? How do they organize their contents? What objects do they use? What kind of teaching strategies do they adopt? How do they evolve? How do they interact with students? What way do they improve the teaching process?)
3. **the development of cognitive and relational, strategic, managerial metacognitive abilities as future practitioners in class** (How am I going to act, I, still a student as a constructivist teacher?).

During the pedagogical practical classes, a series of *difficulties* appeared. The following scheme is an attempt to identify them:

către inovație, către nou, a unei atitudini receptive față de noile cerințe și schimbări din educație ;

- h) afirmarea laturii afectiv – emoționale a personalităților studenților, trezirea emoțiilor de plăcere, entuziasm în actul învățării.

Pentru atingerea obiectivelor propuse trebuie acționat pe următoarele planuri:

1. deconstruirea și reconstruirea modelului de dascăl tradițional (*Ce înseamnă predarea în viziune tradițională? ; Ce înseamnă predarea în viziune constructivistă, postmodernă?*);
2. oferirea de modele de profesori constructiviști (*Cum se comportă la clasă un profesor constructivist? Care sunt liniile generale de acțiune ale acestora? Ce obiective urmăresc? Cum organizează conținuturile? Cu ce instrumente lucrează? La ce strategii didactice apelează? Cum evaluează? Cum interacționează cu subiecții învățării? Cum ameliorează procesul didactic?*)
3. dezvoltarea capacităților cognitive și metacognitive relaționale, strategice și manageriale, ca viitori practicieni la clasă (*Cum mă voi comporta eu, actual student ca profesor constructivist?*).

În desfășurarea seminarului de pedagogie, și-au făcut apariția și o serie de *dificultăți*. Încercăm mai jos o sistematizare a acestora:

- a) dificultăți legate de *rezistența la schimbare* a subiecților: această rezistență a fost resimțită mai ales în prima parte a demersului experimental, când a fost doar parțial, superficial asimilată noua concepție privind procesul de instruire;

- a. difficulties related to the change resistance of the subjects: this resistance was mainly felt in the first part of the experiment when the new teaching conception was partially assimilated;
- b. the absence of training courses related to the problem of constructivist strategies necessary in the development of the conceptual and methodological-applicative problems, in order to successfully apply the constructivist paradigm; the former lack of practical experience;
- c. the numberless variety of constructivist patterns and strategies gave rise on the one hand to dilemmas concerning their selection, integration, and testing and on the other hand to a *great waste of time*;
- d. constructivist strategies, due to their necrophagy, produced obstacles in the school syllabus teaching; subsequently, the need of „decongestion” was felt; from the curricular point of view a new school syllabus should be „re-conceived”, the report between quantity and quality should be „re-thought”, the best time option for covering the thematics and the methods of using the curricular supports should be „re-analyzed ; give up some homework in favor of others;
- e. difficulties regarding the *pedagogical projection*; a real prediction of the future approaches can't be achieved.; emphasis on alternative methods projection and on the choice of the best strategies centred on the trained individual;
- f. obstacles regarding the constructivist evaluation: it is difficult to achieve a measuring of the capacities, abilities
- b) absența unor cursuri de formare pe problematica strategiilor constructiviste în scopul pregătirii conceptuale și metodologic - aplicative a formatorilor, în vederea aplicării cu succes a paradigmei constructiviste; *lipsa experiențelor anterioare de practică*;
- c) *multitudinea, varietatea modelelor și strategiilor de tip constructivist* a generat la un moment dat dileme privind maniera de selectare, integrare și testare a acestora în activitatea acestora, pe de o parte, iar pe de altă parte a determinat un *mare consum de timp*;
- d) strategiile constructiviste, dat fiind faptul că sunt *necrofage*, au produs obstacole în ceea ce privește *modul de parcurgere a programelor școlare*; ca urmare s-a simțit nevoia eliberării, „decongestionării” acesteia; din punct de vedere curricular ar trebui deci „re - concepută” programa școlară, „re – gândit” raportul dintre cantitate și calitate, „re-văzut” timpul optim de parcurgere a tematicilor, modalitățile de folosire a suporturilor curriculare; renunțarea la unele teme în favoarea altora;
- e) dificultăți privind *proiectarea didactică*; nu se poate realiza o predicție riguroasă a demersurilor ulterioare ; accent pe proiectarea în variante și pe alegerea strategiilor optime centrate pe subiectul cunoscător;
- f) obstacole privind *evaluarea* de tip constructivist: e greu de realizat o măsurare a capacităților, abilităților, priceperilor; e greu de evaluat procesările cognitive individualizate.
- Rezultatele cercetării au demonstrat că este posibilă și chiar

and skills; it is difficult to evaluate the individualized cognitive processing.

The results of the research have proved that the constructivist theoretical and methodological approach in the development of students, as future teachers, is possible, even necessary.

Nowadays, the school aims at educating individuals in the sense of becoming responsible for the skills acquisition; having this in view, we consider that the constructivist method trains the future teacher in order to become a good organizer of the learning experiences by:

- the development of independent and divergent thinking; the stimulation of cognitive flexibility in such a way that the students become conscious of the fact that „many things can be differently perceived” (Siebert, 2001); the cognitive flexibility thesis (Spiro, 2001) brings into discussion the possible potential of the knowledgeable individual, the constructivist teacher having the role of finding out which of the previous representations are necessary in the achievement of the knowledge cognitive compilation (Anderson, 1996).
- the removal of the teaching algorithms acquired by means of traditional practices;
- to overcome some preconceived ideas that may hinder creativity;
- the stimulation of the cognitive solving ability in cognitive conflicts (“Cognitive changes and learning always appear when a scheme leads to perturbation instead of the estimated results and when a perturbation implies a habit, which in its turn will settle a new equilibrium.”(von

necesară, chiar și în condițiile organizării normale a procesului didactic, abordarea teoriei și metodologiei constructiviste în formarea studenților, viitori profesori practicieni.

În contextul actual școala urmărește să formeze indivizi capabili să își asume responsabilitatea dobândirii competențelor; în acest sens considerăm că metodologia constructivistă îl pregătește pe viitorul profesor pentru a deveni un bun organizator al experiențelor de învățare prin:

- dezvoltarea gândirii independente și a gândirii divergente; stimularea flexibilității cognitive, astfel încât studenții să conștientizeze că « multe lucruri pot fi privite și altfel » (Siebert, 2001); teza flexibilității cognitive (Spiro, 2001) aduce în prim plan potențialul existent al subiectului cunoscător, profesorul constructivist având rolul de a determina ce reprezentări anterioare sunt necesare pentru realizarea *compilației* cognitive (Anderson, 1996) a cunoștințelor.
- combaterea unor algoritmi de învățare întipăriți în urma unor practici tradiționale;
- depășirea unor prejudecăți care împiedică crearea unui climat favorabil creativității;
- stimularea capacității de rezolvare cognitivă a conflictelor cognitive („Schimbările cognitive și învățarea apar întotdeauna atunci când o schemă duce la perturbări în locul rezultatelor estimate și când perturbările implică o acomodare, care la rândul ei va stabili un nou echilibru” (von Glasersfeld, 1992).), pe de o parte, a profesorilor care predau în această manieră, pe de altă parte, a subiecților implicați în

Glaserfeld, 1992).), of the teachers who teach this way on the one hand, and, on the other hand, on the individuals involved for instance in the building of knowledge:

- right in the moment of projection, the teacher creates learning situations according to the appropriate context, content, group of subjects;
- the quality of the pedagogical activity is dependent upon the teacher's ability to create training patterns, upon the „peculiarity” of the conceived and applied pedagogical strategies.
- the filling in of some curricular documents with the personal opinions concerning either the cognitive objectives and tasks that haven't been sufficiently anticipated, explained, or the suggested contents (in the sense of the right choice, the restructuring and reorganization);
- the way of building tasks and tools suggested to the subjects involved in the process of independent study
- the stimulation of the subjects' creativity (for innovation) by:
 - the individual choice of the theme for the applicative papers; essay, research project
 - the personal elaboration of independent study tools.

construirea cunoașterii; de exemplu:

- chiar din momentul proiectării educatorul creează situații de învățare adecvate contextului, conținutului, grupului de subiecți;
- calitatea acțiunii pedagogice este dependentă de capacitatea educatorului de a elabora modele de instruire, de „neobișnuitul” strategiilor didactice concepute și aplicate;
- completarea unor documente curriculare cu punctele personale de vedere referitoare fie la obiectivele și sarcinile cognitive insuficient prevăzute, explicitate, fie la conținuturile propuse (în sensul alegerii adecvate, restructurării, reorganizării acestora);
- maniera de construire a sarcinilor și instrumentelor propuse subiecților în procesul de învățare independentă;
- stimularea creativității (pentru inovație) a subiecților și prin:
 - alegerea personală a temelor pentru lucrările aplicative: eseu, proiect de cercetare;
 - elaborarea proprie a unor instrumente de învățare independentă.

REFERENCES/REFERINȚE

1. Anderson, J.R., Reder, L.M., Simon, H.A. (1996). *Applications and Misapplications of Cognitive Psychology to Mathematics Education*
2. <http://www.act.psy.cmu.edu/personal/ja/missapplied.html>
3. Gross, P.R. (2000). *Politiciying Science Education*

4. <http://www.edexcellence.net/library/gross.html>
5. Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii.* București : Editura Aramis
6. Siebert, H. (2001). *Pedagogie constructivistă. Bilanț asupra dezbaterii constructiviste asupra educației.* Iași : Institutul European
7. Spiro, R.J. (2001). *Cognitive Flexibility. Constructivism and Hypertext :Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition and ILL – Structured Domains*
8. <http://www.ilt.columbia.edu/ilt/papers/Spiro.html>
9. von Glasersfeld, E. (1992). *Aspect of Radical Constructivism and its Educational Recommendations*
10. <http://www.umass.edu/srri/vonGlasersfeld/onlinePapers/195.html>

EDUCATIONAL PRACTICE - PERSPECTIVES/PRACTICA EDUCAȚIONALĂ - DESCHIDERI

THE PSYCHO PEDAGOGY OF LEARNING - PART OF THE UNIVERSITY PEDAGOGICAL CURRICULUM

PSIHOPEDAGOGIA ÎNVĂȚĂRII - COMPONENTĂ A CURRICULUM-ULUI PEDAGOGIC UNIVERSITAR

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

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

Abstract:

The psycho pedagogy of learning studies the relationship between theory and the educative practice and learning emphasizing the essence and the characteristics of the global phenomenon which is learning and especially school learning. It emphasizes not only purposes, principles, methods and forms of learning, methodologies, dynamics, values and limits of learning in organized environments, but also the link between formal, non formal and informal learning. Its specific research methods approach the ensemble of experiments, processes, conditions and the products of learning. The specific frame of application is represented by the

Rezumat:

Psihopedagogia învățării studiază corelatarea dintre teorie și practicile educative și de învățare, punând în valoare esența și trăsăturile fenomenului global care este învățarea, cu accent pe învățarea școlară. Evidențiază scopuri, principii, metode și forme de învățare, metodologii, dinamici, valori și limite ale învățării în medii organizate, dar și corelatarea dintre învățarea formală, nonformală și cea informală. Metodele ei specifice de cercetare abordează ansamblul experiențelor, proceselor, condițiilor și produselor învățării. Cadrul specific al aplicării îl reprezintă procesul instructiv-educativ, mediul educațional școlar, un

instructive – educative process, the school educational environment, a field in which the law and norm have a particular characteristic. The principles of the instructive-educative activity generate norms and rules, which together and complementary to the laws of learning direct/guide the construction and the connection of situations of school learning.

As an interdisciplinary field, the psycho pedagogy of learning is a science with a definite object of study which knows, explains, interprets and shapes situations of learning as a reflexive science, a practical-applicative science. It can be approached as an integrated science open to an educative experience and, it is at the same time analytical (it discovers variables, factors, constitutive elements which determine the particular of same concrete situations of learning) but also synthetic because it refers to what is common, essential in an ensemble of situations of learning, it has as a purpose learning as a global phenomenon, as a whole.

Key concepts – interdisciplinary approach, the culture of learning, the school learning, the pedagogical curriculum.

1. Introductory considerations

The psycho pedagogy of learning is a scientific synthesis with an interdisciplinary characteristic. Its object of reference is the way in which the student's personality develops and grows through learning as a result of education in order to become independent and creative.

The problems of learning in

camp in care legitatea si normativitatea au un specific aparte. Principiile activității instructiv-educative generează norme si reguli care, impreună si complementar legilor învățării, orientează constructia si înlăntuirea situatiilor de învățare școlară.

Ca domeniu interdisciplinar, psihopedagogia învățării este o știință cu un obiect de studiu precis, care cunoaste, explică, interpretează si modelează situatiile de învățare, o știință reflexivă, practic-aplicativă. Poate fi abordată ca știință integrată, deschisă spre experienta educativă, in acelasi timp analitică (descoperă variabile, factori, elemente componente care determină particularul unor situatii concrete de învățare) si sintetică, pentru că se referă la ceea ce este comun, esential intr-un ansamblu de situatii de învățare, are in vedere învățarea ca fenomen global, ca totalitate.

Concepte cheie : abordare interdisciplinară, cultura învățării, învățarea școlară, curriculum pedagogic.

1. Consideratii introductive

Psihopedagogia învățării reprezintă o sinteză științifică cu caracter interdisciplinar. Obiectul ei de studiu este modul in care personalitatea educatului se dezvoltă si se formează prin învățare, in conditiile educatiei, pentru a deveni autonomă si creativă.

Problemele învățării, in general, capătă aspecte particulare in cazul învățării școlare. Oricine se apropie de domeniul de studiu al învățării umane constată că numărul urias de studii si lucrari pe o astfel de problematică nu face altceva decat să evidentizeze

general acquire specific aspects when considering school learning. Any person involved in the field of human learning can notice that the huge numbers of studies and works on such a problem do not do anything else but emphasize the complexity of learning, especially school learning. If we approach learning from a global and interactive perspective, learning stands out for the need of the successive approximations, of the unity between rational and intuitive, of the practical and efficient solutions. There is no doubt that there are many problems which require solutions, and the effort of understanding has been accomplished from the perspective of many theories, tendencies and currents in knowledge.

There is not only one theory of learning, but there are several complementary theories. The emergence of psycho pedagogy in the syllabus of the departments of teacher training is part of a direction concerning the pedagogical curriculum – that of working out in a pluri and interdisciplinary perspective (S. Cristea, 2006).

The discipline of Synthesis with an optional characteristic in the direction of the initial formation of teachers, the psycho pedagogy of learning has a strong practical-applicative characteristic and it requires an openness of the theory towards the educative reality, an adjustment to the multiplicity and the pluralism of situations and interpretations.

Our approach starts from a twofold perspective, psychological and pedagogical, having as a purpose the process of changing the patterns of learning discussed by the psychologists in theories and models of learning which want to ensure the development, the

complexitatea învățării, a celei școlare, în școală. Abordată global și integrativ, învățarea pune în valoare nevoia aproximărilor succesive, a unității dintre rațional și intuitiv, a diversității teoriilor explicative și soluțiilor practice eficiente. Fără îndoială că sunt multe întrebări și probleme la care încă se caută soluții, iar efortul de înțelegere s-a realizat din perspectiva mai multor teorii, curente, orientări în cunoaștere. Nu există o singură teorie a învățării ci teorii complementare.

Apariția psihopedagogiei în planul de învățământ al departamentelor de pregătire a profesorilor se subsumează unei direcții privind *curriculum-ul pedagogic*, aceea a elaborării în perspective pluri- și interdisciplinare (S. Cristea, 2004).

Disciplina de sinteză, cu caracter opțional în planul formării inițiale a cadrelor didactice, psihopedagogia învățării are un puternic caracter practic-aplicativ, presupune o deschidere a teoriei către realul educativ, o adaptare la realitatea multiplicativă și pluralismului situațiilor ori interpretărilor.

Abordarea noastră se face dintr-o dublă perspectivă, psihologică și pedagogică, ținând procesul de transformare a modelelor de învățare inventariate de psihologi în teorii și modele de instruire care să asigure dezvoltarea, formarea educatului, în școală, cu mijloacele de care dispune cadrul didactic profesionist.

În studiul învățării se implică, desigur, nu numai psihologia și pedagogia, ci și axiologia, praxiologia, logica, neurofiziologia, sociologia și lingvistica etc. Natura învățării, multiplele interdependente pe care le identificăm între formele, tipurile,

building of the students in schools with the means the teachers have at their disposal.

In the study of learning, not only the psychology and pedagogy are involved, but also the axiology, proxiology, logic, neurophysiology, sociology and linguistics. The nature of learning, the multiple interdependence which we can identify between the shapes, types and the processes involved emphasize the collision which can be approached only interdisciplinary. Many authors refer to a science of learning. From our point of view, we believe that, by referring to its basis- philosophical, sociological, pedagogical, psychological, proxiological, logical and neurophysiologic etc. – we can refer mostly to the sciences of learning.

To include this complexity we need a rational, definite and coherent effort. It is not less important to mention, even from the very beginning that the most important explanations and solutions concerning learning can be found in the frames of some point of views and ideas which can contain the conditions of the existence and development of human beings. The behaviorism, the cognitive approach and constructivism, are some orientations which add to some other old ones – the naturalism, the realism, the idealism, the pragmatism and the existentialism.

Today, the reflection on the problems of school learning is dominated by the cognitive approach and constructivism. In the future we will undoubtedly face surprises.

Learning can be approached both empirically, through direct observational and experimental methods and on the abstract, rational and theoretical level, the

procesele implicate scot in evidenta interferente care nu pot fi abordate decat interdisciplinar. Multi autori se raporteaza totusi la o *stiinta a invatarii*. In ceea ce ne priveste, credem ca, prin raportare la fundamentele ei: filosofice, sociologice, pedagogice, psihologice, praxiologice, logice si neurofiziologice etc., am putea sa ne referim mai degraba la *stiintele invatarii*. Pentru a cuprinde complexitatea este nevoie de un efort rational, definit si coerent. Nu este, probabil, lipsit de importanta sa mentionam inca de la inceput ca principalele explicatii si solutii privind invatarea se regasesc in cadrele unor conceptii si orientari cu larga capacitate de cuprindere a conditiilor existentei si dezvoltarii fiintei umane: *behaviorismul*, *cognitivismul*, *constructivismul*, orientari care se adauga altora mai vechi: *naturalismul*, *realismul*, *idealismul*, *pragmatismul* si *existentialismul*. Astazi reflectia asupra problematicii invatarii scolare este dominata de *cognitivism* si *constructivism*. Viitorul ne rezerva, fara indoiala, surprize.

Invatarea poate fi cunoscuta atat empiric, prin metode directe, observationale si experimentale, cat si la nivel teoretic, rational, abstract, nivelul unui grad ridicat de generalitate. Psihopedagogia invatarii integreaza intr-o maniera globala, sintetica, ambele moduri de cunoastere a realitatii invatarii intr-un cadru organizat, formal. Reprezinta un ansamblu de idei cu privire la principiile, modelele si metodele invatarii, conditiile de optimizare a lor in conditiile schimbarii permanente. Este o stiinta de sinteza si, in acelasi timp, o constructie deschisa, perfectibila. Poate fi definita ca o interpretare sistematica a unei arii a cunoasterii umane, un

level of a high degree of generality. The psycho pedagogy of learning integrates itself in a global and synthetic way, both means of knowing the reality of learning in a formal, organized frame. It represents an assembly of ideas concerning the principles, models and methods of learning, the conditions of improving these in the perspective of permanent changes. There is not only a science of synthesis but also, an open and perfectible construction.

It can be defined as a systematic interpretation of an area of human knowledge, a field of knowledge directed through reality and through the permanent adoptability to the new, theoretical and even more diverse contents. As an interdisciplinary field of knowledge it is based on a coherent psycho pedagogical speech which operates with statements, principles, rules and a specific language. Based on some ways of investigation, specific methods, psycho pedagogical methods, the psycho pedagogy of learning has at its purpose to show new methods of applying the information of psycho pedagogy specialty, of discovering some rules at the practical level, of offering some useful tools for the teachers, necessary in building some educational strategies of intervention and of dealing with the situations of education (J. Maciuc, 2004, 2005).

As a subject in the university psycho pedagogy syllabus, its purpose is to make the future teacher familiar to the fundamental characteristics of the psycho pedagogical field of learning in school, but also in the extracurricular field.

More exactly we propose to the future teachers:

1. the assimilation and the ability to use

domeniu de studiu orientat spre realitate si spre adaptarea permanenta la contexte teoretice si practice noi, tot mai diversificate. Ca domeniu de studiu interdisciplinar se bazeaza pe un discurs psihopedagogic coerent, care opereaza cu enunturi, principii, reguli si un limbaj specifice. Pe baza unor modalitati de investigatie, metode specifice, psihopedagogice, psihopedagogia invatarii are ca tinta prezentarea unor modalitati de aplicabilitate a informatiei de specialitate, psihopedagogice, descoperirea unor regularitati la nivelul practicii, oferirea de instrumente utile cadrelor didactice in constructia unor strategii de interventie educationala si de gestionare a situatiilor de instruire (I.Maciuc, 2004,2000).

Ca disciplină de predare in cadrul modulului psihopedagogic universitar, scopul este acela de a familiariza viitorul profesor cu problematica fundamentala a domeniului psihopedagogiei invatarii, cu aspectele educationale ale invatarii in scoala, dar si in cadrul extracurricular larg. Mai exact, propunem viitorilor profesori:

1. Asimilarea si operarea cu principalele concepte specifice psihopedagogiei invatarii;
2. Identificarea fundamentelor interdisciplinare ale invatarii si a principalelor teorii/modele de invatare;
3. Utilizarea in contexte variate a modelelor de instruire rezultate din principalele teorii ale invatarii;
4. Intelegerea responsabilitatilor principalilor factori implicati in eficientizarea invatarii scolare;
5. Asimilarea valorilor, atitudinilor specifice educatorului care invata si sprijina invatarea permanenta.

the main specific notions of the psycho pedagogy of learning,

2. The identification of the interdisciplinary notions of learning and the main theories/types of learning.
3. The usage in different contexts of the types of education obtained from the main theories of learning.
4. Understanding the responsibilities of the main factors involved in the efficiency of learning.
5. Assimilation of values, of attitudes which are characteristic to the teachers who study and support permanent education.

2. Investigative methodology

In what is representative for it at a performance oriented level and practical level, methodology stands for strategies, methods, techniques and assembly of tools necessary to pick and analyze data. The methods should be adequate to what is specific for the phenomenon submitted to be discussed, it should be used more and in a complementary way, in studying the same phenomenon and its results should be corroborated.

As a subject/discipline of synthesis, with an interdisciplinary status (S.Cristea, 2006, I.Neacsu, 1990,1999, 2004, I.Radu, M.Ionescu, 2002, I.Negret and O. Panisoara, 2005) the psycho pedagogy of learning has pedagogical, psychological and social characteristics and it develops on the basis of using some scientific methods of investigation, adjusted to the reality of educational learning. These methods prescribe ways of acting in performing a research:

1. Observation
2. Conversation
3. Analyzing the products of the activity

2. Metodologii investigative

In acceptia care i se atribuie la nivel practic, actional, metodologia inseamna strategii, metode si tehnici, instrumentar de lucru pentru culegerea si analiza datelor (sens restrans, metodica cercetarii).

Metodele trebuie să fie adecvate specificului fenomenului urmarit, sa fie utilizate in numar cat mai mare si intr-o maniera complementara, in studiul aceluiasi fenomen, rezultatele sa fie coroborate etc.

Ca disciplina de sinteză, cu statut interdisciplinar (cf. S.Cristea, 2005, I.Neacsu, 2004, I.Radu, M.Ionescu, 2002, I.Negret si O. Panisoara, 2005) psihopedagogia invatarii are baze pedagogice, psihologice si sociale si se dezvolta pe baza utilizarii unor metode stiintifice de investigare, adaptate la realitatea invatarii scolare. Acestea prescriu moduri de a actiona in efectuarea unei cercetari:

1. *Observatia*
2. *Convorbirea*
3. *Analiza produselor activitatii*
4. *Analiza documentelor scolare*
5. *Metoda biografica*
6. *Metode sociometrice*
7. *Metoda aprecierii obiective a personalitatii*
8. *Metoda experimentală*
9. *Chestionare/Inventare de personalitate*
10. *Teste de personalitate si fise de cunoastere psihopedagogice*
11. *Teste de aptitudini si teste de dezvoltare intelectuala etc.*
12. *Metode de cercetare calitativa: studiul de caz, analiza de text, istorii orale, focus group etc.(I.Radu, M.Miclea, I.Negret, O.Panisoara etc.)*

Studiile calitative contribuie la

4. Analyzing the documents from school
5. The biographical method
6. The socio-metrical method
7. The method of objective appreciation of personality
8. The experimental method
9. Questionnaires / analyzing personality
10. Tests of personality and papers of psycho pedagogical knowledge
11. Tests of aptitudes and tests of intellectual development
12. Methods of qualitative research: the study of case, the text analysis, the oral history, focus group etc. (I. Radu, M. Miclea, I. Negret, O. Painisoara, etc)

The qualitative studies contribute to emphasizing the nature of phenomena and the quantitative studies create the possibility of determining specific parameters for the manifestation of these studies.

The strategies of research involved in the study of learning are complementary and are trying to establish a hierarchy at their level is entirely groundless. Establishing on the first level the qualitative approach is more justified by researchers due to the complex nature of learning.

Observation – represents a way which we can consider and name the primary orientation in the environment, a cognitive strategy with universal value. It is obvious that there is a specificity of applying this method in the field of learning research. We should only consider the fact that the social, individual or group actors develop reactive behavior compared to that of those who notice them. The deformations are usually produced out of the desire to benefit from a favorable image in the eye of the observer or because they want to

evidentierea naturii fenomenelor, iar cele cantitative creeaza posibilitatea determinarii parametrilor specifici manifestarilor acestora. Strategiile de cercetare implicate in studiul invatarii sunt complementare si a incerca ierarhizarea lor este total neintemeiat, considera specialistii. Situarea in prim plan a abordarii calitativiste este cel mai adesea justificata de cercetatori prin natura complexa a invatarii.

Observatia reprezinta o modalitate pe care o putem numi primara de orientare in mediu, o strategie cognitiva cu valoare universala. Evident ca exista un specific al aplicarii acelor metode in domeniul cercetarii invatarii. Sa ne gandim numai la faptul ca actorii social, individual sau in grup dezvolta comportamente reactive in raport cu cel sau cu cei care ii observa. Deformarile se produc de obicei din dorinta de a beneficia de o imagine favorabila in ochii observatorului sau pentru ca doresc sa raspunda unor presupuse asteptari ale acestuia. Pe e alta parte, observatorul poate manifesta un comportament subiectiv si selectiv in raport cu ceea ce realitatea ii ofera. Uneori, el "vrea sa vada" ceva anume si se autoiluzioneza ca acel lucru chiar se intampla etc.

Desigur, intre observatia spontana, care este fragmentara si nesistematica, imprecisa si subiectiva, si cea stiintifica, care este fundamentata teoretic, sistematica si integrala si ale carei date sunt de obicei inregistrate, confruntate si repetate, exista o mare diferenta.

Observatia, poate fi definita ca investigarea sistematica, pe baza unui plan dinainte elaborat si cu ajutorul unor instrumente adecvate, a actiunilor si interactiunilor, evenimentelor, relatiilor si

answer to some supposed expectations. On the other hand, the observer can show a subjective and selective behavior compared to what reality offers him. Sometimes he wants to see something special and he has the impression that this thing is really happening.

It is a great difference, nevertheless, between the spontaneous observation which is divided and unsystematic, vague and subjective and the scientific one which is theoretically divided, systematical and complete and the data of which are usually recorded, repeated.

The observation can be defined as a systematical investigation, based on a plan elaborated beforehand and with the help of some adequate tools, of some actions and interactions, events, relations and processes involved in learning, more over it is about learning in class as a way of education.

The observation can be *structured* (it uses techniques of measurement and categories of codifications of manifestations, without the researcher's involvement in the development of phenomena), *participative* (the researcher's involvement and the recording of data) *and non-distorting* (it uses recording techniques and it requires future applicability of sonic pattern techniques).

The shared observation, the ethnological or qualitative observation is the most eloquent way to study the difficulties of learning for a group of children in a situation of school risk. To obtain results closer to reality, the teacher-researcher and those who he works with, the social assistant for example, must comply with the traditions and the rules of living in that community,

proceselor implicate in invatare, in speta, este vorba despre invatarea in clasa ca mediu de instruire.

Observatia poate fi *structurata* (foloseste tehnici de masurare si categorii de codificare a manifestarilor, fara implicarea cercetatorului in desfasurarea fenomenelor), *participativa* (cu implicarea cercetatorului si inregistrarea post festum a datelor) si *nedistorsionata* (folosind tehnici de inregistrare si cu aplicarea ulterioara a unor tehnici de categorizare).

Observatia participativa, de tip etnologic sau calitativ este cea mai indicata pentru studierea dificultatilor de invatare ale unui grup de copii aflati in situatie de risc scolar. Pentru a se putea obtine rezultate cat mai apropiate de realitate, educatorul cercetator si cei cu care el colaboreaza, de pilda asistentul social, trebuie sa respecte traditiile si regulile de convietuire ale acelei comunitati, sa aiba un comportament perfect normal, ceea ce presupune sa nu se izoleze sau sa incerce sa-si impuna autoritatea sau opiniile, sa se manifeste egal fata de membrii colectivitatii, sa identifice *persoane-cheie* pe care sa le abordeze in mod firesc, fara sa forteze nota sau sa socheze, sa evite ipostaza de consilier sau sfatuitor. Dificultatile de invatare se afla in centrul eforturilor, din aceasta perspectiva (D.Ungureanu,1998).

Modul în care profesorul observă procesul de învățare al elevilor include următoarele etape: pregătirea observației, observația și înregistrarea comportamentelor, intervenția și rezumarea. Pregătirea pentru observație se referă la un set de decizii: care comportamente și acțiuni trebuie supuse observației, cine observă, alcătuirea unui

to have perfectly normal behavior, which requires not isolation or the attempt to impose his authority or opinions, to have the same behavior for the members of the community, to identify the key – person which he can approach naturally, without shocking or exaggerating, to avoid the attitude of counselor or advisor. The difficulties, of learning are at the core of efforts, from this perspective. (D. Ungureanu, 1998)

The way in which the teacher observes the process of learning of students includes the following steps:

- the briefing of observation
- the observation
- the recording of behaviour
- the abstract or summary

The briefing for observation is about a set of decisions, which behaviours and actions should be submitted to observation, who the observer is, the building of a plan, of a form of observation, the coaching of observers.

The best method of decision about the object of observation is to make up a drawing board which should contain the steps the students have to go through to fulfill their duties. This board is to show the concrete/real activity of the group. One or more of the following instructional effects can be shown on the board.

- a. *The learning of the subject and performances* - The students are observed during the group activity to determine the level of understanding of the lesson, the progress of learning, the acquired knowledge and the memorization in time of the information.
- b. *The way of thinking* - the teacher must appreciate the results of learning and

plan model, a unui formular de observație, pregătirea observatorilor.

Cea mai bună metodă de decizie asupra obiectului observației este alcătuirea unei planșe care să cuprindă etapele pe care elevii trebuie să le parcurgă pentru îndeplinirea sarcinilor de lucru. Această planșă evidențiază activitatea concretă a grupului. Unul sau mai multe din următoarele efecte instrucționale pot fi incluse pe această planșă:

- a. *Învățarea materiei și performanțele:* Elevii sunt observați în timpul activității în grup pentru a determina gradul de înțelegere a lecției, progresele în învățare, cunoștințele acumulate și reținerea informației în timp.
- b. *Modul de gândire:* Profesorul trebuie să aprecieze rezultate ale învățării precum profunzimea înțelegerii sau tipul de gândire „deschizând o fereastră în mintea elevilor” și observându-i pe aceștia când „gândesc cu voce tare”. Profesorul poate obține informații orale fie ascultând discuțiile elevilor, fie intervievându-i pe aceștia, ceea ce reclamă un volum de timp mai mare.
- c. *Deprinderile sociale:* Un avantaj al învățării cooperative este că permite profesorului să aprecieze modul în care elevii stăpânesc deprinderile sociale necesare activității în echipă.
- d. *Atitudinile față de actul educațional:* Prin observație, profesorul poate aprecia dorința elevilor de a învăța, dorința de a acumula noi cunoștințe sau angajarea socială.
- e. *Metodele de lucru:* Prin observație, profesorul poate aprecia strategii de lucru precum coordonarea, strădania pentru atingerea unui nivel de

the depth of understanding or the type of thinking “opening a mirror to the brain of the students” and observing them while they “are thinking aloud”. The teacher can obtain/get information, oral information listening to the students’ debates (discussions) or interviewing them - this nevertheless requires a huge amount of time.

- c. *Social skills* – an advantage of learning through cooperation is the fact that it allows students to appreciate the way in which students master the social skills necessary for the team work.
- d. *The attitudes towards the educational act* – through observation, the teacher can notice students’ desire of learning, and the desire of acquiring new knowledge or social engagement.
- e. *Methods of work* – through observation, the teacher can choose working strategies such as coordination, the struggle to reach a level of excellence, improving the activity at the individual level (Johnson, Johnson & Holubec – 1998).

Types of observation – the formal observation (used to record the frequency of a target – behavior/ to record every time the student fulfill the requirements), lists of key-words (to determine the quality of skills/target-behavior) and the spontaneous observation (the teacher’s opinions related to what is happening in the classroom) (Johnson, Johnson & Holubec – 1998).

A simple form of observation contains 2 columns which record the adequate and inadequate behavior of students, their names and a column for comments (internet – learning through

excelență, îmbunătățirea activității la nivel individual. (Johnson, Johnson & Holubec, 1998)

Procedee de observație:
 observația formală (utilizată pentru a înregistra frecvența unui comportament-tinta/pentru a înregistra de cate ori elevul indeplinește cerintele), liste de termeni-cheie (pentru a determina calitatea deprinderilor/comportamentelor-tinta) și observația spontană (impresiile profesorului cu privire la ceea ce se petrece în clasă.) – Johnson, Johnson & Holubec, 1998).

Un formular de observație simplu conține două coloane care înregistrează comportamentele adecvate și neadecvate ale elevilor, numele acestora și o coloană de comentarii. (INTERNET-INVATAREA PRIN COOPERARE)

Observatia directa, sistematică, surprinde caractere sau proprietati ale evenimentelor, situatiilor socioeducationale. Interventia celui care observa este minima. Tehnic vorbind, se pune problema esantioanelor reprezentative, a necesitatii de a sistematiza datele, prin utilizarea unor categorii si/sau scale. Un exemplu de categorii il reprezinta *categoriile interactionale*(comportamente tipice manifestate in procesul comunicarii in grupul de invatare).

Exista *scale intuitiv-teoretice*, *scale intuitiv-rationale*, *inventare* pentru mediul de invatare si/sau comportamentul profesorilor in clasa, managementul clasei. La acestea putem adauga chestionarele si alte instrumente specifice observatiei si descrierii sistematice a aspectelor socioeducationale ale invatarii.

Ancheta presupune chestionarea unui numar semnificativ de indivizi, in

cooperation)

Direct observation, systematical, it contains descriptions or characteristics of events, socio-educational situations. The presence of the observer is minimal. Technically speaking, we can use now representative samples, it is necessary to systematize the data by using some categories and/or scales. Such an example is given by the categories in interaction (typical behavior shown in the process of communication in the learning group).

There are theoretical-intuitive scales/rational-intuitive scales, inventories for the learning environment and/or teacher's behavior in class, class management. We can add to these questionnaires other specific instruments of observations and systematical descriptions of socio-educational aspects of learning.

The investigation means questioning a significant number of persons to generalize regarding learning.

The elements subjected to analysis can be persons (teachers, students and schoolmasters), groups, classes of students, school organizations, institutions. The investigations stands for gathering data or information about social entities contained in a sample based on oral or/and written questionnaires, to identify statistical distributions and inter-relational distributions (associations, variations, functional and causative reports etc) between indicators or variables which correspond to a theoretical pattern and for the extrapolation of the conclusions from the level of samples to the level of population as a reference point (L. Vlasceanu, 1986).

The investigations starts from the

vederea unor generalizari cu privire la învățare.

Unitatile de analiză pot fi persoane (profesori/institutori, elevi) grupuri, clase de elevi, organizatii scolare, zone, institutii.

Ancheta presupune culegerea de date sau informatii despre entitatile sociale cuprinse intr-un esantion pe baza chestionarii orale si/sau scrise, in vederea identificarii de distributii statistice si interrelatii (asocieri, covariatii, raporturi functionale sau cauzale etc.) intre indicatori sau variabilele care corespund unui model teoretic si pentru extrapolarea concluziilor de la nivelul esantionului la cel al populatiei de referinta (dupa L. Vlasceanu, 1986).

Ancheta incepe prin a delimita domeniul asupra căruia se caută informatii, pentru a-l putea descrie sau pentru a putea verifica ipotezele cercetarii. Se stabilesc intrebarile factuale si/sau de opinie si esantionul de subiecti. Esantionarea se poate opera in functie de mai multe tehnici. Datele brute obtinute sunt apoi analizate si interpretate. Importante sunt concluziile, generalizarile. Intrebarile pot fi inchise, cu raspunsuri precodificate sau deschise, cu raspuns liber.

Culegerea datelor presupune identificarea domeniului de referință a populatiei de actori sociali si esantionarea.

Esantionarea este tehnica metodologica prin care devine posibilă elaborarea de inferente despre populatia de actori sociali supusa analizei, prin investigatia unei parti a acesteia, definită prin procedee statistice adecvate. *Randomizarea* este o tehnica specifica de esantionare, cu referire la organizarea aleatoare a grupurilor (selectia sau

delimitation of the field which we want to find information about, so that we can describe it or verify the hypothesis of research. The questions and /or opinion and the sample of subject are chosen. The samples are about to function in accordance to some more techniques. The rare obtained data are then analyzed and interpreted. The conclusions and generalizations are important. The questions can be closed with pre-codified answers or open, with free answers.

The gathering of data assumes the identification of the reference field of social-actor population and the sample.

The Sampling represents the methodological technique which makes possible the elaboration of deductions about the social actor population submitted to analysis, through the investigation of a part of this one, defined by adequate statistical procedures.

Randomness – is a special technique of sampling, with reference to the random organization of groups (selection or allocation of subjects) and to the distribution (manipulation) of variables in the scheme of experiments. We can mention the following types:

- a. *Simple randomness* (the draw lots, the lottery method)
- b. *Stratified randomness* (population is divided into 4 “types”, corresponding to one or more criteria, for each type we realize a random sampling).
- c. *Multi-stage randomness* (the selection of persons which make up the sample through the selection of groups to which the persons are related to).
- d. *Multi-phase randomness* (at the beginning it is chosen a sample of great dimension on which we implement some phases of extensive research, then we choose a sample to

alocarea subiectilor) si la repartizarea (manipularea) variabilelor in schema de experimentare. Exista:

- a. *randomizare simpla* ("tragerea la sorti", metoda loteriei);
- b. *randomizare stratificata* (in care populatia este impartita pe "straturi", dupa unul sau mai multe criterii, pentru fiecare strat realizandu-se o esantionare aleatoare);
- c. *randomizare multistadiala* (selectia indirecta a indivizilor care formeaza esantionul prin intermediul selectiei grupurilor la care acestia apartin);
- d. *randomizare multifazica* (se alege initial un esantion de dimensiuni mari pe care se realizeaza unele faze ale cercetarii extensive, apoi din acesta se selecteaza un esantion pentru realizarea altor faze cu caracter mai intensiv s.a.m.d.) (Nunaly, 1967, apud I.Radu).

Ancheta prin *interviu* utilizeaza:

- a. *interviul liber* pe o tema generala;
- b. *interviul structurat* (protocol prestabilit);
- c. *interviul centrat* pe o problema particulara (cu lista-control);
- d. *panel*, interviuri repetate.

Se inregistrează si se clasează astfel opinii diverse despre diverse evenimente in campul social al educatiei, despre anumite fapte observate, despre comportamentul celorlalti in situatii educationale cu semnificatie sociala, despre sine si comportamentul interpersonal in grupurile socioeducationale etc.

Informatiile obtinute cu ajutorul interviului pot pune in valoare schimbări de atitudini sau efecte ale influentelor socioeducationale, pot evidentia credinte psihopedagogice ale cadrelor didactice ori reprezentarile lor despre invatare etc.

implement some other phases with a more intensive characteristic etc.) (Nunaly- 1967, then I. Radu).

The investigation *through interview* uses:

- a. free interviews on a general theme,
- b. structural interviews (the reestablished protocol),
- c. interviews focused on a particular problem (with the control list),
- d. (plywood) panel – repeated interviews.

As a result, different opinions on different events in the social field of education are recorded and structured or classified together with some observed facts about the other person's behavior in educational situations with social significance, about ourselves, and interpersonal behavior in socio-educational groups.

The information obtained by means of the interview can emphasize changes of attitudes or effects of socio-educational influences can stand for psycho pedagogical beliefs of teachers or of their representatives towards learning. At the same time the latent order of speeches about education and about the situations of learning can be emphasized.

The data records record step by step the results of numerous investigations and can become base/anticipations to identify tendencies, evolutions, for prognoses in permanent learning.

We should not forget that in educational research, the greatest part is kept by the action-research, which associates the investigated reality to maximize learning, to make the instructional/educational efforts of teachers more efficient.

The experiment involves the

De asemenea, poate fi evidentiată ordinea latentă a discursurilor despre educație ori în situații de învățare.

Bancile de date înregistrează sistematic rezultatele a numeroase anchete și pot constitui o bază pentru identificarea tendințelor, a evoluțiilor, pentru prognoze în învățarea permanentă.

Să nu uităm că în cercetarea educațională, ponderea cea mai mare o au *cercetările-actiune*, care asociază analiza transformării/ameliorării realității investigate, pentru optimizarea învățării, pentru eficientizarea eforturilor instructionale ale profesorilor.

Experimentul implică realizarea intenționată a unor condiții și urmărirea rezultatelor. Locul central în structura logică a experimentului îl ocupă transformarea intenționată, într-un anumit scop, a obiectelor și fenomenelor învățării în obiecte de cercetare.

Experimentul izolează variabilele cu scopul de a urmări variațiile, dar puterea cercetătorului de a "crea" situații educaționale comportă în mod firesc limitări ce țin de deontologia profesiei. De aceea, se apelează de obicei la substitute cum ar fi *analiza prin simulare sau analiza multivariată*.

Metoda simulării presupune studiul comportamentului unui sistem pe un model experimental.

Managementul învățării în școală, organizarea fluxurilor școlare în raport cu cerințele de profesionalizare detectabile pe termen mediu și lung sunt numai două dintre domeniile ce pot fi abordate din această perspectivă. Organizarea învățării școlare în perspectiva competențelor-cheie reprezintă, de asemenea, un domeniu de investigație.

Metoda comparativă are uneori caracteristicile unui experiment indirect

intended accomplishment of some conditions and the pursuit of the results.

The central place in the logical structure of the experiment is kept by the deliberate change, in a certain purpose, of objects, and phenomena of learning in objects of research.

The experiment isolates the variables with the purpose of noticing the changes, but the researcher's power to "create" educational situations have in a natural way limits which are characteristic to the deontology. This is why we usually speak about substitutes such as analysis through stimulation or multi-varied analysis.

The method of simulation requires the study of the behavior of a system on an experimental pattern.

The management of learning in school, the organization of the educational flow in accordance with the requirements of professional life defected on long and medium time spans; these are only two of the fields which can be approached from this perspective. The organization of the educational learning in the perspective of the key – competencies represents, at the same time, a field of investigation.

The comparative method has sometimes the characteristics of an indirect experiment and many common aspects with what it is called causative analysis. More often the investigated reality is compared to a theoretical ideal pattern.

The empiric analysis method of causative reports has applicability in the study of the social factors which condition or determine the efficiency of the educational learning, the level of educational performance, and the options in the field of curriculum – etc. This is

si multe aspecte comune cu ceea ce se numeste *analiza cauzală*. Adeseori realitatea investigată este comparată cu un model teoretic ideal.

Metoda de analiză empirică a raporturilor cauzale are aplicații în studiul factorilor sociali ce conditionează sau determină eficiența învățării școlare, nivelul performanței școlare, opțiunile în plan școlar și profesional, în domeniul curriculum-ului etc. Este atât o metodă de ordonare a datelor care rezultă din cercetări empirice cât și o metodă de construcție teoretică.

Abordarea calitativă presupune descrierea cazurilor particulare de instituții, situații socioeducative, indivizi și grupuri în interacțiune în cadrul desfășurării proceselor educative. Se analizează astfel un număr de date, interviuri, mărturii, documente în scopul:

- formulării unor probleme;
- emiterii de ipoteze;
- elaborării unor clasificări și/sau tipologii.

Se poate utiliza și "istoria vieții" unor « olimpici », a unor mari profesori, din perioade cheie ale evoluției educației naționale, metoda biografică aducând nuanțări necesare procesului de investigare.

Pentru Pantelimon Golu, învățarea este : «un proces evolutiv, de esență informativ- formativă, constând în dobândirea (recepționarea, stocarea, valorizarea internă) de către ființa vie - într-o manieră activă, explorativă - a experienței de viață și, pe această bază, în modificarea selectivă și sistematică a conduitei, în ameliorarea și perfecționarea ei controlată și continuă sub influența acțiunilor variabile ale mediului ambiant (P. Golu, 1987).

O nouă definiție a învățării a adus

not only a method of arranging data which result from empiric research but also a method of theoretical construction.

The qualitative approach presumes the description of some particular cases in institutions, socio-educative situations, persons and groups which interact in the development of educative processes. A number of data, interviews, testimonies, documents are submitted to analysis in the purpose of:

- Expressing some problems
- Emitting hypothesis
- Elaborating classifications and/or typologies.

The “history of life” of some “Olympics”, of some great teachers, from key periods of the evolution of human education could be used and in this way the biographical method is to bring some shades/nuances necessary to the process of investigation.

For Pantelimon Golu, learning is “an evolutionary process, of formative-informative essence consisting in obtaining (receiving, storing, internal valorization) by the alive being – in an explorative, active way – of a life experience and, starting from here, in the selective and systematical change of behavior, in the improvement and her influence of the changing actions of the environment. (P. Golu, 1987).

A new definition of learning has brought in the foreground sayings as the one that follows: “learning is an individual process which supposes the participation of the person to the construction and deconstruction, destruction and restructuring, integration and reintegration of cognitive and operational structures. It is important for us to retain that:

Human learning is building (H.

in prim plan formulări ca cea care urmează: *invătarea este procesul individual care presupune participarea persoanei la construcția și deconstrucția, destructurarea și restructurarea, integrarea și reintegrarea de structuri cognitive și operaționale*. Sa retinem ca: **Invatarea umana se construiește** (H.Siebert, 2001).

Pentru elev, descrierea educațională a *constructivismului*(*teorie a cunoasterii, teorie a științei și a modelelor de interpretare*) are intelesul de conexiune intimă cu experienta. El confruntă permanent intelegerea cunostintelor predate cu *modelul mental* pe care si l-a construit deja, cu reprezentările pe care le-a dobandit prin experientă, cu structurile cognitive bazate pe aceste experiente. Pentru ca *invătarea să capete sens, elevul isi organizează activ noile informatii in cadrele oferite de modelul sau mental. Conexiunile sunt deschise in raport cu viitoarea experientă de invătare/cunoastere.*

Dintr-o perspectivă constructivistă, profesorul va solicita elevul să pună întrebări cu caracter deschis și-l va sprijini să-și identifice cât mai exact notiunile/conceptele anterioare. Elevul se va implica in utilizarea și compararea diverselor surse de informatii, in reflectie și analiză, in dezbateră și (re)formularea ideilor/descoperirilor. Vor fi puse in discutie cauze și consecințe, se vor utiliza resursele locale și invătarea va fi extinsă dincolo de cadrul formal, școlar.

In mediul școlar, invătarea este mai aproape de notiunea de instruire sau de proces de învățământ.

3. In loc de concluzii

Intre practica instruirii și știința/științele învățării și dezvoltare

Siebert; 2001). For student, the educational description of *constructivism (a theory of knowing, a theory of science and of models of interpretation)* has the meaning of an intimate connection with experience. He confronts permanently the understanding of taught knowledge with the mental pattern which he has already built, with the representations he has acquired through experience, with the cognitive structures based on this experience. So that learning should make sense, the students organized in an active way the new obtained information in the patterns offered by their mind. The connections are open related to the future experience of learning/knowing.

From a constructivist perspective, the teacher will demand the student to ask open questions and he will help him identify by himself former notions/former concepts. The student will involve himself in using and comparing various sources of information, in reflection and analysis, in debate and (re)phrasing ideas/discoveries. Causes and consequences will be submitted to analysis, local resources will be used and learning will be extended beyond the formal frame, the formal educational frame.

In school, learning is closer to the notion of instruction or education process.

3. Instead of a Conclusion

There is an obvious complementary relation and continuity between the instruction and the science or sciences of learning and development, they support each other. In a situation in which psycho pedagogy of learning looks for its own identity, permanent education needs a synthesis of notions and scientific laws regarding learning, it

există o evidentă complementaritate și continuitate, ele se sprijină reciproc. Într-un context în care psihopedagogia învățării își caută identitatea, educația de-a lungul întregii vieți are nevoie de o sinteză de noțiuni și legi științifice cu privire la învățare, de o teorie aplicată nuanțată realității globale și complexe a învățării umane, de un sistem conceptual, de un limbaj de specialitate, bine definit și diferentiat în planul discursului cu privire la educație.

Ca domeniu interdisciplinar, psihopedagogia învățării este o știință cu un obiect de studiu precis, care cunoaște, explică, interpretează și modelează situațiile de învățare, o știință reflexivă, practic-aplicativă. Poate fi abordată ca știință integrată, deschisă spre experiența educativă, în același timp analitică (descoperă variabile, factori, elemente componente care determină particularul unor situații concrete de învățare) și sintetică, pentru că se referă la ceea ce este comun, esențial într-un ansamblu de situații de învățare, are în vedere învățarea ca fenomen global, ca totalitate.

Psihopedagogia învățării studiază corelația dintre teorie și practicile educative și de învățare, punând în valoare esența și trăsăturile fenomenului global care este învățarea, cu accent pe învățarea școlară. Evidențiază scopuri, principii, metode și forme de învățare, metodologii, dinamici, valori și limite ale învățării în medii organizate, dar și corelația dintre învățarea formală și cea informală. Metodele ei specifice de cercetare abordează ansamblul experiențelor, proceselor, condițiilor și produselor învățării. Cadrul specific al aplicării îl reprezintă procesul instructiv-educativ, mediul educațional școlar, un

needs a theory applied doubtlessly to a global reality and to a complex human learning, of a conceptual system, of a specialized language, well defined and which makes different the speech planning regarding education.

As an interdisciplinary field the psycho pedagogy of learning is a science with a well defined subject which knows, explains, interprets and shapes the learning situations, a reflexive science, and a practical applied science. In the same way it can be approached as an integrated science opened through educative experience, at the same time analytical (it discovers variables, factors, elements, components which determine the particularity of a concrete situations of learning), and synthetically because it is about what is common, essential in an ensemble of situations of learning, it has as its goal learning as a global phenomenon, learning as a whole.

The psycho pedagogy of learning studies the relationship between theory and the educational practice emphasizing the essence and the characteristics of the global phenomenon which is learning and especially educational learning. It emphasizes purposes, principles, methods and forms of learning, methodologies, dynamics, values and limits of learning in organized patterns but at the same time, it emphasizes the relationship between formal learning and informal learning. Its specific methods of research approach the ensemble of experiences, processes, conditions and the products of learning. The typical frame of application is represented by the instructive-educative process, the educational environment in school, a field in which the law and the norm have a certain characteristic. The principles of the instructive – educative

camp in care legitatea si normativitatea au un specific aparte. Principiile activității instructiv-educative generează norme si reguli care, împreună si complementar legilor invatarii, orientează constructia si înlântuirea situatiilor de învățare scolară. Principiul psihogenetic al stimulării, al accelerării dezvoltării stadiale a inteligenței, principiul învățării prin acțiune, principiul dezvoltării motivației pentru învățare reprezintă pentru unii autori principalele repere ale acestei normativități specifice. (vezi M.Ionescu si I. Radu, 2001).

In ceea ce priveste limbajul, remarcăm interferența psihologic-pedagogic in sistemul de concepte, axiome, ipoteze, modele la care se referă discursul specific acestui domeniu de graniță al cunoasterii-psihopedagogia.

Cunoasterea elementelor esentiale ale acestui domeniu, a problemicii si aplicatiilor actuale reprezintă pentru orice profesor, de orice specialitate, o obligatie profesională si morală. In formarea profesională, această disciplină asigură o adevarată carte de identitate. Aceasta si datorită faptului că profesorul este cel care imprimă un sens si o finalitate educativă învățării.

activity generates norms and rules which, together and complementary to the laws of learning, direct the construction and the connection of situations of learning in school. The psychogenetic principle of simulation, of acceleration of the stage development of intelligence, the principle of learning through action, the principle of development of the reason for learning represents, for some authors, the main reference points of these specific standards.

If we consider the language, there is a psycho-pedagogical collision in the systems of opinions, axioms, hypothesis, models to which the specific speech of this border field of knowledge which is psycho pedagogy is about.

The knowledge of the essential elements of this field, of the problems and today's/current applications represents for every teacher, of any specialization, a moral and professional duty. During the professional training, this subject ensures a real identification card. This is also due to the fact that the teacher is the person who lends a meaning and a purpose to the educative learning.

REFERENCES/REFERINȚE

1. Cristea, S.(2006), *Curriculum pedagogic universitar*.Bucuresti: Editura Didactica si Pedagogica
2. Maciuc, I.(2002), *Repere ale instruirii*.Bucuresti: Editura Didactică si Pedagogică
3. Maciuc, I.(2000), *Elemente de psihopedagogie diferentiață*. Bucuresti: Editura Didactică si Pedagogică
4. Maciuc, I.(coord.) (2004), *Studii de pedagogie diferentiată*. Craiova :Editura Sitech
5. **Memorandum supra învățării permanente**
6. Miclea, M. (1998). *Învățarea școlară și psihologia cognitivă*. M. Ionescu(coord.). Educația și dinamica ei. București: Editura Tribuna Învățământului.
7. Neacsu , I.(1990).*Instruire si invatare*. București: Editura Militară

8. Neacșu, I. (1990). *Metode și tehnici de învățare eficientă*. București: Editura Militară.
9. Negreț-Dobridor, I., Pânișoară, I. O. (2005). *Știința învățării. De la teorie la practică*. Iași: Editura Polirom.
10. Siebert, H. (2001). *Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare*. Iași: Editura Institutul European.
11. Ungureanu, D., (1998). *Copiii cu dificultăți de învățare*. București : Editura Didactică și Pedagogică, R.A.

Annex

A Project of Syllabus (Objectives and Analytic of themes)

The objectives of the subject/discipline

The psycho pedagogy of learning has at its purpose the accomplishment of the following objectives:

1. Clarification of some notions, theories and tendencies and directions of actions based on an interdisciplinary approach of learning.
2. Exemplifying the forms and types of learning in educational situations in school, of the elements of the activity of learning and of the reason of learning at school ages.
3. Application of strategies, methods and techniques of learning belonging to the behaviorism, cognitive approach and constructivism theories of learning.
4. Projection of programs of prevention and intervention in cases of school failure.
5. Development of investigational competences and building attitudes and deontological opinions specific to the teaching career.

The Analytic of Themes

1. Introductory course. The general problem of discipline/subject. Fundamental notions and thematic delimitations.
2. School learning, an aspect of learning:
 - Characteristics, internal and external conditions
 - Motivational and procession aspects
 - Changes of paradigm.
3. Theories of learning. Models of instruction.
4. Present day dimensions. Open experiences and new theoretical challenges in the psycho pedagogy of learning.

Learning through cooperation and using the socio-cognitiv conflict

Learning through solving problems

Learning through experience

Permanent learning. Applications – interactive learning, interactive methods of teaching – learning.

Self organized learning and the building of knowledge - models, techniques, and instruments.

Constructivism pedagogy – counseling for learning.

5. Difficulties of learning and differential instruction:
 - Differential instruction – an open problem.
 - Children at risk, children from disfavored environments and their education.

- The maximum use of the individual potential. The factors of school success.
- Strategies of promoting school success
- Integrated education and inclusive schools.

Applications

- Curricula programs for endowed children.
 - The cooperation between teacher–psychologist/school counselor.
 - Mediated interventions.
6. Self management of learning.
 7. Adults and the problems of learning. Elements of methodology.
 8. The teacher's profile when instructing for permanent learning.

ANEXA

Obiectivele disciplinei:

Disciplina PSIHOPEDAGOGIA INVATARII urmareste realizarea urmatoarelor obiective:

1. Clarificarea unor notiuni, teorii, tendinte si directii de actiune, pe baza abordarii interdisciplinare a invatarii ;
2. Ilustrarea formelor si tipurilor de invatare in situatii educationale scolare, a factorilor activitatii de invatare si a motivatiei invatarii la varstele scolare ;
3. Aplicarea de strategii, metode si tehnici de invatare apartinand teoriilor behavioriste, cognitiviste si constructiviste ale invatarii ;
4. Proiectarea de programe de preventie si interventie in cazuri de nereusita scolara ;
5. Dezvoltarea competentelor investigationale si formarea atitudinilor si convingerilor deontologice specifice carierei didactice.

ANALITICA TEMELOR

1. Curs introductiv.problematice generala a disciplinei. Notiuni fundamentale si delimitari tematice
2. Invatarea scolară, forma a invatarii:
 - caracteristici, conditii interne si externe.
 - aspectul procesual si motivational
 - schimbari de paradigma
3. Teorii ale invatarii, modele de instruire
4. Dimensiuni actuale, experinte deschise si provocari teoretice noi in psihopedagogia invatarii
 - Învatarea prin cooperare si utilizarea conflictului socio-cognitiv
 - Învatarea prin rezolvare de probleme
 - Învatarea experientiala
 - Învatarea permanenta

Aplicatii: invatarea interactiva. Metode interactive de predare-invatare

- Invatarea autoorganizata si constructia cunoasterii: modele, tehnici, instrumente
 - Pedagogie constructivista: consilierea pentru invatare
5. Dificultatile de invatare si instruirea diferentiata
 - Instruirea diferentiata- o problema deschisa
 - Copiii in situatie de risc, copiii din medii defavorizate si instruirea lor
 - Valorizarea maximala a potentialului individual. Factorii reusitei scolare
 - Strategii de promovare a reusitei scolare
 - Educatia integrata si scoala inclusiva

Aplicatii: programe curriculare pentru dotati. Colaborarea profesor-psiholog/consilier scolar. Interventii mediate

6. (Self)Managementul invatarii
7. Adultul si problemele invatarii. Elemente de metodologie
8. Profilul profesorului care instruieste pentru invatarea permanenta.

THE TEACHER - ROLES AND COMPETENCES

PROFESORUL - ROLURI ȘI COMPETENȚE

Senior Lecturer Vali Ilie, PhD
TSTD - University of Craiova

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

Abstract:

Teachers' training in the spirit of the modernity values supposes a complex approach, from the perspective of the curriculum reform, of the educational management, of training and evaluation. It is not a coincidence the fact that the roles played by teacher multiplied, the teacher being not only an expert of the teaching act, but also a reflexive professional, a model, a leader, an adviser, an evaluator, an individual to make decision in the area of the institutionalized education, a transmitter of culture, an exponent of the social values, a communication partner etc. It is not by chance that it is cast an important role to the teacher' competence profile. Competence involves the whole personality in performing a task, in achieving duties associated with a status. Any discount made to the competence criterion has an impact upon the pupils' personality. This is why we consider that the nowadays school that in a way is in crossroads, needs competent teachers who are committed to the didactic

Rezumat:

Formarea profesorilor în spiritul valorilor modernității implică o abordare complexă, din perspectiva reformei curriculumului, a managementului educațional, a instruirii și evaluării. Nu întâmplător, rolurile jucate de profesor s-au multiplicat, acesta fiind nu numai expert al actului de predare, ci și profesionist reflexiv, model, lider, consilier, evaluator, decident în sfera educației instituționalizate, transmisor al culturii, exponent al valorilor sociale, partener de comunicare etc. Nu întâmplător se acordă profilului de competență al profesorului un rol important. Competența antrenează întreaga personalitate în realizarea unei sarcini, în îndeplinirea atribuțiilor asociate unui statut. Orice rabat făcut criteriului de competență se răsfrânge asupra personalității elevilor. De aceea, considerăm că școala actuală, aflată, într-un fel, la răscruce de drumuri, are nevoie de profesori competenți, devotați profesiei didactice, care să contribuie realmente la formarea și dezvoltarea

profession and who bring their actual contribution in shaping and developing the pupils and the students' personality.

Key concepts: *teacher, didactic profession, constructivist perspective, roles and competences*

Teachers' training according to modern time values is as necessary as the reform of the curriculum, of the educational management and of the training methodology as long as their role is that of moulding young people's personalities. Teachers play various parts in the organisation and development of the learning process.

Among the roles that teachers play there are (A. Woolfolk, apud Nicola, 1996; D.P. Ausubel and F. Robinson, 1981) those of:

- an expert in teaching (he or she can make decisions in what is going to happen during the teaching process), a leader (he/she leads a group of students), a motivational agent (he/she give rise and maintain students' interest, curiosity and desire to learn), a counsellor (he/she guides and observes students' behaviour, he's also an adviser), a model (an example for the students) and a reflexive professional (he/she considers on what is happening in the classroom , on learning situations);
- a friend and a confidant, a substitute for the parents, an adviser, a spokesman of the adults' society and a transmitter of the values that are approved by the society.

The role of the teacher is understood nowadays from the perspective of “the ethos and the market language”, that is of those elements that

personalității elevilor și studenților.

Concepte cheie: *profesor, profesie didactică, perspectivă constructivistă, roluri și competențe*

Formarea profesorilor în spiritul valorilor modernității este tot atât de necesară ca și reforma curriculumului, a managementului educațional, a metodologiei instruirii, deoarece ei au rolul de constructori ai personalității tinerilor. Profesorii joacă diferite roluri în cadrul organizării și desfășurării procesului de învățământ.

Printre rolurile pe care le joacă profesorii se numără (A. Woolfolk, apud Nicola, 1996; D.P. Ausubel și F. Robinson, 1981):

- expert al actului de predare (poate lua decizii privitoare la tot ceea ce se întâmplă în procesul de învățământ), lider (conduce un grup de elevi), agent motivațional (declanșează și întreține interesul elevilor, curiozitatea și dorința lor pentru învățare), consilier (este îndrumător și observator al comportamentului elevilor, este un sfătuitor al acestora), model (este un exemplu pentru elevi) și profesionist reflexiv (reflectează asupra întâmplărilor din clasă, asupra situațiilor de instruire);
- prieten și confident, înlocuitor al părinților, consilier (sfătuitor), exponent al societăților adulților și transmițător al valorilor aprobate de societate.

Rolul profesorului este înțeles astăzi din perspectiva “etosului și a limbajului pieței”, adică a acelor elemente care constituie perspectiva economistă. Aceeași perspectivă o întâlnim și la N. Blake care afirmă că

have an economical perspective. We find the same perspective in N. Blake who says that "the differences between teachers reveal a variety of types. Some are very meticulous in preparing their lessons (...), others are not very organized but manage to charm their students with the enthusiasm he/she teaches. Others lack these qualities but he/ she is sensitive to the students' needs and succeeds in gaining their trust" (apud Stan, 2004, pp. 44-45).

From the same perspective it is said that a certain teacher can have an affectionate attitude towards students or, by the contrary, an icy attitude of indifference, he/she can behave calmly, be well-balanced and full of kindness or he/she can act aggressively, can be explosive and out of control.

The teachers are expected to be efficient in what they do in front of a class and, because teacher-centred pedagogy and/or pedocentrism are not the ruling orientations anymore, they have to value the relationship they share with the students. It is said that efficient teachers must be "friendly, merry, understanding, virtuous, sociable, with emotional stability, capable to maintain good personal relationships"(Bergin, 1970, p. 348); teachers must be "full of life, stimulating, resourceful and enthusiastic about the subject they are teaching" (D.P. Ausubel, 1981, p. 538).

Teachers still have enough power to impose themselves in front of the class; but from a postmodern perspective this is an abuse. As a facilitator, the teacher must help students in assuming and interiorizing the following values (Stan, 2004, pp. 65-66): the encouragement of diversity, tolerance and freedom, the importance of being

"diferențele dintre profesori dezvăluie o varietate de tipuri. Unul se angajează meticolos în pregătirea lecției (...), altuia îi lipsește spiritul organizatoric, dar vrăjește clasa prin entuziasmul cu care predă. Altuia îi lipsesc aceste calități, dar este sensibil la nevoile copiilor și capabil să le câștige încrederea" (apud Stan, 2004, pp. 44-45).

Pe aceeași linie, se afirmă că un anumit profesor poate avea o atitudine afectuoasă față de elevi sau dimpotrivă, una glaciară, de indiferență, se poate manifesta calm, echilibrat și cu blândețe față de ei sau dimpotrivă - exploziv, necontrolat și agresiv.

Este de dorit ca profesorii să aibă randament în prestația efectuată și, pentru că magistrocentrismul și/sau pedocentrismul nu mai sunt orientările dominante, ei trebuie să valorizeze relația cu elevii. Se afirmă că profesorii eficienți trebuie să fie "prietenoși, veseli, înțelegători, virtuoși, sociabili, cu stabilitate afectivă, să întrețină relații personale bune" (Bergin, 1970, p. 348); profesorii trebuie să fie "plini de viață, stimulatori, inventivi și entuziaști față de materia pe care o predau (D.P. Ausubel, 1981, p. 538).

Profesorii dispun încă de resurse de putere care să le permită să se impună în clasa de elevi; din perspectivă postmodernă însă, aceasta constituie un abuz. În calitate de facilitator, profesorul trebuie să îi ajute pe elevii în preluarea și interiorizarea următoarelor valori (Stan, 2004, pp. 65-66): susținerea diversității, toleranța și libertatea, importanța creativității, importanța emoțiilor, importanța intuiției.

Din perspectivă constructivistă, profesorul are de re-considerat reprezentări, argumente, reguli care nu

creative, the importance of emotions and intuition.

From a constructivist perspective, the teacher has to reconsider representations, arguments and rules that are not up-to-date any longer. Gradually getting rid of being a knowledge transmitter, he/she practises new roles (he/she facilitates, challenges, incites, engages, trains, stimulates, develops, moulds, builds and rebuilds, etc.)

According to Bruning, Schraw and Ronning, a comparison made in 1995 between novices and experts (in several fields) shows that experts have more structured and organized knowledge, which proves that they observe, organize themselves and remember more details in a certain situation than the beginners. The results were the same for teachers: experienced teachers observe and remember much more details about events that happen in the classroom than the teachers that are just beginners (apud Richardson, 1997, pp. 61-62).

During interaction with students while teaching, the teacher exerts a series of functions, among which:

- a) the function of organizing an activity - he/she organizes students' behaviour in the classroom and shows the succession of tasks;
- b) the function of development - he/she gives the support that students are asking for and stimulates at the same time;
- c) the function of requiring - he/she requires information, solving methods, ways of acting, attitudes, valuable opinions;
- d) the function of personalization - he/she individualizes teaching inviting students to use their own experience;

mai sunt actuale. Debarasându-se treptat de transmiterea de cunoștințe, el exersează noi roluri (facilitează, provoacă, incită, angajează, antrenează, stimulează, dezvoltă, modelează, construiește și reconstruiește etc.).

După Bruning, Schraw și Ronning, o comparație realizată în 1995 între novici și experți (în mai multe domenii) relevă faptul că experții au mai multe cunoștințe structurate, organizate în structuri, de unde rezultă că ei observă, se organizează și își amintesc mai multe detalii într-o anumită situație, în raport cu începătorii. Aceleași rezultate au fost întâlnite și la profesori: profesorii experimentați observă și își reamintesc mai multe detalii despre evenimentele petrecute în casa de elevi, în raport cu profesorii începători (apud Richardson, 1997, pp. 61-62).

În timpul interacțiunii cu elevii, interacțiune stabilită în timpul predării, profesorul exercită o serie de funcții, printre care amintim:

- a) funcția de organizare a activității - organizează conduita elevilor în clasă, indică succesiunea sarcinilor;
- b) funcția de dezvoltare - acordă sprijinul cerut de elevi, stimulează;
- c) funcția de impunere - impune informații, metode de rezolvare, modalități de acțiune, opinii, atitudini, judecăți de valoare;
- d) funcția de personalizare - individualizează instruirea, invită elevii să folosească experiența personală;
- e) funcția de feed-back - pozitiv (aprobă) sau negativ (dezaprobă);
- f) funcția de afectivitate - pozitivă (laudă, încurajează, recunoaște meritul) sau negativă (critică, interzice, respinge).

L. Coudray vorbește de modurile

- e) the feed-back function - positive (approves) or negative (disapproves);
- f) the emotionality function - positive (praises, encourages, admits merit) or negative (criticizes, forbids, rejects).

L. Coudray talks about accepted modalities of a teacher to influence (apud Maciuc, 1998, pp. 211-212):

- influence by constraint and violence, coercion and punishment; in Antiquity and even later, bodily coercion was common, in the Spartan system of education there was used the rod beating method;
- influence by creating rivalry, by differentiation among students: even in ancient Greece competition was encouraged; along time competition, but also denunciation, has been encouraged;
- influence by and with the help of models and environment: there were times when conformation with a model was required;
- influence by reference to emotionality, doubled by a moral and intellectual extraction: the student is made into an "emotional vassal", protected disciple - an idea that is valid from the ancient Greek people to J. Pestalozzi;
- influence by encouraging students' freedom of action: found in M. of Montaigne, J.J. Rousseau, E. Key and J. Dewey.

There are several types of teachers (G. Ferry, 1975; E. Noveanu, 1990):

- charismatic/ vocational (centred on the teacher's, often charismatic, personality), of adjustment (centered on collaboration, on adjustment to the

consacrate ale profesorului de a influența (apud Maciuc, 1998, pp. 211-212):

- influența prin constrângere și violență, coerciție și pedeapsă; în Antichitate și chiar mai târziu, coerciția corporală era curentă, în sistemul spartan de educație, se folosea bătaia cu vergile;
- influența prin punerea în rivalitate, prin ierarhizarea elevilor: chiar și în spațiul vechii Grecii se încuraja competiția; de-a lungul timpului, în școală s-a încurajat competiția, dar și denunțul;
- influența prin și cu ajutorul modelelor și al ambianței: au existat perioade în care s-a pretins conformarea la model;
- influența prin raportarea la afectivitate, dublată de o ascendență morală și intelectuală: elevul este transformat în "vasal sentimental", discipol protejat - idee valabilă de la vechii greci până la J. Pestalozzi;
- influențarea prin încurajarea libertății de acțiune a elevilor: întâlnită la M. de Montaigne, J.J. Rousseau, E. Key și J. Dewey.

Există mai multe tipuri de profesori (G. Ferry, 1975; E. Noveanu, 1990):

- charismatic/vocațional (centrat pe personalitatea, adesea charismatică, a profesorului), de ajustaj (centrat pe colaborare, pe adaptarea la situația didactică) și de emancipare (centrat nici pe elev, nici pe profesor, ci pe relația dintre ei);
- proactiv (manifestă inițiativă, își perfecționează comportamentul didactic), reactiv (este flexibil, dar ușor influențabil, nu are obiective clare și nu le urmărește cu perseverență) și ultrareactiv (profesorul extremist).

D. Ausubel amintește de trei

didactic situation) and of emancipation (centred on the relationship between teacher and student and not on each of them separately);

- proactive (he/she proves to be resourceful and improves his/her didactic behaviour), reactive (flexible but easy to influence, has no clear objectives and doesn't follow them tenaciously) and ultrareactive (the extremist teacher).

D. Ausubel reminds the three behavioural structures that divide teachers into three categories:

structure A (emotion, understanding and friendship), structure B (responsibility, methodological resourcefulness) and structure C (power to stimulate, imagination and enthusiasm).

We couldn't have missed from our analysis the competence profile of the teacher. From a social point of view, competence is the ability of a person to interpret a decision and act; from the general psychopedagogy point of view, it includes an act of reserves, capacities, abilities and other elements that involve the entire personality in accomplishing a task, in carrying on attributes associated to a status (the practical value of a person reported to a certain role).

Being a typical way of manifestation, the teaching behaviour involves the teacher's competence. Any rebate of the criterion of competence reflects immediately on the students' personality.

In creating a profile of the teacher, an important part is played by the teaching tactfulness.

By this we mean the ability to easily establish adequate relationships

structuri de comportament ce împart profesorii în trei categorii: structura A (afecțiune, înțelegere și prietenie), structura B (responsabilitate, spirit metodic) și structura C (putere de stimulare, imaginație și entuziasm).

Din analiza noastră nu putea lipsi profilul de competență al profesorului. Din perspectivă socială, competența este capacitatea unei persoane de a interpreta o decizie sau de a efectua o acțiune; din perspectiva psihopedagogiei generale, aceasta include un act de disponibilități, capacități, abilități și alte elemente ce antrenează întreaga personalitate în realizarea unei sarcini, în îndeplinirea atribuțiilor asociate unui statut (valoarea practică a persoanei în raport cu un anumit rol).

Fiind o modalitate specifică de manifestare, conduita didactică angajează competența profesorului. Orice rabat făcut criteriului de competență se răsfrânge imediat asupra personalității elevilor.

În conturarea unui profil al profesorului, un rol important îl are tactul pedagogic. Acesta se traduce prin capacitatea de a realiza facl relații adecvate cu educatul, prezență de spirit, stăpânire de sine, discernământ, simțul măsurii. De asemenea, importantă este și măiestria pedagogică, abordată ca sistem de însușiri care-i conferă profesorului obținerea de performanțe superioare în activitate.

Altfel, măiestria înseamnă a acționa diferențiat de la o situație la alta în funcție de factorii noi ce intervin, unii dintre ei având un caracter inedit și imprevizibil. Despre profesorul care posedă măiestrie pedagogică, I. Nicola afirmă că "este mai bun decât un profesionist, este un artist în meseria sa"

with the educated person, presence of mind, self-control, discrimination and moderation. The teaching art is also important, if it is tackled as a system of features that enable the teacher to have high performances in his/her activity.

This way, art means acting differently from one situation to another according to the new factors that occur, some of them novel and unforeseeable. I. Nicola says about the teacher that owns teaching art that "he/she is better than a professional one, an artist in his/her job" (Nicola, 1996, p. 479).

Approaching the teacher's competence as being "the ability to behave in a certain way in a teaching situation", M. Calin specifies the importance of the following competences (Călin, 1996, p. 48):

- the communicative competence - initiating and starting the act of communication with students;
- the teleological and programmed competence - conceiving the goals that he/she is trying to reach;
- the instrumental part - the use of an ensemble of methods and means able to accomplish the goals;
- the normative and decisive part - the ordering of teaching actions and choosing the best variable of action;
- the assessment competence - the correct measuring and assessment of students results.

Dragu (1996) specifies the following competences:

- political - validated at the level of the relationships between macro and microstructural purposes;
- moral - validated at the level of the relationships between the quality of the teaching project, the quality of the educational message, the quality of

(Nicola, 1996, p. 479).

Abordând competența profesorului ca fiind "abilitatea comportării sale într-un anumit fel într-o situație pedagogică", M. Călin precizează importanța următoarelor competențe (Călin, 1996, p. 48):

- competența comunicativă - inițierea și declanșarea actului comunicării cu elevii;
- competența teleologică și programată - conceperea scopurilor pe care încearcă să le atingă;
- componenta instrumentală - utilizarea unui ansamblu de metode și mijloace care să ducă la realizarea scopurilor;
- componenta normativă și decizională - ordonarea acțiunilor didactice și alegerea celor mai bune variabile de acțiune;
- competența evaluativă - măsurarea și aprecierea corectă a rezultatelor obținute de elevi.

A. Dragu (1996) precizează următoarele competențe:

- politică - validată la nivelul relațiilor dintre finalitățile macro și microstructurale;
- morală - validată la nivelul relațiilor dintre calitatea proiectului didactic, calitatea mesajului educațional, calitatea comportamentului de răspuns al celor educați;
- psihologică - validată la nivelul relațiilor dintre densitatea informativă și rezonanța afectivă a acesteia;
- profesională - validată la nivelul deschiderii față de problematica autoperfecționării în domeniul specialității;
- socială - validată la nivelul responsabilității asumate.

Ca dimensiune interpersonală, competența are mai multe fațete

the response behaviour of the educated;

- psychological - validated at the level of the relationships between the information density and the emotional resonance of it;
- professional - validated at the level of the opening to self-improvement in specialty field;
- social - validated at the level of the assumed responsibility.

As an interpersonal dimension, competence has several relational sides. In a teachers' training program that took place in the USA, the teaching competence was operationalized in the following specific competences (R. Gherghinescu, 1999, p. 21):

- the cognitive competence – consists of the intellectual abilities and knowledge that a teacher is supposed to have;
- the emotional competence – defined by the attitudes that are expected from a teacher, competence that is considered to be characteristic for a teaching profession;
- the exploring competence - that refers to the level of teaching practice and offers the students that are going to become teachers the chance to practice their teaching abilities;
- the performance competence – through which teachers can prove not only that they know how to teach but they can also use what they know;
- the competence to produce visible changes in students as a result of the teaching relationship.

From a European perspective, we can see three categories of European competences (Joița, 2005, p. 36):

- the cognitive competences – fast, efficient and easy to understand

relaționale. Într-un program de formare a profesorilor desfășurat în S.U.A., competența didactică este operaționalizată în următoarele competențe specifice (R. Gherghinescu, 1999, p. 21):

- competența cognitivă - cuprinde abilitățile intelectuale și cunoștințele așteptate din partea unui profesor;
- competența afectivă - definită prin atitudinile așteptate din partea profesorului și considerată a fi specifică profesiei didactice;
- competența exploratorie - care vizează nivelul practicii pedagogice și oferă ocazia viitorilor profesori de a-și exercita abilitățile didactice;
- competența legată de performanță - prin care profesorii dovedesc nu numai că știu, dar și că pot utiliza ceea ce știu;
- competența de a produce modificări observabile ale elevilor în urma relației pedagogice.

Din perspectivă europeană, sesizăm trei categorii de competențe europene (Joița, 2005, p. 36):

- competențe cognitive: informare facilă, rapidă și eficientă, stăpânirea cunoștințelor utile cu prioritate, operarea cu acestea în contexte diferite, competența lingvistică, abilitatea computerizată, căutarea și formularea de idei, sesizarea mai multor posibilități, propunerea de schimbări, efectuarea de alegeri justificate, afirmarea spiritului critic, exprimarea ideilor în scris și oral, posedarea unei formări generale;
- competențe sociale: reacționarea promptă la situații, găsirea mai multor soluții adecvate, rezolvarea unui conflict, capacitatea de cooperare și colaborare, participarea cu

information, control of useful information with priority, the ability to use them in different contexts, linguistic ability, computer ability, the search and make of ideas, grasping of various possibilities, suggestions of change, justified choices, the assertion of a critical mind, the ability to express ideas orally and in writing, the mastering of a complete formation;

- the social competences – prompt reaction in certain situations, finding several adequate solutions, solving a conflict, the capacity to cooperate and collaborate, involving with responsibility, making decisions, choosing alternatives in terms of efficiency, responsible behavior, resorting to dialogue, proving pragmatism, organizational ability, accepting other cultures;
- the emotional competences – tolerance, diversity acceptance, and intrinsic motivation, gaining the others' trust, mutual respect, empathy, self assurance, asserting the desire to surpass obstacles”.

Even if they are seen from different angles, a teacher's competences represent “a specter with close nuances: knowledge and a resourceful imagination, enthusiasm, consciousness, courage, determination, a team player attitude (G. Berger); the attitude to understand fellows, flexibility, the ability to quickly adapt (G. de Landsheere); the capacity of synthesis and selection, sensibility, prospective vision (G. Vaideanu)” (Noveanu, 1999, p. 69).

Approaching the idea of a teacher as a model, L. Antonesei stresses the importance of the next types of competences (Antonesei, 2002, pp. 116-

responsabilitate, luarea de decizii, alegerea variantelor după eficiență, manifestarea responsabilă, recursul la dialog, afirmarea pragmatismului, capacitatea organizatorică, recunoașterea celorlalte culturi;

- competențe afective: toleranță, acceptarea diversității, motivația intrinsecă, câștigarea încrederii celorlalți, respectul reciproc, empatia, încrederea în sine, afirmarea dorinței de depășire a obstacolelor”.

Deși surprinse din unghiuri diferite, competențele profesorului reprezintă “un spectru cu nuanțe apropiate: cunoștințe și o imaginație bogată, entuziasm, luciditate, curaj, hotărâre, spirit de echipă (G. Berger); atitudine de înțelegere a semenilor, flexibilitate, capacitate de adaptare rapidă (G. de Landsheere); capacitate de sinteză, de selecție, sensibilitate, viziune prospectivă (G. Văideanu)” (Noveanu, 1999, p. 69).

Abordând ideea de model al educatorului, L. Antonesei subliniază importanța următoarelor tipuri de competențe (Antonesei, 2002, pp. 116-117):

- competența culturală - este reprezentată de pregătirea de specialitate și de cultura generală;â
- competența psihopedagogică - asigură o bună calitate de transmițător către beneficiarii proceselor educative a culturii specifice, dar și a relațiilor cu domeniul culturii în ansamblul său;
- competența psiho-afectivă și de comunicare - se fundamentează pe anumite calități structurale de personalitate;
- competența morală - presupune necesitatea raportării la valorile ce alcătuiesc idealul eductiv promovat de

117):

- cultural competence – it is represented by the speciality training and general education;
- psychopedagogic competence – ensures a good transmitter quality to the beneficiaries of the educational processes of the specific culture, but also of the relation with culture as a whole;
- psycho-emotional and communicative competence – it is grounded on certain structural features of personality;
- the moral competence – requires the need to report to the values that make the educational ideal promoted by the educational system;
- the managerial competence – the efficiency of organizing and leading activities, processes, staff and educational institutions.

Analyzing the specific character and the importance of pedagogic competence in training teachers, Iucu says that it consists of “the roles, responsibilities and functions that are required from a teacher during the teaching process”. (Iucu, 2004, p.40).

The recent paradigms and evolutions of the theory and methodology of the curriculum, teaching and assessment requires from the teacher new competences that are materialized in: maximizing every student’s potential, involving students in increasing motivation, encouraging team work, building knowledge, negotiating with students, adaptation to change, holistic evaluation of performances.

This way the initial training of teachers must be centered on an interdisciplinary conception in the educational field. Being at the same time

sistemul de învățământ;

- competența managerială - eficiența organizării și conducerii activităților, proceselor, colectivelor și instituțiilor educative.

Analizând specificul și importanța competenței pedagogice în formarea cadrelor didactice, Iucu afirmă că aceasta constă în “rolurile, responsabilitățile și funcțiile profesorului cerute pe parcursul învățării” (Iucu, 2004, p. 40).

Paradigmele și evoluțiile recente ale teoriei și metodologiei curriculumului, instruirii și evaluării solicită profesorului noi competențe concretizate în: maximizarea potențialului fiecărui copil, implicarea elevilor în dezvoltarea motivației, favorizarea muncii în echipă, construirea cunoașterii, negocierea cu elevii, adaptarea la schimbare, evaluarea holistică a performanțelor.

Astfel, formarea inițială a profesorilor trebuie să se axeze pe o concepție interdisciplinară asupra domeniului educației. Fiind și știință și artă și tehnologie, educația viitorilor profesori este una complexă deoarece aceștia trebuie să-și îmbogățească cultura generală, de specialitate, psihopedagogică și metodică. Nu sunt de neglijat nici capacitatea de creație științifică, capacitatea de perfecționare continuă, calitățile manageriale, de relaționare, și nici calitățile morale, care trimit la deontologia profesională.

Se afirmă că “profesorul constructivist are nevoie și de cunoștințe de diferite categorii, dar și de capacități cognitive, abilități aplicative, alături de elemente afectiv-motivaționale, atitudini, aptitudini specifice” și, de aceea, “un profil dezirabil de competență va insera

art, science and technology, the future teachers' training is a complex one because they have to enrich their general, speciality, psychopedagogic and methodological education. There shouldn't be neglected the capacity of scientific creation, continuous improvement, managerial qualities, of establishing relations, and also the moral qualities that lead to professional deontology.

It is said that "the constructive teacher also needs knowledge from different categories, but at the same time cognitive capacities, applied abilities, together with emotional-motivational elements, attitudes, specific abilities" and, that is why, "a desirable profile of competence will insert all these dimensions, but they become functional as long as they are used in their initial form and then trained in the educational practice, in accomplishing roles that are attributed by the changes in the instructive-educational process" (Joița, 2007, p. 33).

The teacher is an element of change in preparing what is going to take place in the knowledge society. From this point of view we need well-trained teachers, with an innovative style, able to integrate synthesis, accept differences, individualize and find unity in diversity.

toate aceste dimensiuni, dar ele devin funcționale, în măsura în care sunt exersate în formarea inițială și apoi antrenate în practica educațională, în îndeplinirea rolurilor atribuite de schimbările din procesul instructiv-educativ" (Joița, 2007, p. 33).

Pregătind schimbările din societatea cunoașterii, profesorul este, și el, un factor de schimbare. Din acest punct de vedere, avem nevoie de profesori bine pregătiți, cu stil novator, în măsură să integreze sintezele, să accepte diferențele, să individualizeze și să găsească unitatea în diversitate.

REFERENCES/REFERINȚE:

1. Ausubel D., Robinson F., (1981). *School learning: An introduction to educational psychology*, Bucharest: EDP.
2. Bergin A.E., (1987). *Principles of personality and behaviour change// The psychology of the educational process*, coord. J.R. Davitz and S. Ball, Bucharest: EDP
3. Calin M., (1996). *The theory of education. Epistemic and methodological substantiation of the educational process*, Bucharest, All.
4. Dragu A., (1996). *The structure of the teacher's personality*, Bucharest, EDP.

5. Ferry G., (1975). *The practice of group work. A teacher training experiment*, Bucharest, EDP.
6. Gherghinescu R., (1999). *The concept of teaching competence // Teaching competence*, coord. R. Marcus, Bucharest, All.
7. Iucu R., (2004). *Teachers training. Systems, politics, strategies*, Bucharest: Humanitas Educational.
8. Joita E., (2007). *The teacher and the constructivist alternative of teaching*, EUC, Craiova.
9. Maciuc I., (1998). *Reference points in training to become a teacher*, Craiova: University Reprography
10. Nicola I., (1996). *Handbook of school pedagogy*, Bucharest: EDP R.A.
11. Noveanu E., (1990). *Preliminary points in making a new school learning plan // Pedagogy Review no. 1*
12. Noveanu E., (1999). *The teacher's competences in the school of tomorrow. The impact of informatics // Modern educational technologies*, coord. V. Mândăcanu, vol. V, Bucharest: Le Mot.
13. Richardson V., (1997). *Constructivist Teacher Education: Building a World of New Understandings*, Routledge Falmer, London and Taylor & Francis Group, Philadelphia.
14. Stan E., (2004). *Post-modern pedagogy*, Iasi, The European Institute.

THE RELATION BETWEEN IMAGINE AND CONCEPT IN THE PROCESS OF THINKING

RELAȚIA DINTRE IMAGINE ȘI CONCEPT ÎN PROCESUL GÂNDIRII

Senior Lecturer Aurel Pera, Ph D
TSTD - University of Craiova

Lector univ. dr. Aurel Pera
DPPD - Universitatea din Craiova

Abstract:

This study wants to be a shorten preface in the immense problem of the relationship between the image and the concept in the process of thinking, and especially of the mathematics thinking. Without neglecting the role of the aspect and numeric concept in the personal perspective and starting from the fact that we experiment in the mind, the mathematic building process, we tried to proof the fact that, in fact, the thinking is not something else then a bridge from a kind of world to another one. From this point of view we should see and analyse the actions of thinking, the notion, the reason, the thinking, the image – world and the notion – world.

Only in this context it could be understood the fact that one representation is been lived like an sensory image, but a concept can exist only in the dynamic of thinking. On his turn the geometric thinking do not use pure abstracts, it use figural concepts in

Rezumat:

*Studiul de față se vrea a fi o scurtă introducere în vasta problematică a relației dintre imagine și concept în procesul gândirii în general, și al gândirii matematice în special. Fără a neglija rolul conceptelor figurale și numerice în perspectivă personologică și pornind de la faptul că noi **experimentăm mintal**, procesele constructive de tip matematic, am încercat să argumentăm faptul că, în fond, gândirea nu este altceva decât o punte de legătură între lumea tridimensională și cea triadială.*

*Din această perspectivă ar trebui să privim și să analizăm operațiile gândirii, noțiunea, judecata, raționamentul, **cuvântul – imagine și cuvântul – noțiune**. Numai într-un asemenea context se justifică afirmația că o reprezentare este trăită ca imagine senzorială, în timp ce un concept nu-și poate dovedi existența decât în dinamica activității mintale. La rândul ei, gândirea*

which intuition structures become complete concepts, without losing the intuition, like the demonstration of E. Fischbein.

Key concepts: *the thinking, concept, the process of thinking, spirit, magic thinking, reasoning, reason.*

The expression “of thinking” is inappropriate as well circumscribed on the sematic point of view.

In psychology, he get into across the philosophy and logic and was been associated with certain forms of mental activity –operating with concepts,with abstractions,adjudicating, ratiocinating and generating knowledge. Descartes identify the process of thinking with conscience and he considered like been an entire. Passing of the experimental and observing stage- practical,the psychologists detected that represent by self an extremely heterogeneous reality in individual cadre-in raport with diverent situations and assignments;in interindividual cadre-in raport with one and the same assignement(situation);in historic cadre-in raport with different historic eras and in ontogenetic cadre- in raport with different periods of age and evolving studis of the bastard (1).

Mihai Golu, in the essay of elucidation of the problematic of thinking,consider that,in the structural point of view the thinking is an chadimensional economy that contain four functional blocks, indisociable attached between them: *the operator block* (the operator componence); *the block of contents* (the informational componence); *the block of products* (the rezultative componence) and *the block of relations* (the relational componence).

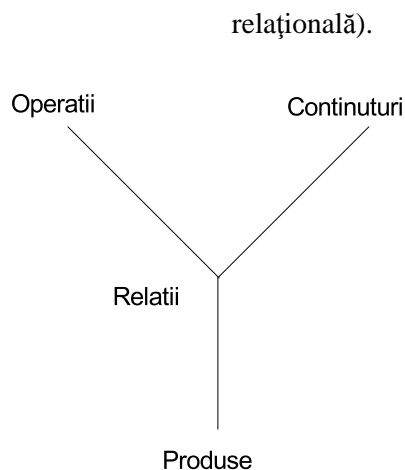
*geometrică nu operează cu abstracții pure, ci cu **concepte figurale**, cu entități în care structurile intuitive devin integral concepte, fără a-și pierde intuitivitatea, așa cum demonstra E. Fischbein.*

Concepte cheie: *gândire, procesul gândirii, gândirea magică, judecată, raționament, cuvântul – imagine, cuvântul – noțiune, concepte figurale.*

Termenul ca atare de *gândire* este insuficient de bine circumscriș din punct de vedere semantic.

În psihologie, el a pătruns prin intermediul filosofiei și al logicii și a fost asociat cu anumite forme ale activității mentale – de a opera cu concepte, cu abstracțiuni, de a judeca, de a raționa, și de a genera cunoștințe. Descartes identifica gândirea cu conștiința și o considera ca un tot. Trecând la stadiul ei experimental și observațional – concret, psihologii au constatat că prezintă în sine o realitate extrem de eterogenă în plan individual – în raport cu sarcini și situații diverse; în plan interindividual – în raport cu una și aceeași sarcină (situație); în plan istoric – în raport cu diferite epoci istorice și în plan ontogenetic – în raport cu diferite perioade de vârstă și studii evolutive ale individului (1).

Mihai Golu, în încercarea de elucidare a problematicii gândirii, consideră că, din punct de vedere structural, gândirea este o organizare cvadridimensională ce cuprinde patru blocuri funcționale, indisociabil legate între ele: *blocul operator* (componența operatorie); *blocul conținuturilor* (componența informațională); *blocul produselor* (componența rezultativă) și *blocul relațiilor* (componența



The author complete in this way the table of the intern organization of thinking realized by P.J.Guilford (1959), into the forme of the famed tridimensional model, as is result form the scheme bellow, introducing the fourth basic dimension-the relational one(R).

According to the model of P.J Guilfors, the structured basic coordinates of the process of thinking are *the contents, the operations and the products*(the results).

Incontestable is the affirmation according that- the process of thinking is the most complexe forme of representing the reality, forme that assume an reversible conditioning, complexe,fathom and subtilize of the messages camed from the receptors. This way seem`s incontestable as well the affirmation according the erotic knowledge stay`s in the area of concrete. Therefore it say`s about the process of thinking that is the most spent way of optimization of the human habitus. The optimization is not but out the rational sfere of knowledge that seem`s like lost from the reality, but the neorology, the pshihopatology and

Autorul completează astfel tabloul organizării interne a gândirii realizat de P. J. Guilford (1959), sub forma cunoscutului model tridimensional, după cum rezultă din schema de mai sus, introducând a patra dimensiune fundamentală – cea relațională (R).

Potrivit modelului lui P. J. Guilford, coordonatele structurale fundamentale ale gândirii sunt *conținuturile, operațiile și produsele* (rezultatele).

Incontestabilă este afirmația potrivit căreia gândirea este forma cea mai complexă de reprezentare a realității, formă ce presupune o prelucrare reversibilă, complexă, profundă și subtilă a mesajelor venite de la receptori. În acest mod pare incontestabilă și afirmația potrivit căreia cunoașterea senzuală rămâne în domeniul concretului. De aceea se spune despre gândire că este cel mai utilizat mijloc de optimizare a comportamentului uman. Optimizarea nu este însă în afara sferei cunoașterii raționale care pare ruptă de realitate, dar neurologia, psihopatologia și neurocibernetica arată că la baza ei stau

the neurocybernetic indicate that in his base stay`s all the informations came from the exterior world. The apparent lost from the reality as E.Nicolau and C.Balaceanu sayed is doted the process of generalization and the using of language, this backmost permitting the transposing of the concrete reality into a symbolic system. Anything that say`s ,the human brain represent the most complexe morfofuncional organization obove our planet. All the researchers on the psychology and cybernetic area agrees with the fact that from a hand thinking optimize the human activity, and in the other hand the essential role of thinking is fixing the strategy of modification that the human exert across the real world. But nowone of them has not twighed the real font,the role and the force of the main thought. All admire and intrepretate the human thinking only of the relational point of view,without insisting on the direct effect of thinking waves upon on the people around and ours. No man of science has not been able to explain until present the true font of thinking. Everyone had limited cither of divers neuronale relations, sinaps cither of the biunivoc interaction with the environment but nowone tried to explain that is the result of interaction between that two milles of years was called *Feist and Matter*. Thinking is not something else but a window wherethrough the heavenly feist from us intrepretate and confirme his presence in an other dimension without the heavenly one”the three-dimensional dimension” where the feist participate trouth the reincarnation in the material body. We are the point of intersection of *three-dimensional and tridiatlity*. Nor the psychology and psychoneurology nor the

tot informațiile venite din lumea exterioară. Aparenta rupere de realitate, cum arătau E. Nicolau și C. Bălăceanu, se datorează procesului de abstractizare și folosirii limbajului, acesta din urmă permițând transpunerea realităților concrete într-un sistem simbolic. Orice s-ar spune, creierul uman reprezintă cea mai complexă organizare morfofuncțională de pe planeta noastră. Toți cercetătorii în domeniul psihologiei și al ciberneticii sunt de acord cu faptul că, pe de o parte, gândirea optimizează activitatea umană, pe de altă parte, rolul fundamental al gândirii este de a fixa strategia transformărilor pe care omul le exercită asupra lumii reale. Dar nici unul dintre ei nu a întrezărit izvorul real, rolul și puterea gândului ca atare. Toți privesc și interpretează gândirea umană doar din punct de vedere relațional, fără a insista asupra efectului direct al undelor gândirii asupra celor din jur și asupra noastră înșine. Nici un om de știință n-a fost în stare să explice până în prezent adevăratul izvor al gândirii. Toți s-au limitat, fie la diversele relații neuronale, la sinapse, fie la interacțiunea biunivocă cu mediul, dar nici unul n-a încercat să explice că este rezultatul interacțiunii dintre ceea ce două mii de ani s-a numit *Spirit și Materie*. Gândirea nu este altceva decât o fereastră prin care Spiritul divin din noi interpretează și confirmă prezența sa într-o altă dimensiune decât cea divină, „dimensiunea tridimensională” la care Spiritul participă prin încarnarea în corpul fizic. Noi suntem punctul de intersecție al *tridimensionalității și triadialității*. Nici fiziologia, nici psihoneurologia, nici logica sau alte științe, nu explică decât parțial modalitățile prin care Spiritul privește tridimensionalitatea – realitatea

logic or other sciences does not explain only the partial modality through the feist look`s the three-dimensionality-the reality of our world. But with this is not finish the eningmatic area of the human thinking. How else can we watch and understand the power of thought? As a result of the neuronals sinaps and of the biunivic action between persons and environment in the curs of the human ontogenesis, the thought and his power the power of thinking in essence remains uncomplete. Neither the presentation of the abstract thinking mechanisms and of the language does not end`s the universe of oration on the process of thinking.

On this point the psychology evidence a clear limit. The base of psysiologic data neorologics, logics and psychologisc is not sufficient. It is necessary the apparition of a new science that cover this ones and to impenetrate in the abyssal structure of the human soul. The actual psyhanalyse technics and psychichiatrists seem`s to busk by an cognitive barrier unoverdue although by the psyhanalises. The logical-experimental observation become insufficient like the researches for the analytics language as being the essential way of superior cumunication structured to a human level.

The researches of S.Marcus, I.Chomsky, K.Kulik, that have considered the language like a model of some types of cars, that have not conduit to some satisfactory results, even that the mathematical study of grammar and his mouldition across automatic compose un essential capitol of mathematical linguistics. The praxis of computers and ordinatores of performance have proved the fact that it not exist an euxauviste grammar.

lumii noastre. Dar cu aceasta nu se epuizează misteriosul domeniu al gândirii umane. Cum altfel am putea privi și înțelege noi, puterea gândului? Ca rezultat al sinapselor neuronale și al acțiunii biunivoce dintre individ și mediu în cursul ontogenezei umane? Gândul și puterea sa, puterea gândirii în esență rămâne neelucidată. Nici prezentarea mecanismelor gândirii abstracte și ale limbajului nu epuizează universul de discurs asupra gândirii.

În acest punct, psihologia își arată o limită clară. Baza de date fiziologice, neurologice, logice și psihologice, nu-i mai este suficientă. Este necesară apariția unei noi științe care să le înglobeze pe acestea și să pătrundă mai adânc în structura abisală a sufletului omenesc. Tehnicile psihanalitice și psihiatrice actuale par a se lovi de o barieră cognitivă nedepășită nici de psihanaliză. Observația logico – experimentală devine insuficientă, ca și cercetările pentru analiza matematică a limbajului ca fiind principalul mijloc de comunicare superior structurat la nivel uman.

Cercetările lui S. Marcus, I. Chomsky, K. Kulik, care au considerat limba ca un model al unor tipuri de mașini, nu au dus la rezultate satisfăcătoare, deși studiul matematic al gramaticilor și modelarea lor pe automate formează un capitol esențial al lingvisticii matematice. Practica calculatoarelor și a ordinatorilor de performanță a demonstrat faptul că nu există o gramatică exhaustivă.

Aceste cercetări colaterale ni se par insuficiente pentru analiza morfologică a gândirii și a limbajului. Încercările de analiză a ontogenezei limbajului nu fac decât să descifreze unele reguli gramaticale și semantice ale

This collateral researches seem`s insufficient for the morphologic analyse of thinking and language. The essays of ontogenesis analyse of languages don't make nothing but to decipher some grammatical rules and semantic of mechanism of his appropriation.

The researches has establish the abstract models with the help of cybernetic neurons models. The neuropathology has succeed to localize the neuronal disposition of speaking, hearing, seeing, smelling but of his own thinking - he said no. Why? Because the process of thinking immerse all the other processes in the sense that everything is integrants. How it`s say`s the romanian phylosof, across the thinking the spirit us us look`s and interoogate the exterior world, far away of his spiritually essence and across the language they try to formate according to an ideal more or less divine. The neuronal lace wherethrough circulate the messages that stay`s at the base of thinking is not just than an small assembly of "the magic window" across the geist look the world.

The thinking is the bridge contact of two different dimensions: the three-dimensional in which we live (the physics and material world) and the one that belong to the geist, the dimension of "after life" how it`s say`s *the triadial world* (2). This is the reality that many stienfic had hided because of the political ideology based on a totalitarian system.

The reveal of the fact that the ontogenesis of language it can't be covered by the ontogenesis of thinking, does not explain the font of thinking, even he is unanimous acknowledged the fact that the human thinking manifested

mecanismului însușirii lor. Cercetările au stabilit modele abstracte cu ajutorul modelelor cibernetice de neuroni. Neuropatologia a reușit să localizeze dispozitivul neuronal al vorbirii, auzului, văzului, mirosului, dar al gândirii propriu – zise nu. De ce ? Pentru că gândirea înglobează toate celelalte procese, în sensul că îi sunt indispensabile. Cum ar spune românul filosof, prin gândire Spiritul din noi privește și interoghează lumea exterioară, departe de esența sa spirituală, iar prin limbaj încearcă să – o modeleze potrivit unui ideal mai mult sau mai puțin divin. Rețeaua neuronală prin care circulă mesajele care stau la baza gândirii nu este decât un mic subansamblu al „ferestrei magice” prin care Spiritul privește lumea. Gândirea este puntea de legătură între două dimensiuni distincte: cea *tridimensională* în care trăim noi (lumea fizică, materială) și cea căreia îi aparține Spiritul, dimensiunea de „dincolo” cum i se mai spune popular, sau *lumea triadială* (2). Aceasta este realitatea pe care au ascuns-o mulți dintre oamenii de știință, datorită ideologiei politice bazată pe un sistem totalitar.

Relevarea faptului că ontogeneza limbajului nu poate fi izolată de ontogeneza gândirii, nu explică nici pe departe izvorul gândirii, deși este unanim recunoscut faptul că gândirea umană se manifestă în limbaj ca într-un sistem complex de semne convenționale.

Cu ajutorul limbajului gândirea poate realiza treapta cunoașterii raționale. Gândirea rațională nu implică intervenția unui factor neurofiziologic special, ci doar o combinaire structurală și funcțională de neuroni care permite efectuarea unor operații, dar nu se reduce la complexitatea structural – funcțională

across to a language like a complex system of conventional markings.

With the help of language the thinking may realize the degree of rational knowledge. The rational thinking it does not involve the intervention of a special neurophysiologic facient, particular just a structural and functional combination of neurons which allow`s the effectuation of some operations, but does not abate of the structural complexity-neuronal functional as I said. The rational human arrange in a variable way in the base of some references of different systems, accomplish and synthetize deduce and mislead. Mathematically the problem of referent systems of rational thinking may be looked as a problem of establishment the indices of admission of the elaboration of abstract space and the zonation of this. The genetics epistemology (J.Piaget) explain the fact that in the prelogic thesis of thinking the word can not be detached by the concrete reality. In this phase, the word have an ontologic reality, because the baby believes in the reality of word and in the possibility that him manifested in the contex of real world across certain phenomens: *this is the essence of magic thinking*. The graphic form of word does not have a semnification across herself. The semnification of words came`s from the fact that she is correlative in the cadre of a learning process. The word is the one which permitte`s the frisk from the contemplation of real world to the abstraction of the concepts.

The movement of thinking manifested in the way of ordinate propositions which contain a structure of grammatical symbols, of interact interlations of the elements and arrays of

neuronală, după cum am mai spus.

Omul rațional clasifică în mod variabil în baza unor sisteme de referință diferite, realizează și sintetizează, deduce și induce. Din punct de vedere matematic, problema sistemelor de referință ale gândirii raționale poate fi privită ca problema stabilirii indicilor de recunoaștere, a elaborării spațiului abstract și a zonării acestuia. Epistemologia genetică (J. Piaget) explică faptul că în teza gândirii prelogice cuvântul nu poate fi detașat de realitatea concretă. În această fază, cuvântul are o realitate ontologică, deoarece copilul crede în realitatea cuvântului și în posibilitatea ca el să se manifeste în contextul lumii reale prin anumite fenomene: *aceasta este esența gândiri imagice*. Forma grafică a cuvântului nu are nici o semnificație prin ea însăși. Semnificația cuvântului provine de la faptul că ea este corelată cu noțiunea în cadrul unui proces de învățare. Cuvântul este cel care permite saltul de la contemplarea lumii reale la abstracția conceptelor.

Mișcarea gândirii se manifestă sub forma ordonată a propozițiilor care conțin o structură de semne gramaticale, de interrelații reciproce a elementelor și mulțimilor de elemente stocate și clasificate după anumite criterii în creierul uman. Aceste intervenții nu sunt aleatorii ci se supun anumitor reguli de gândire numite legi de gândire sau legi logice (3).

Mișcarea gândirii nu se rezumă la propoziții izolate ci ea este formată din succesiuni de propoziții. Relațiilor logice dintre propoziții li s-a dat o exprimare formală. Relațiile logice dintre elementele gândirii au putut fi modelate cu ajutorul dispozitivelor cibernetice.

garnered elements and classified about certain criterions in the human brain. This interventions are not aleatory they obedience to some rules of thinking called thinking rules or logic rule (3).

The movement of thinking is not refer to the insulated propositions but she is composed by consecutions of propositions. The logics relationships between the propositions it was given an formal expression. The logics relationships between the elements of thinking could been modelated with the help of cybernetic disposition. The fizioneurologics researches had provedthat the neuronal network may work in the middle of a polyvalency logics. One of the questions made by the neurocybernetics is that if we can know that always in the middle of resolving the logics problems the brain fallow`s with strictness the algoritms given by the logistics. Some authors, like Turing show`s that all the operations of rational knowledge are algorithmics. Neurocybernetics consider that if will be demonstrated the fact that the rational knowledge involves nealgorithmics processes, it will result that the principle of activity-of conditioning the information-of the brain is deep different by that one of electronics computers.

Electronics computers does not mould only one aspect of the cerebral activity videlicet the logics processes. The cybernetics admitted that is very hard to realize a model of the human brain, especially that the activity of the nervous system exceed away the activity of a computer, how perfectle would be which modelate only the logic activity. Through the complex model in which is structurated, the brain add to the human what is called conscious as being the

Cercetările de fizioneurologie au demonstrat că rețeaua neuronală poate funcționa și în cadrul unei logici polivalente. Una din întrebările puse neurociberneticii este și aceea de a ști dacă totdeauna în cursul rezolvării problemelor logice creierul uman urmează cu strictețe algoritmi dați de logică. Unii autori, ca Turing, arată că toate operațiile cunoașterii raționale sunt algoritmice. Neurociberneticienii consideră că dacă se va demonstra faptul că cunoașterea rațională implică procese nealgoritmizabile, va rezulta deci că principiul de funcționare – de prelucrare a informației – al creierului este profund diferit de cel al calculatoarelor electronice.

Calculatoarele electronice nu modelează decât un aspect al activității cerebrale, și anume procesele logice. Recunosc și ciberneticienii că este foarte greu să se realizeze un model al creierului uman, mai ales că activitatea sistemului nervos depășește cu mult activitatea unui calculator, oricât de perfecționat ar fi, care modelează numai activitatea logică. Datorită modului complex în care este structurat, creierul pune la om ceea ce se numește conștiință ca forma cea mai înaltă a reflectării. Sensul său este cu mult mai larg decât al gândirii deoarece cuprinde procese cognitive, afective și volitive.

Dobândirea conștiinței de sine ca urmare a amplificării procesului gândirii, validat de diverse motivații, este granița de granit între modelul cibernetic al gândirii și modelul uman, între calculator și om.

Indiscutabil, cercetarea științifică viitoare se va dezvolta de la calculatoarele „algoritmice” ale zilelor noastre la *automate neuronale* care vor

most high form of reflection. His sense is much more larger in comparison with the one of thinking because includes cognitive, emotional and volitive processes.

The acquirement of self-conscious as a result of the amplifications to the process of thinking, ratified by duvers impuls is the barrier of granite between the cybernetic model of thinking and human model between the computer and human.

The thinking is not a mechanics progress of *pure operations*. While it develops in progress of ontogenesis, the thinking is drawing up an informational structure distinct of content structure of the perception and representation. Indisputably, the future research work would develop by the "algorithmics" computers of our days to the neuronal automatics which will can dispose by "sooper intuition" ,according as the regular computers have a "sooper ability" in arithmetic calculation and bivalent logic. It will be build robots with a familiar habitus like the habitus of human, but an perfectly identity it will never exist. Some scientists, like S.Reed(1978), envisages the conction of microcomputers directly to the human brain, expecting that in this way the human may solve more faster and definite the mathematic problems. I.M.R.Delgado propose in the 1969 year that with the help of physical and electric actions upon the human brain can influence the psychic structure of humans and ther personality. These actions describes important ethics problems that cannot be lost of our view. Hereby it could influence the human destiny and the future multilateral and moral evolution of human, braking in this way

putea dispune de o „ super – intuiție ”, după cum calculatoarele obișnuite dispun de „ super –abilități ” în calculul aritmetic și logica bivalentă. Se vor construi roboți cu un comportament destul de apropiat de cel al omului, dar o identitate perfectă nu va exista niciodată.

Unii oameni de știință, printre care S. Reed (1978), preconizează conectarea unor microcalculatoare direct la creierul uman, sperându – se că în acest fel omul ar putea rezolva jmai repede și mai precis probleme de tip matematic. I. M. R. Delgado propunea, în anul 1969, ca prin acțiuni fizice și electrice asupra creierului uman să se influențeze structura psihică a oamenilor, personalitatea lor. Aceste acțiuni ridică importante probleme etice care nu trebuie pierdute din vedere. Altfel s-ar influența destinul uman și evoluția viitoare multilaterală și morală a omului, încălcându-se astfel legile divine.

Cu siguranță că în viitor se vor produce mutații serioase și în ceea ce privește sistemul comunicațional. Experimentele de telepatie, telekinezie etc., întrevăd dezvoltări și a altor moduri, neverbale, de comunicare între oameni. Aceasta presupune descoperirea unor noi dimensiuni ale *puterii gândirii* și o reconsiderare a legăturii dintre om și calculator. Vor fi descoperite acele aparate care vor coopta gândirea umană și vor amplifica puterea gândului, care nu este altceva decât energia spirituală emisă de Spiritul Divin din noi capabilă, deopotrivă, să ucidă sau să dea naștere vieții. În acest mod va putea fi depășit limbajul ca principalul mijloc de comunicare și va putea fi înlocuit cu imaginea vie – energetic – informațională – pe care se bazează telepatia.

Gândirea nu este o desfășurare

the divine rules.

Assuredly that in the future it will be produced serious mutations as for the communicational system. The telepathy, telechineză experiments see development to another ways unverbals by communication between humans. This presupposes the discovery new dimensions of the power of thinking and an reassessment of the connections between human and computer. It will be discovered those devices which will cooperate with the human thinking and will amplify *the power of the mind* that is not someone else than the spiritual energy emitted by the Divine Geist from the power of mind, equally, to assassinate or to bear to life. In this way it will be able to exceed the language as the main means of communication and it could be replaced with the energetic-alive-informational image on which is based the telepathy. The *essential* element of its structure of contents is *the notion*, and the superior elements are the *judgment* and *the reasoning*. The notion itself is just a sum of cognitive potentials in proportion with the objectives which it represents.

Within the framework of thinking the notions are not arranged at random, they are ordered and hierarchized systemic, making up *the pyramid of notions*, which is structured on the vertical after the criterion of *general degree*, and on the horizontal after *the criterion of modals semantics coordination*. To the base of the pyramid are ordered the notions with the little sphere and with the biggest volume: *individual notions*; to the superior storeys are the notions which sphere is bigger and bigger and the volume more and more little-*generals, particulars*, and the top of the

mecanică de *operații pure*. Pe măsură ce se dezvoltă în cursul ontogenezei, gândirea își elaborează o structură informațională distinctă de structură de conținut a percepției și reprezentării. Elementul constitutiv *bazal* al structurii ei de conținut este *noțiunea*, iar elementele de rang cognitiv superior, sunt *judecata* și *raționamentul*. Noțiunea în sine nu înseamnă decât o sumă de potențialități cognitive în raport cu obiectivele pe care le reprezintă.

În cadrul gândirii, noțiunile nu sunt dispuse la întâmplare, haotic, ci ele se ordonează și se ierarhizează systemic, alcătuind *piramida noțiunilor* care este structurată pe verticală după criteriul gradului de *generalitate*, iar pe orizontală după *criteriul coordonării semantice modale*. Spre baza piramidei sunt dispuse noțiunile cu sfera cea mai mică și volumul cel mai mare: *noțiuni individuale*; la etajele superioare se situează noțiunile cu sfera din ce în ce mai mare și volumul din ce în ce mai mic – *particulare, generale*, iar la vârful piramidei, se plasează noțiunile cu gradul cel mai înalt de generalitate posibil – *categoriile supraordonate* („Existență”, „materie”, „realitate”).

Atunci când organizarea în interiorul piramidei este bună, gândirea se mișcă liber, cu ușurință și coerență, atât de la individual/particular spre general/categorial, cât și în sens invers. Mișcarea ei se realizează optim și pe orizontală în limitele aceluiași nivel ierarhic integrat, stabilindu-se între noțiunile respective raporturi de coordonare, de complementaritate. Buna funcționare logico – semantică în interiorul sistemului noțional este o premisă esențială a eficienței instrumental – cognitive a gândirii. De

pyramid, are placed the notions with the highest degree of generality-*the superordered categories* (“Existence”, “Matter”, “Reality”).

Therefore when the organization in the inside of the pyramid is good, the thinking moves free, with easily and with coherence, so much individual, particular to general/absolutely, as in reverse order. Its movement is realized optimum also on the horizontal in the limits of the same level hierarchic incorporated, settling down between the respective notions reports of coordination, of complementary. The good working logical – semantics in the inside of the notional system is an essential premise of instrumental-cognitive efficient of thinking. We realize this thing is morbid cases, of dissociation or diaschisis mental: with the interruption of the connections between different levels and behaviours, the patients losing the capacity to realize correct reports between equivalents a notion, the generals and particular ones.

The thinking on its whole, drop like K. Golstein said; below the level of the conceptualization (1, p. 335).

The material support of notion is the word. At the level of human being any notion is expressed through *a word*. It must be done the difference between *the image-word*, on which fix and express the perception on representation (*like imagistic products*) and the *word-notion*.

So much from the physique (phonetic) point of view as much morphological, the word is the same for both situations. The difference comes just to design level, respectively, semantic. The informational content is the two situations is qualitative different: the

acest lucru ne dăm seama în cazuri patologice, de disociere sau diaschisis mental: fragmentarea sistemicității noționale, cu întreruperea conexiunilor între diferite niveluri și comportamente, pacienții pierzând capacitatea de a mai realiza raporturi corecte între noțiunile echivalente, între cele generale și cele particulare.

Gândirea, în ansamblul, ei coboară, cum afirma K. Golstein, sub nivelul conceptualizării (1, p. 335).

Suportul material al noțiunii este cuvântul. La nivelul ființei umane, orice noțiune se obiectivează și se exprimă printr-un *cuvânt*. Trebuie făcută însă distincția între *cuvântul – imagine*, prin care se fixează și se exprimă percepția sau reprezentarea (ca produse imagistice), și *cuvântul – noțiune*. Atât din punct de vedere fizic (fonetic) cât și gramatical (morfologic), cuvântul este același în ambele situații. Deosebirea apare doar la nivel designativ, respectiv, semantic. Conținutul informațional în cele două situații este calitativ diferit: *cuvântul – imagine* codifică însușirile senzoriale situațional individuale, în vreme ce *cuvântul – noțiune* codifică însușiri generale și esențiale atribuite fie unui singur obiect, indiferent de situația concretă în care poate fi dat, fie unei mulțimi (clase) de obiecte individuale.

Integrarea noțiunii în tiparul său verbal – cuvântul – nu se produce dintr-o dată și în mod spontan, ci treptat, în cursul unui proces îndelungat de evoluție ontogenetică și învățare. În acest mod, gradul de *conceptualizare* a diferitelor cuvinte pe care le folosim este foarte diferit. În ontogeneză, cuvântul apare înaintea noțiunii, semantizarea sau semiotizarea cuvântului în direcția conceptualizării trece prin senzorialitate

image-word codify the individual, sensory characteristic features, while the *word-notion* codify general characteristic features and essentials attributed either on a single object or to a multitude of individual objects.

The incorporation of the notion is its verbal printing-the word-is not produced in a spontaneous way, but gradual (step by step), in the course of a long process of ontogenetics evolution (development) and learning. In this way, the *conceptualization* degree of different words which we use them is very different.

The *judgement* is an informational construction, more complex and relative table what forms through the achievement to some relationships and logical-semantics cohesions between two or more notion. In this aspect (situation), she becomes an element of *content* to the thinking, could be stocked in the block of memory for later using. From cognitive point of view, she has a superior value in comparison with the notion, reflecting the reality much more complete, in a dynamic and relational way, revealing and stating the content of the notion, saying or denying something about something else.

The reasoning is the third level of incorporation to the informational content of the thinking, being represented by the discursive constructe. Mihai Golu said that the frame of the reasoning in the structure of the content to the thinking is justified by the fact that he determines an epistemic attitude of top to the subject face to reality, developing aspects of relational and interaction order, complex to these (1, p.336). From quantitative point of view just a number relative little of reasoning as informational finite

și reprezentare.

Judecata este un construct informațional mai complex și relativ stabil ce se formează prin realizarea unor relații și coeziuni logico – semantice definite între două sau mai multe noțiuni. În această ipostază, ea devine o componentă de *conținut* a gândirii, putând fi stocată ca atare în blocul memoriei pentru uzul ulterior. Din punct de vedere cognitiv, ea are o valoare superioară în comparație cu noțiunea, reflectând realitatea mai complet, în mod dinamic și relațional, dezvoltând și precizând conținutul noțiunii, *afirmând* sau *negând* ceva despre altceva.

Raționamentul este al treilea nivel de integrare a conținutului informațional al gândirii, fiind reprezentat de constructele discursive. Mihai Golu aprecia că încadrarea raționamentului în structura de conținut a gândirii este justificată de faptul că el determină o atitudine epistemică de rang superior a subiectului față de realitate, dezvoltând aspecte de ordin relațional și interacțional complexe ale acesteia (contiguități și corespondențe spațio – temporale, succesiuni, incluziuni și disjuncții, probabilități, cauzalitate etc.) (1, p.336). Din punct de vedere cantitativ, doar un număr relativ mic de raționamente, ca entități informaționale finite, se stochează în conținutul latent al gândirii pentru uzul ulterior. De regulă, se rețin și se fixează judecățile, după care se alcătuiesc acestea.

În teoria gândirii se susține că deși noțiunile formează elementul caracteristic al gândirii umane, al gândirii logice, reprezentările joacă și ele un rol important. Dar, nu trebuie uitat faptul că între abstracții și reprezentări demarcația nu este riguroasă. Pentru a înțelege și mai

entities, which stocks in the latent content of the thinking for the later usage. Usually, the judgements are fixed and reserved (reticent), then these are formed.

In the theory of thinking it maintain that although the notion form the characteristic element of the human thinking, of the logical thinking, the representations play also an important role. But, it mustn't be forgot the fact that between abstractions and representations the demarcation is not rigorous. To understand better the processuality of thinking is necessary to know about the three modal forms of processing to the information within the framework of thinking (deduction, induction, and the analogy), which met to each human being, but the teaching and the level of drawing up and their working is different in biggest limits from a person to another. This make that the real picture of thinking to be more complex and difficult "incapsulable" in canons than the one presented of logical, which plans can be used just partial in psychology examination and in the analytical exploration of thinking.

That's way, for the importance of *images-abstractions* within the framework of maker thinking but also for the analyse of the relations between image and concept in the activity of thinking, consult at least two models for explain the way in which the subjects cooch the answer to certain task present a remarkable methodology importance. It's about *iconic model* (De Sato, 1965) and the *linguistic model* (Clark, 1980; Evans, 1980).

Proper to the iconic model, the so-called processing and the deduction of conclusion, have on base operations

bine procesualitatea gândirii este necesar să avem în vedere cele trei forme modale de procesare a informației în cadrul gândirii (procesarea deductivă, inductivă și analogică) care se întâlnesc la fiecare individ, dar predarea și nivelul de elaborare și funcționare a lor diferă în limite foarte mari de la o persoană concretă la alta. Aceasta face ca tabloul real al gândirii să fie mult mai complex și greu "incapsulabil" în canoane, decât cel prezentat de logică, ale cărei scheme pot fi doar parțial utilizate în cercetarea psihologică și în explicarea analitică a gândirii.

De aceea, pentru relevarea importanței *imaginilor – abstracții* în cadrul gândirii creatoare, dar și pentru analiza relațiilor dintre imagine și concept în activitatea gândirii, luarea în seamă a cel puțin două modele pentru a explica modul în care subiecții ajung la formularea răspunsului la o anumită sarcină, prezintă o importanță metodologică deosebită. Este vorba de *modelul imagistic* (De Sato, 1965) și *modelul lingvistic* (Clark, 1980; Evans, 1980).

Potrivit *modelului imagistic*, procesarea propriu – zisă și deducerea concluziei au la bază operații asupra imaginilor. Subiecții transcriu (codează) primii doi termeni în forma unor imagini stilizate, ordonate după relația "mai mare – mai mic" sau "mai bun – mai slab". Aceste imagini rămân *invariante*. Cel de-al treilea termen este transpus printr-o *imagine mobilă*, care se raportează la celelalte două imagini fixe, potrivit ordinii de rang stabilite. Concluzia va consta, în acest caz, în traducerea în cod verbal a informației extrase din ordonarea spațială a imaginilor.

În opoziție cu acesta, modelul

(actions) on (over) images. The subjects copy (transcribe) the first two terms in shape of improved images, ordered after the relation “bigger-little” or “better-weaker”. These images stay *invariante*. The third term is transposed through a *mobile image*, which reports to others two fixed images, proper to the order of established rank. The conclusion will be, in this case, in the translation of the extracted information in a verbal code from ordering cosmic of the images.

In opposition with this, the linguistic model put the accent on the linguistic aspects of the processing. From the point of view of this authors the difficulties which the subjects have it in much problems of reasoning, are not determinate by cognitive process typical(specifics) to those problems, but the language in which them are presented. For argue this point of view, it resort to the principle of congruence made by H.Clark, who said that in to a linear processing, before deduce the conclusion, the subject act to a rewording of the second premise. For example, we don't say: “*Matei is lazier than Ion*, will say: *Ion is more hard working than Matei*”. In this way, the content information in the second premise is made congruente with first premise and with the question addressed to the subject. The conclusion is deduced just after it has been established the congruente of the information. Evans (1980) brought some important proves in favour of this hypothesis.

The problem of the role of the images in thinking is discussed for a long time, from H. Taine until today. F. Brentano considers that what is important is the act of thinking and not thought content. E. Husserl distinguished

lingvistic pune accentual pe aspectele lingvistice ale procesării. Din punctul de vedere al autorilor lui, dificultățile pe care subiecții le întâmpină în multe probleme de raționament nu sunt determinate de procesele cognitive specifice acestor probleme, ci de limbajul în care ele sunt prezentate. Pentru a argumenta acest punct de vedere, se apelează la pricipiul congruenței elaborate de H. Clark, potrivit căruia, într-o procesare liniară, înainte de a deduce concluzia, subiectul procedează la o reformulare a celei de-a doua premise. De exemplu, în loc de “*Matei este mai lenș decât Ion*, va spune :*Ion este mai harnic decât Matei*”. În acest fel, informația conținută în cea de-a doua premisă este făcută congruentă cu premisa întâi și cu întrebarea adresată subiecților. Concluzia se deduce numai după ce a fost stabilită congruența informațiilor. Evans (1980) a adus unele dovezi importante în favoarea acestei ipoteze.

Problema rolului imaginilor în gândire se discută de multă vreme, de la H. Taine, până în zilele noastre. F. Brentano considera că ceea ce are importanță este actul de a gândi și nu conținutul gândirii. E. Husserl distingea între conținut mental și imagine, intuiție și obiectul intuiției. Important pentru gândire este intenția sau raportul intențional. Intenția formează cadrul și semnificația oricărui fapt de conștiință, iar intenția îi conferă plenitudinea prin concretul pe care-l aduce. Imaginea rămâne secundară, ea nefiind necesară pentru apariția sensului. Un rol important îl are semnificația, iar înțelegerea constă în dezvăluirea semnificației printr-un act psihic, printr-un *act intențional*.

Cu scopul de a stabili rolul

between mentally content and images, intuition and the object of intuition. Important for the thought is the intention or intentional rapport. The intention forms the framework and the meaning of any fact of consciousness and the intention gives it plenitude through concrete that brings. The image remains secondary, it is not necessary for the emergence sense. An important role has the meaning and understanding is to disclosure the significance by a mental act, by an intentional act.

In order to determine the role of the images in the process of thinking it has become to the introspection experimental method. On this way went the Wurzburg school representatives (since 1901), Alfred Binet (1903) and American psychologist R. Woodworth etc. The conclusion of the Wurzburg school representatives (Marble, Kulpe, Ach, Watt, Messer, Buhler) of Binet, Cordes (1901), Taylor (1906), Koffka (1912), Spermann (1923) is that thinking; in it essence unfolds in the form of state of pure consciousness without verbal intuitive or images.

W. Wundt addresses to experimental introspection a number of critics stressing that no rigorous observation can be achieved through a conscience retirement on itself. But Wundt felt in the same sin using the same method and reaching at the same results as psychologists from Wurzburg: affirming the idea that psyche is reflected in itself, being a closed world of pure consciousness isolated from nature. They lose sight of the image and role of language in the thinking process.

In our country E. Fischbein dealt in more detail the concept of interdependence and international

imaginilor în procesul gândirii s-a ajuns la metoda *introspecției experimentale*. Pe această cale au mers reprezentanții școlii de la Würzburg (începând din 1901), Alfred Binet (1903) și psihologul American R. Woodworth etc. Concluzia reprezentanților școlii de la Würzburg (Marbe, Külpe, Ach, Watt, Messer, Bühler), a lui Binet, Cordes (1901), Taylor (1906), Koffka (1912), Spermann (1923), este aceea că gândirea, în esența ei, se desfășoară sub forma unor stări de conștiință pure, fără imagini intuitive sau verbale.

W. Wundt a formulat la adresa introspecției experimentale o serie de critici, subliniind că nici o observație riguroasă nu se poate realiza prin această repliere a conștiinței asupra ei înșiși. Dar și Wundt a căzut în același păcat, utilizând aceeași metodă și ajungând la aceleași rezultate ca și psihologii de la Würzburg: afirmă ideea că psihicul se reflectă în sine însuși, fiind o lume închisă a conștiinței *pure*, izolate de lumea materială. Ei pierd din vedere rolul imaginilor și al limbajului în cadrul procesului gândirii.

La noi în țară E. Fischbein s-a ocupat mai detaliat de interdependența internă dintre concept și reprezentare în fluxul gândirii, afirmând că imaginile – abstracții nu pot fi sesizate direct, introspectiv, ci urmărite indirect în dinamica procesului mintal. Ele joacă un rol important în gândirea creatoare, iar concepțiile figurale ale geometriei fac parte din clasa acestor entități mintale (4). În demonstrațiile sale, autorul aduce în discuție teoria modelelor pe care psihologia gândirii n-o poate ocoli. Riguros vorbind, A poate fi considerat ca un model al lui B, atunci când putem obține anumite cunoștințe despre B, prin

representation in the flow of thought claiming the images - abstractions can not be tracked directly introspective but followed indirectly in the dynamic of the mental process. They play an important role in the creative thinking and the figural concepts of geometry are part of these entities mental class (4). In its demonstrations, the author brings into discussion the theory of models that the psychology of thinking cannot bypass. Rigorously speaking, A can be considered as a model of B when we can get some knowledge about B, simply by its research, from determining the existence of relationships between A and B. E. Fischbein is questioning the origin of the *images - abstractions* and concludes that there are three types of relationships between concept and image- model three methods to which the intuitive image is ready to serve as a model in researching an objective fact:

- the image is provided by the subject itself schematized under the influence of proper scientific concept;
- the image can be borrowed from another field on a legitimate correspondence established between them and their own field;
- the image is entirely built on elaborated abstractions developed through a figurate code.

From here the other conclusions:

- models are not always tangible objects;
- they can bring other properties foreign of the original; the model can keep residue that can not be removed because the level of the scientific knowledge does not allow their net circumscription;
- the model may omit the key aspects of the original for the same reasons;

simpliciter cercetare a lui A, pornind de la existența unor relații determinate între A și B. E. Fischbein își pune problema provenienței *imaginilor - abstracții* și ajunge la concluzia că există trei tipuri de relații între concept și imaginea - model, trei procedee datorită cărora imaginea intuitivă este pregătită pentru a servi ca model în cercetarea unui fapt obiectiv :

- imaginea este furnizată de obiectul însuși, schematizată sub influența conceptului științific corespunzător;

- imaginea poate fi împrumutată dintr-un alt domeniu de legitate, pe baza unei corespondențe stabilite între acestea și domeniul propriu ;

- imaginea este integral construită în baza abstracțiilor elaborate, prin intermediul unui cod de figurare.

De aici alte concluzii:

- modelele nu sunt întotdeauna obiecte concrete ;
- ele pot aduce cu sine alte proprietăți, străine de cele originale ;
- modelul poate păstra reziduri care nu pot fi eliminate, pentru că nivelul cunoștințelor științifice nu permite circumscrierea lor netă ;
- modelul poate omite aspectele esențiale ale originalului, din aceleași motive;
- modelul poate fi utilizat, uneori, la fel de bine ca și originalul, dacă se respectă anumite legități.

De exemplu, copilul învață să numere și să socotească la fel de bine pe chibrituri, pe bile sau pe semne desenate (4, p.123)

Figura geometrică, ca imagine senzorială, este reproducerea simplificată a formei unui obiect real și pentru stabilirea anumitor determinări ale acesteia ne folosim de procedeele

- the model can be used sometimes as good as the original if certain legitimates are respected.

For example child learns to count as well as on matches, balls or drawn signs (4, p.123).

Geometrical figure as a sensorial image is a simplified reproduction of a real form of a real object and to establish certain determinations of this we use the process of modeling. Actually the geometry investigates common structure of the model with the original. This common structure between original and model is reflected mentally as figures concepts of geometry.

Arguments are clear: conceptual thinking can not operate with concrete blocks. It tends towards concrete but to a reconstituted concrete by the synthesis of abstractions in turn obtained through rigorous analysis of real data. What is inherently to the geometrical figure from the intuitive is only the spatial. „The pure space can only be thought" Fischbein said (4, p.130).

Sensory representation of the geometric figure (the image of a drawing) understands not only an own concept but an intermediate formation which serves as the object specific of the geometric reasoning the figural concept. In this way the intuitive structure acquires itself all the attributes of the concept is full conceptualized itself unreservedly. Hence the conclusion that the figure although keeps intuitive, spatial properties, can be fully included in a rigorously logical, demonstrational reasoning.

In the paper mentioned, E. Fischbein makes the following specifications:

- the sensory images that geometry

modelării. De fapt, geometrul cercetează structura comună a modelului cu originalul. Această structură comună dintre original și model se reflectă mintal sub forma *conceptelor figurale ale geometriei*.

Argumentele sunt clare: gândirea conceptuală nu poate opera cu blocuri concrete. Ea tinde spre concret, dar spre un concret reconstituit prin sinteză, din abstracții obținute la rândul lor pe calea analizei riguroase a datelor realității. Ceea ce este inerent figurii geometrice din sfera intuitivului este numai spațialitatea. „Spațiul pur poate fi numai gândit ”, afirma Fischbein (4, p.130).

Reprezentarea senzorială a figurii geometrice (imaginea unui desen) nu subînțelege numai, un concept propriu – zis, ci și o formațiune intermediară care servește ca obiect specific al raționamentului geometric, conceptul figural. Astfel, structura intuitivă dobândește ea însăși toate atributele conceptului, se conceptualizează ea însăși integral, fără rezerve. De aici concluzia că figura geometrică, deși păstrează proprietăți intuitive, spațiale, poate fi inclusă integral într-un raționament logic riguros, demonstrativ.

În lucrarea amintită, E.Fischbein face următoarele precizări:

- imaginile senzoriale de care se servește geometrul îndeplinesc rolul de modele
- mintale ;
- raționamentul are în vedere numai ceea ce formează structura comună între
- original și model ;
- această structură este reflectată în gândire ca o formație mixtă conceptualo - intuitivă, adică imagine – abstracție ;

- serves fulfill the role of mental models;
- reasoning has in sight only what the common structure forms between original and model;
 - this structure is reflected in thinking as a mixed conceptual-intuitive structure meaning image-abstraction;
 - image-abstractions have a constant character;
 - spatial properties are fully conceptualized and without losing their intuitivism;
 - these mixed, constant formations conceptual figures do not tend only to conceptual skills but actually acquire them;
 - geometric model is a perfect model that enables the study of objective properties of space appealing only to the mental image;
 - complete merger between intuitive and abstract fully conceptualization of the spatial properties are reflected intuitively make possible that practical verification to be replaced with demonstrational reasoning of mathematical type (4, p.133).
- imaginile – abstracții au un caracter stabil ;
 - proprietățile spațiale se conceptualizează integral, fără a-și pierde intuitivitatea;
 - aceste formațiuni mixte stabile, *conceptele figurale*, nu tind numai spre calitățile
 - conceptuale, ci le dobândesc efectiv ;
 - modelul geometric este un *model perfect* ce permite studierea proprietăților
 - obiective ale spațiului apelând numai la imaginea mintală ;
 - fuziunea completă între intuitiv și abstract, conceptualizarea integrală a proprietăților spațiale reflectate intuitiv , fac posibil ca verificarea practică să fie înlocuită cu raționamentul demonstrativ de tip matematic. (4, p.133).

În raționamentul de tip geometric noi ne folosim de *imagini* și, manevrând imagini, noi utilizăm concepte figurale, semnificația imaginilor fiind integral dictată de concepte. Dacă imaginile cu care se operează nu sunt concepte figurale, ci imagini – abstracții obișnuite atunci delimitarea față de aspectele particulare nu se poate face decât prin experimentări mintale și practici succesive.

O figură geometrică îmbină într-o structură intuitivă un ansamblu de proprietăți spațiale esențiale pentru figura respectivă.

Conceptul figural posedă atât o *sferă* cât și un *conținut*. Conținutul conceptului este constituit de notele esențiale ale obiectelor la care respectivul concept se referă și el suportă o îmbinare abstractă dar și intuitivă. Abstractă pentru că atât elementele ei cât și modul lor de asociere sunt abstracte și intuitivă pentru

In a geometric reasoning we use images and working with images we use figural concepts, the meaningfulness of the images being fully dictated by the concepts. If the images that are operating with are not figural concepts but usual images-abstractions then the delineation towards the particular issues cannot be done only by mental experiments and successive practice.

A geometrical figure combines in an intuitive structure of complex spatial properties essential for the figure.

The figure possessing both a *scope* and *content*. The content of the concept consists of notes of essential

items to which that concept is about. This content supports a combination abstract and intuitive. Abstract elements that both they and their combination are abstract and intuitive to not lose this property through idealization.

The content of the concept has the figure to be played in the very image of figure. Scope refers to the content objects possessing size and shape.

E. Fischbein is the question of which categories concepts figure corresponds concept: class *abstract* or *concrete* concepts. In general, all concepts are by their nature abstract reflection. But those are abstract concepts through which it is designed notes property or object of a relationship between objects. The concepts are practical notes through which the subject is conceived as such.

At first glance it would seem that since the concept *is intuitively figure structure* he is closer to the class concepts concrete. Actually support the concepts E. Fischbein figures because of their corresponding class intuitivism abstract concepts.

The explanation would be that they do not reproduce articles schematize but reflect spatial properties. In his concept intuitivism figure can not reconstruct a set of properties is possible only be represented either by a combination abstract conceptual itself.

A representation is lived as sensory images while a concept can not prove the existence of dynamics than in mental activity. From the psychological concept is a reality that mental potential updates as utilization of the proceedings and judgments. E. Fischbein demonstrates that in terms of higher nervous activity theory richness concept

că nu-și pierde această proprietate prin idealizare. Conținutul conceptului figural are calitatea de a fi redat în imaginea însăși a figurii.

Sfera conținutului se referă la totalitatea obiectelor care posedă forma și dimensiunile respective.

E. Fischbein își pune problema cărei categorii de concepte îi corespunde conceptul figural: categoriei conceptelor *abstracte* sau *concrete*. În general, toate conceptele sunt prin natura lor reflectări abstracte. Dar, conceptele abstracte sunt cele prin intermediul notelor cărora este gândită o proprietate a unui obiect sau o relație dintre obiecte. Cele concrete sunt conceptele prin intermediul notelor cărora este gândit obiectul ca atare.

La prima vedere s-ar părea că, din moment ce conceptul figural este *intuitiv prin structura sa*, el este mai apropiat de clasa conceptelor concrete. În realitate, susține E. Fischbein, conceptele figurale tocmai din cauza intuitivității lor corespund clasei conceptelor abstracte.

Explicația ar consta în aceea că ele nu reproduc obiecte schematizate ci reflectă proprietăți spațiale. În intuitivitatea lui conceptul figural nu poate reconstitui un ansamblu de proprietăți, lucru posibil doar fie în reprezentare, fie printr-o îmbinare abstractă propriu – zis conceptuală.

O reprezentare este trăită ca imagine senzorială, în timp ce un concept nu-și poate dovedi existența decât în dinamica activității mintale. Din punct de vedere psihologic, conceptul este o realitate mintală potențială care se actualizează pe măsura utilizării lui în judecăți și raționamente. E. Fischbein demonstrează că din punctul de vedere al teoriei activității nervoase superioare, bogăția conceptului (esențialitatea și

(and the generality of essentiality) which may be established by experimental polyvalent use of the term is based on a vast system of nerve connections formed in time ontogenesis under the influence of permanent company (4, p. 139).

Of the reported results that thinking in geometrical unfolding they operate with no real abstractions pure concepts with figures but with entities in which the structures become intuitive concepts without losing their intuitivism.

generalitatea lui) care se poate constata experimental, prin polivalența utilizării corecte a termenului, se bazează pe un vast sistem de legături nervoase temporale, formate în ontogeneză, sub influența permanentă a societății. (4, p.139).

Din cele relatate rezultă faptul că gândirea geometrică în desfășurarea ei reală nu operează cu abstracții pure, ci cu *concepte figurale*, cu entități în care structurile intuitive devin integrale concepte, fără a-și pierde intuitivitatea.

REFERENCES/REFERINȚE

1. Golu, M., *Fundamentele psihologiei*, vol. II, București, Editura Fundației «România de Măine», 2000, p.308
2. Pera, A., *Morfologia și puterea gândirii. Limitele psihologiei*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 2006, pp. 142 – 148.
3. Cu privire la specificul legilor a se vedea Ștefan Odobleja, *Psihologia consonantistă*, București, 1982, Editura Științifică și Enciclopedică, pp.326 – 401. Pentru documentare se pot studia următoarele lucrări: Gh. Enescu, *Fundamentele logice ale gândirii*. Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1980; Petre Botezatu, *Constituirea logicității*, București, 1983; Petre Ioan, *Perspective logice*, Editura Junimea, Iași 1987.

FROM THE PEDAGOGY OF INFORMING TO THE PEDAGOGY OF COACHING. THE COACH - TEACHER FOR UNDERGRADUATES AND STUDENTS IN LEARNING

DE LA PEDAGOGIA INFORMĂRII LA PEDAGOGIA ANTRENĂRII. PROFESORUL ANTRENOR PENTRU ELEVII/STUDENȚII ÎN ÎNVĂȚARE

Assistant Professor, Ecaterina Sarah Frăsineanu, Ph.D. Student
TSTD - University of Craiova

Asist. univ. drd. Ecaterina Sarah Frăsineanu
DPPD - Universitatea din Craiova

Abstract:

We try to make with this paper an argumentation of the role of the teacher as a coach, and thus exceeds the traditional orientation in teaching and education based upon transmitting and assimilation.

The role as a coach means the creation of a favorable context for learning by stimulating the involvement, by practicing and developing the skills, capacities and the competencies of the pupils and students.

The coaching is correlated with other actions directed to mentorship, leadership, tasks' analysis, facilitating the learning.

Key concepts: *roles of the teacher: coach, mentor, facilitator, training context, leadership, analysis of the task, efficiency, progress in learning*

Rezumat:

Prin acest studiu realizăm o argumentare a rolului de antrenor al profesorului, prin care să depășească orientarea tradițională în instruire și educație, bazată pe transmiterea și asimilarea cunoașterii.

Rolul de antrenor presupune crearea unui context favorabil pentru învățare prin stimularea angajării, a exersării și dezvoltării atitudinilor, capacităților și competențelor elevilor sau studenților.

Antrenamentul se corelează cu alte acțiuni orientate spre mentorat, leadership, analiza sarcinilor, facilitarea învățării.

Concepte cheie: *roluri ale profesorului: antrenor, mentor, facilitator; context de instruire, leadership, analiza de sarcină, eficiență, progres în învățare*

1. The role of the teacher as a coach

The metaphor of the coaching suggests the dynamics, the change of the conception on the central role of the teacher in teaching with a conception of promoting other types of roles, differed from the idea of maintaining. This means the focus on the pupil, with the following:

- for the pupils:
 - from knowledge to capacities, skills, attitudes, competencies;
 - from contents to tasks;
 - from assessment to methodologies with self-assessment;
 - from directing/dependence on teacher for learning to self directing and to relating to other colleagues;
 - from making to observing, analyzing, reflecting on what it was done.
- for the teachers:
 - from talking to listening;
 - from answering to the pupils to provoking them;
 - from neutrality to enthusiasm in the teaching;
 - from directing pupils to response to guiding them to formulate questions, problems;
 - from criticism and punishment to using the mistakes, emphasizing progress.

The role is necessary as it is established that the explanations are not sufficient for the pupils to make the understanding; to get to the learning we need exercises and that leads us to building capacities, skills, abilities, competencies.

The teacher's explanations are not sufficient for realizing understanding and applying capacities by pupils and

1. Rolul profesorului ca antrenor

Metafora antrenării sugerează dinamica, schimbarea concepției asupra rolului central al profesorului în instruire cu o concepție privind promovarea altor tipuri de roluri, diferite de ideea de menținere. Aceasta presupune centrarea pe elev, cu treceri:

- în cazul elevilor:
 - de la cunoștințe la capacități, deprinderi, atitudini, competențe;
 - de la conținuturi la sarcini;
 - de la evaluare la metodologii, însoțite de autoevaluare;
 - de la direcționare/dependență de profesor în învățare la autodirecționare, dar și la raportare la alți colegi;
 - de la a face la a observa, a analiza, a reflecta asupra a ceea ce s-a făcut;
- în cazul profesorilor:
 - de la a vorbi la a asculta;
 - de la a răspunde elevilor la a-i provoca;
 - de la neutralitate la entuziasm în actul educativ;
 - de la orientarea elevilor spre a răspunde la orientarea lor spre a formula întrebări, problematizări;
 - de la critică și sancționare la utilizarea greșelilor, evidențierea progreselor.

Acest rol este necesar, cu atât mai mult cu cât se constată că explicațiile nu sunt suficiente pentru ca elevii să realizeze înțelegerea; pentru a ajunge la învățare este nevoie de exerciții, ceea ce conduce la formarea de capacități, atitudini, abilități, competențe.

students and this is reason for which the capacities, attitudes, abilities, competencies must be practiced by asking, debating, establishing and fulfilling certain tasks.

In order to support the pupil's effort, the teacher can delay the critical evaluation/analysis, but he should compensate with feedback and open attitude for motivating pupils.

It is needed also to use very diverse questions in order to restructure, correct/self-correct the errors and the ones who learn to relate the new experiences with the old experiences.

2. Implications/consequences in teacher's training and professional improvement

The coaching does not represent an easier role for the teacher; this role requests inference, anticipation, critical thinking, confrontation, negotiation/mediation, adaptations of the teachers to various learning styles of the pupils, differed and personalized education, interactivity, empathy - elements that affect the whole curriculum and also the educational context from the school (and even outside the school).

The role as a coach means the identification of the optimum between intervention and non-intervention and the teacher himself should reconsider his own conception and even to learn new practices, to build himself new competencies.

The animation of the teaching activity involves in its turn - efforts, enthusiasm, professional abnegation - these being parts of the vocation for teaching profession. The roles as an animator and coach manifest themselves more obviously at the beginning of the instructive activity, then these role

Explicațiile profesorului nu sunt suficiente pentru ca elevii sau studenții să realizeze înțelegerea și aplicarea cunoștințelor, de aceea, capacitățile, atitudinile, abilitățile, competențele trebuie exersate prin problematizare, dezbateri, stabilirea și realizarea unor sarcini.

Pentru susținerea efortului elevului, profesorul poate amâna evaluarea/analiza critică, dar în compensare cu feedback și atitudine deschisă, prin care să motiveze.

De asemenea, trebuie folosite întrebări cât mai variate pentru a fi restructurate, corectate/autocorectate erori, pentru ca cei care învață să relaționeze noile experiențe cu cele anterioare.

2. Implicații/consecințe în pregătirea și perfecționarea profesională a profesorilor

Antrenamentul/coaching-ul nu reprezintă un rol mai simplu pentru profesor; el solicită inferență, anticipare, gândire critică, confruntare, negociere/mediere, adaptări ale profesorilor la stilurile de învățare ale elevilor, educație diferențiată și personalizată, interactivitate, empatie - elemente care afectează întreg curriculum-ul, dar și contextul educațional din școală (și chiar din afara ei).

Rolul de antrenor presupune identificarea unui optim între intervenție și nonintervenție, iar profesorul însuși trebuie să-și regândească concepția și chiar să învețe noi practici, să-și formeze noi competențe.

Animarea activității de instruire presupune, la rândul său - efort, entuziasm, dăruire profesională -

interfere with other roles (facilitator, assessor, advisor and so on).

The possibility to fulfill these roles with efficiency and efficacy depends also on the conceptions, judgments on learning, experiences, styles of learning, the involvement of the students/pupils in the learning process and all these factors should determine a growth of their performances in this activity.

3. Building the teaching context

The coaching manifests it self by creating a context in which it takes place:

- stimulation of the participation, proper affirmation and also of the engagement, responsibility, self-control;
- practicing through differed challenge;
- maintaining the progress;
- altering, developing, diversifying of the learning cases.

4. Difference and continuity between coaching and mentorship

The mentorship and coaching represent two models of development of the management personnel. We can move ourselves from coaching to mentorship, in the last case, the teacher influence being reduced in intensity, the choice being taken by the mentored person.

The coaching is directed to performance on a shorter term by focusing on specific tasks, starting from the individual needs.

The mentorship is close to the coaching by the fact that it is realized by „mutual sharing of the formative events, challenges, successes and failures (...)” (Stan, 2004, p. 30)

From an organizational view, the mentorship contributes to fulfilling the role, integrating into the group, assimilating of some knowledge and action techniques, improving

componente ale vocației pentru profesia didactică.

Rolurile de animator și de antrenor se manifestă mai evident la începutul activității instructiv-educative, pe parcursul acesteia interferând și cu alte roluri (de facilitator, de evaluator, de consilier ș.a.).

Posibilitatea realizării cu eficiență și eficacitate a rolurilor mai sus amintite depinde și de concepțiile, judecățile despre învățare, experiențele, stilurile din învățare, de implicarea studenților/elevilor în procesul de învățare, ceea ce ar corela cu o creștere a performanțelor lor în această activitate.

3. Crearea contextului de instruire

Antrenamentul se manifestă prin crearea unui context în care să aibă loc:

- stimularea participării, afirmării propriu-zise, dar și a angajării, responsabilizării, autocontrolului;
- exersarea, prin solicitare diferențiată;
- menținerea progresului;
- varierea, dezvoltarea, diversificarea situațiilor de învățare.

4. Diferență și continuitate între antrenament/coaching și mentorat

Mentoringul și coachingul reprezintă modele de dezvoltare a personalului în management. De la coaching se poate ajunge la mentorat, în cel de-al doilea caz, influența profesorului fiind mai redusă ca intensitate, iar alegerea aparținând celui mentorat. Coaching-ul este orientat pe performanță pe termen mai scurt, prin concentrarea pe sarcini

communication, developing professional skills and capacities (Pânișoară and Pânișoară, 2005, p.324).

The coach role does not mix itself up with what means the coach in physical education where exists a concrete interest for measurable, accurate, quantitative elements acquisition. The coach-teacher “run” together with the pupil/student and he is interested by the qualitative elements (skills, capacities, competencies), element of those assessment is less accurate.

5. The role as a coach is correlated with other educational aspects:

◆ leadership or support-management;

The leadership is, in its turn, connected with the concrete situation of learning; the leadership means certain concerns to establish the vision, the directions of actions and the human approach (while the management means to put these in action) (Harris, 1995, from Zlate, 2004, p.174).

◆ building the context

The role of the manager of the learning environment of the pupil is more obvious as the pupils grows and in the level of maturity. The responsibilities that were considered as being of the teacher belong now to the pupils/students; they are in charge now with their own learning and if this is not assumed, motivated, any external action is considered mainly as a compulsion, conditioning.

◆ task analysis

In order to attract the pupil to the learning, the teacher shall use the tasks delegation and also the analysis of the context, the feedback and the co-participation, co-assessment. The learning based on the analysis of the context leads to directing to harmonious, efficient

specifice, pornind de la nevoile individuale.

Mentoratul se apropie de antrenament prin faptul că se realizează prin „împărțășirea mutuală a întâmplărilor formative, a provocărilor, a succeselor și a eșecurilor (...)” (Stan, 2004, p.30)

Dintr-o perspectivă organizațională, mentoratul contribuie la realizarea rolului, integrarea în grup, asimilarea unor cunoștințe și tehnici de acțiune, îmbunătățirea comunicării, dezvoltarea de abilități și capacități profesionale (Pânișoară și Pânișoară, 2005, p.324).

Rolul de antrenor nu se confundă cu cel derivat din domeniul educației fizice, unde există un interes concret pentru elemente/achiziții măsurabile, exacte, cantitative; profesorul antrenor „aleargă” împreună cu elevul/studentul și este interesat de elementele calitative (capacități, atitudini, competențe), a căror evaluare este mai puțin exactă.

5. Rolul de antrenor se corelează cu alte aspecte educaționale:

◆ leadership sau conducerea cu sprijin;

La rândul său, leadership-ul se află în legătură cu situația concretă de învățare; leadership-ul presupune preocupări pentru stabilirea viziunii, a direcțiilor de acțiune și a abordării umane (în timp ce managementul se referă la operaționalizarea în mod eficient a acestora) (Harris, 1995, apud Zlate, 2004, p.174).

◆ crearea contextului;

Rolul de administrator al mediului de învățare a elevului este mai evident cu cât acesta crește în vârstă și evoluează ca nivel de

training in instruction, to establishing certain links between the theory and practice, to developing individual capacities, co-operation and self-adjustment.

As sometimes the pupils/students consider themselves beginners they expect guiding in learning from the teacher. But the learning cannot be made instantly; the learning is directed and self-directed and, in time, become independent.

◆ facilitating the learning;

The teacher has certainly a role for establishing the disposition, for explaining the goals, settling certain individual projects, making the learning easier, giving the attitudinal support as shown by Negreț-Dobridor and Pânișoară (2005) in a presentation of the humanist view upon the learning.

Of course, there are other roles which are closely linked with the role of teacher: creator of opportunities, explorer, promoter, challenger, developer, organizer, supporter, maintainer of the climate, advisor in learning and education.

To fulfill this role by the teacher, as a coach of the pupil is necessary to assure: continuity in training, an optimum in stress (as level of difficulty), the internal motivation and the diversity of the learning cases, in order to get the personal efficiency of each pupil.

Conclusions

The attraction of the pupils to learning means the pupil to contribute to establishing goals, contents, fulfilling modalities and to the assessment of the learning, exactly by taking into consideration the motivational factors.

Important are:

- to valorize/appreciate the progress;

maturitate. Responsabilitățile care erau considerate ca fiind ale profesorului revin elevilor/studentilor; ei răspund acum de propria învățare, întrucât, dacă aceasta nu este asumată, motivată, orice acțiune din exterior reprezintă în principal, constângere, condiționare.

◆ analiza de sarcină;

Pentru antrenarea în învățare, profesorul va utiliza delegarea de sarcini, dar și analiza de conținut, feedback-ul și co-participarea, co-evaluarea. Învățarea bazată pe analiza sarcinii conduce la orientarea spre o pregătire armonioasă, eficiență/economicitate în instruire, stabilirea unor legături între teorie și practică, dezvoltarea capacităților individuale, cooperare și autoreglare.

Pentru că uneori se consideră novici, elevii, studenții așteaptă un ghidaj de la profesor în învățare. Dar învățarea nu se realizează instantaneu; ea este direcționată și autodirecționată și, în timp, devine independentă.

◆ facilitarea învățării;

Profesorul are rol în stabilirea dispoziției, clarificarea scopurilor, stabilirea unor proiecte individuale, accezibilizarea învățării, acordarea suportului de ordin atitudinal, după cum arată Negreț-Dobridor și Pânișoară (2005), într-o prezentare a perspectivei umaniste asupra învățării.

Și alte roluri sunt strâns legate de cel de antrenor: creator de oportunități, explorator, promotor, provocator, dezvoltator, organizator, susținător, menținător al climatului, consilier în învățare și educație.

În realizarea de către profesor a rolului de antrenor al elevilor este necesară asigurarea: continuității în

- relational harmonization, as the teacher represents a catalyzer for the needs, tasks and communication within the group;
- to request guidance from the teacher, but the pupils/students should choose the favorite modalities, propose arguments, critics, reflections, different ways and to bring to the attention/debate personal experiences.

Although, in the beginning, there are obstacles in accepting the involvement, as the involvement means time and energy for learning, this has self-generating effects in improving the results in instructing and learning. By the change of experience, dissemination, structuring, decisions are created in coaching joint projects for intervention, which give it a status of strategic options and a practical sense.

formare, a optimului în solicitare (ca nivel de dificultate), motivarea internă și diversificarea situațiilor de învățare, pentru a ajunge la eficiența personală a fiecărui elev.

Concluzii:

Antrenarea elevilor în învățare presupune contribuția elevului la stabilirea obiectivelor, a conținuturilor, a modalităților de realizare și evaluare a învățării, tocmai prin luarea în considerare a factorilor motivaționali.

Importante sunt:

- valorizarea, aprecierea progresului;
- armonizarea relațională, profesorul reprezentând un catalizator pentru nevoile, sarcinile și comunicarea din grup;
- solicitarea de îndrumări din partea profesorului, dar elevii/studentii să-și aleagă modalitățile preferate, să propună argumente, critici, reflecții, variante și să aducă în atenție/spre dezbateri experiențe personale.

Deși, inițial, există obstacole în acceptarea antrenării, antrenamentul presupunând energie și timp alocat învățării, aceasta are efecte autogenerative pentru îmbunătățirea rezultatelor în instruire și învățare. Prin diseminări, schimb de experiență, structurări, decizii se creează în antrenament proiecte comune de intervenție, ceea ce îi conferă un statut de opțiune strategică și un sens practic.

REFERENCES/REFERINȚE:

1. Negreț-Dobridor, I., Pânișoară, I.O. (2005). *Știința învățării: de la teorie la practică*. Iași: Editura Polirom
2. Pânișoară, G., Pânișoară, I.O. (2005). *Managementul resurselor umane: ghid practic*. Ediția a II-a. Iași: Editura Polirom
3. Stan, E.(2004). *Pedagogie postmodernă*. Iași: Institutul European
4. Zlate, M.(2004). *Leadership și management*.Iași: Editura Polirom

TOWARDS AN ACTIVATING SCHOOL - EDUCATIONAL PRAGMATICS

CĂTRE O PRAGMATICĂ ȘCOLAR - EDUCATIVĂ ACTIVIZANTĂ

Assistant Professor Florentin Remus Mogonea, PhD Student
TSTD - University of Craiova

Asist. drd. Florentin Remus Mogonea
DPPD - Universitatea din Craiova

Abstract:

Starting from the premises that learning also has a social character and that the results of a learning that takes place in a social, competitive, collaborative, cooperative, and incentive micro-environment are considerably high, active learning may thus be doubled by interactive learning. By interactive learning we understand a superior type of instruction based on active students, embodied in informational exchanges, intellectual-social interactions for educational purposes, idea exchanges, and argumentative opinions, for a harmonized development of personality and collaborative and cooperative benefit. Doubled by the social dimension, active learning becomes interactive learning.

Key concepts: *active learning, interactive learning, activating, the*

Rezumat:

Pornind de la premiza că învățarea are și un caracter social și că rezultatele unei învățări desfășurate într-un microclimat social, concurențial, colaborativ, cooperativ, tonifiat, stimulat, sunt considerabil crescute, învățarea activă poate fi dublată astfel de o învățare interactivă. Prin învățare interactivă înțelegem un tip superior de instruire bazată pe activizarea elevilor, concretizată în realizarea de schimburi informaționale, de interacțiuni intelectual-sociale în scopuri educative, schimburi de idei, opinii, argumente, în vederea dezvoltării armonioase a personalității și a câștigului reciproc colaborativ și cooperativ. Dublată deci de dimensiunea socială, învățarea activă se transformă în învățare interactivă.

Concepte cheie: *învățarea activă, interactivă, activizare, principiul activizării, pragmatică școlară-educativă*

principle of activating, activating school-educational pragmatics *activizantă*

Modern didactics, as opposed to the classical one, appeals to a new approach of the relationship teacher-student-knowledge, focusing on the student, with all his needs and thoroughly analyzing his learning activity. This learning activity can no longer be conceived in the form of a passive reception of the student, almost exclusively based on excessive memorizing. The present educational system is based on an active and interactive learning, as necessary and obligatorily premises for reaching a certain performing school, social and professional level.

Active learning assumes profound involvement of the individual in solving the tasks, in the learning activity, solving problems, overrunning the obstacles, the barriers offered by learning in general and by school learning in particular. Thus, active learning implies the mobilization of all shapes in the individual's personality in order to obtain the desired results, it assumes intellectual, psychometrical, volitional, and affective involvement (even simultaneously, depending on the context) in order to transform the unknowledgeable into knowledgeable and to make the individual participate in his own formation, his own construction of personality (volunteer development and construction, self consent for abilities, skills and acquiring the necessary knowledge, etc).

Several authors (Bocos, 2002, p. 56-58, Ionescu, 2003, p. 348) recognize the positive-raised valences of active learning, that is active learning

Didactica modernă, spre deosebire de cea clasică, face apel la o nouă abordare a relației profesor-elev-cunoaștere, punând în centrul atenției elevul, cu toate nevoile acestuia și supunând unei analize amănunțite activitatea sa de învățare. Această activitate de învățare nu mai poate fi concepută sub forma unei receptări pasive din partea elevului, bazate aproape în exclusivitate pe memorare excesivă. Învățământul actual se bazează pe o învățare activă și interactivă, ca o premisă necesară și obligatorie pentru atingerea unui nivel școlar, social și profesional performanțial.

Învățarea activă presupune implicarea profundă a individului în rezolvarea sarcinilor, în activitatea de învățare, în rezolvarea de probleme, în depășirea obstacolelor, a barierelor oferite de învățare, în general, și de învățarea școlară, în special. Învățarea activă vizează, deci, mobilizarea tuturor palierelelor personalității individului în vederea obținerii de rezultate dorite, presupune implicare (chiar simultană, în funcție de context) intelectuală, psihomotorie, volițională, afectivă, în scopul transformării necunoscutului în cunoscut și pentru participarea individului la propria formare, la propria construcție a personalității (dezvoltarea și construcția voluntară, autoconsimțită a priceperilor, deprinderilor, abilităților, la însușirea cunoștințelor etc).

Numeroși autori (Bocoș, 2002, pp. 56-58, Ionescu, 2003, p. 348) recunosc valențele pozitiv crescute ale învățării active, prin faptul că învățarea (pedagogia) activă pune în centrul atenției elevul, detronează rolul unic al

(pedagogy) focuses on the student, it dethrones the unique role of teacher from the classic pedagogy, it adheres to the principle of adapting the school to the student's needs and not adapting the student to the needs of the school, it promotes a school pedagogy for all and for diversity, a pedagogy of differences, individualizations and personalization, promoting a mediate and active teaching.

Starting from the premises that learning also has a social character and that the results of a learning that takes place in a social, competitive, collaborative, cooperative, and incentive micro-environment are considerably high, active learning may thus be doubled by interactive learning. By interactive learning we understand a superior type of instruction based on active students, embodied in informational exchanges, intellectual-social interactions for educational purposes, idea exchanges, and argumentative opinions, for a harmonized development of personality and collaborative and cooperative benefit. Doubled by the social dimension, active learning becomes interactive learning.

M. Bocoș (2002, pp. 58-59) establishes a series of conditions by which a learning activity becomes active:

- It takes place in a stimulating educational environment;
- The learning activity has at its basis an intrinsic motivation;
- The students manifests the desire of inner reflection;
- The student is interested in the meta-cognitive strategies;
- The student searches solutions to problems that interest him;
- The students engages himself in volunteer actions in order to solve a

profesorului din pedagogia clasică, aderă la principiul adaptării școlii la nevoile elevului și nu adaptare a elevului la nevoile școlii, promovează o pedagogie a școlii pentru toți și a diversității, o pedagogie a diferențierii, individualizării și personalizării, promovează o predare mediată și activizantă.

Pornind de la premiza că învățarea are și un caracter social și că rezultatele unei învățări desfășurate într-un microclimat social, concurențial, colaborativ, cooperativ, tonifiat, stimulat, sunt considerabil crescute, învățarea activă poate fi dublată astfel de o învățare interactivă. Prin învățare interactivă înțelegem un tip superior de instruire bazată pe activizarea elevilor, concretizată în realizarea de schimburi informaționale, de interacțiuni intelectual-sociale în scopuri educative, schimburi de idei, opinii, argumente, în vederea dezvoltării armonioase a personalității și a câștigului reciproc colaborativ și cooperativ. Dublată deci de dimensiunea socială, învățarea activă se transformă în învățare interactivă.

M. Bocoș (2002, pp. 58-59) stabilește și o serie de condiții prin care o activitate de învățare devine activă:

- Se desfășoară într-un mediu educațional stimulat, tonifiant;
- Activitatea de învățare are la bază motivație intrinsecă;
- Elevul manifestă dorința de a reflecta interior;
- Elevul este preocupat de strategiile metacognitive;
- Elevul caută soluții la probleme care îl frământă;
- Elevul se angajează în acte voluntare îndreptate în direcția rezolvării unei probleme pe care și-o pune el însuși;
- Elevul și-a însușit cunoștințe

- specific problem he is interested in;
- The student has acquired declarative, procedural, and strategic knowledge together with their formalization code by personal efforts, in individual and collaborative activities;
 - The student uses adequate combinations of learning strategies;
 - In the learning activity, the student uses cognitive, psychometrical and attitudinal scientific competences;
 - The student is able to engage himself autonomously in the activity.

As it is observed, all the above-mentioned facts refer to the student and his learning activity. The active learning, together with the interactive one, focuses on placing the student in the main role in the educational space, an actor who discovers, exercises, thinks critically, self-critically, takes measures, explores, reflects, communicates, researches, participates, forms meta-cognitive abilities and strategies, collaborates, cooperates, is co responsible, projects, evaluates, takes risks, uses time and space resources, measures the learning task and the effort, etc. All these steps have to be correlated with the need of autonomous work, of gaining freedom in action, of acting without constraint, of wanting to learn by him self, accepting the didactic environment only as a mediator and not as a unique source of knowledge.

Activating. The principle of activating

The notion of “activating” must be seen in relationship with the concrete activity of students, meaning “a complex process that focuses on the stimulation of their active participation [...] in the organization, accomplishment and the carrying on in optimum conditions of

- declarative, procedurale și strategice și codul lor de formalizare, prin eforturi personale, în activități individuale și colaborative;
- Elevul utilizează combinații adecvate de stiluri de învățare;
 - În activitatea de învățare, elevul angajează competențe științifice cognitive, psihomotorii și afectiv - atitudinale;
 - Elevul devine apt să se angajeze în manieră autonomă în activitate.

După cum se poate observa, toate afirmațiile de mai sus sunt cu referire la elev și activitatea sa de învățare. Învățarea activă, respectiv interactivă, vizează, deci, ca elevul să fie actor în spațiul educativ, actor care descoperă, exersează, gândește critic, autocritic, ia inițiative, explorează, depune eforturi de reflecție personală, comunică, cercetează, participă, își formează abilități și strategii metacognitive, colaborează, cooperează, este coresponsabil, proiectează, evaluează, își asumă riscuri, gestionează resursele de timp, de spațiu, dozează sarcina de învățare, dozează efortul etc. Toate aceste demersuri pe care le întreprinde elevul trebuie corelate cu nevoia de a lucra autonom, de căpăta libertate în acțiune, de a acționa fără constrângere, de lua singur inițiativa de a învăța, acceptând cadrul didactic doar ca mediator și nu ca sursă unică de cunoștințe.

Activizarea. Principiul activizării

Noțiunea de „activizare” trebuie privită în relație cu activitatea concretă a elevilor, vizând „un proces complex care vizează stimularea participării lor active [...] în organizarea, realizarea și conducerea în condiții optime a instrucției și educației, în contexte formale, neformale și informale”

instruction, education in formal, not-formal and informal contexts” (Ionescu, 2003, p. 352).

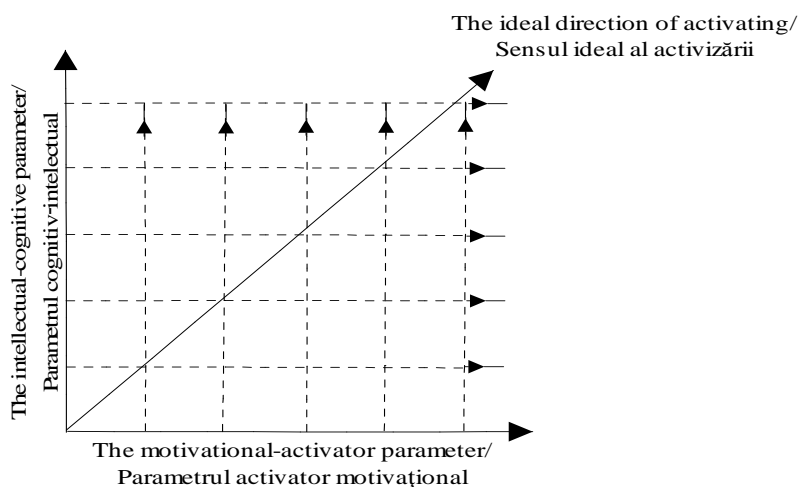
As a matter of fact, the principle of activating has had a “career” in pedagogy, being one of the central piles of supporting modern pedagogy, with deep roots in the classic pedagogy as well. According to this principle, activating focuses on the full involvement of the one who learns, implying all dimensions of his personality (intellectual, affective, volitional, motivational, attitudinal, behavioral, psychometrical) in the learning process in order to accomplish an active and interactive self-learning, self-instruction and self-formation.

I. Nicola (2000, p. 347-348) referring to the ideal direction of activating, considers that it is determined by two important parameters of personality’s structure: the intellectual cognitive parameter (totality of cognitive processes, starting with the elementary ones – sensations, perceptions, representations – and ending with the superior ones – thinking, imagination, memory, intelligence) with the involved operations) and the non-intellectual or motivational-activator parameter (various categories of motifs, feelings, aspiration levels, attitudes, interests). Placing on the ordinate the intellectual-cognitive parameter and on the abscissa the motivational-activator parameter, we could obtain, at the crossing of axes, the ideal direction of activating:

(Ionescu, 2003, p. 352).

De altfel, în pedagogie a făcut carieră principiul activizării, fiind unul din pilonii centrali de susținere ai pedagogiei moderne, cu rădăcini adânci și în pedagogia clasică. Potrivit acestui principiu, activizarea urmărește implicarea deplină și profundă a celui ce învață, cu toate dimensiunile personalității sale (intelectuală, afectivă, volițională, intelectuală, motivațională, atitudinală, aptitudinală, comportamentală, valorică, psihomotorie) în actul învățării, cu scopul realizării unei (auto)învățări, (auto)instruirii, (auto)formării active și interactive.

I. Nicola (2000, pp. 347-348), referindu-se la sensul ideal al activizării, consideră că acesta este determinat de doi parametri importanți ai structurii personalității: parametrul cognitiv - intelectual (totalitatea proceselor cognitive, începând cu cele elementare – senzații percepții, reprezentări – și terminând cu cele superioare – gândire, imaginație, memorie, inteligență cu toate operațiile pe care le implică) și parametrul non-intelectual sau activator-motivațional (diverse categorii de motive, stări afective, nivel de aspirații, atitudini, interese). Punând pe ordonată parametrul cognitiv-intelectual și pe abscisă parametrul activator-motivațional, am putea obține, la întretăierea axelor, sensul ideal al activizării:



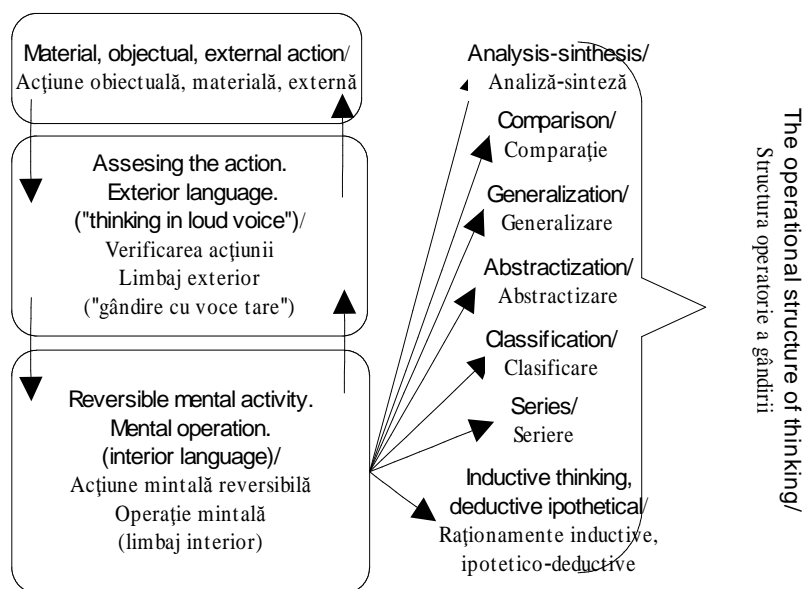
*Fig. no. 1. – The psychological support of activating/
Fig. nr. 1. – Suportul psihologic al activizării*

The real level of activating in a concrete situation may be evaluated according to the place where the student is situated in the field of possible crossings from this figure. Obviously, the ideal direction of activating assumes an equilibrated crossing between the two components (intellectual-cognitive and motivational-activator).

The students' activating refers both to the mental, interior plan and to the exterior plan, to the intrinsic activity as well as to the external activity. Of the two types of activity (the interior and the exterior ones), there is a strong connection. V. Chiș (2001, p. 62) and M. Ionescu (2001, p. 72) believe that the forming of notions and of mental operations takes place in stages, following an interior process which goes from the external, concrete action, followed by action through language, to the interior action (mental activity).

Nivelul real de activizare într-o situație concretă poate fi evaluat în funcție de locul unde se plasează elevul în câmpul de intersecții posibile din această diagramă. Evident, sensul ideal al activizării presupune o intersecție echilibrată între cele două componente (cognitiv-intelectuală și activator-motivațională).

Activizarea elevilor se referă atât la planul mintal, interior, cât și la planul exterior, la activitatea intrinsecă, cât și la activitatea externă. De altfel, între cele două tipuri de activitate (cea interioară și cea exterioară) există o strânsă legătură. V. Chiș (2001, p. 62) și M. Ionescu (coord. 2001, p. 72) consideră că formarea noțiunilor și a operațiilor mintale se produce în etape, urmând un proces de interiorizare care merge de la acțiune externă, concretă, obiectuală, urmată de acțiune prin limbaj, până la acțiune interioară (operație mentală):



*Fig. no. 2 - Stages of interiorizing/
Fig .nr. 2 - Etapele interiorizării în învățare*

There is a bi-univocal relationship between the external and internal activities, meaning that the functional structure of one's consciousness comprises elements of action and reflexive nature, going from the external action to the internal reflexive.

Out of this perspective, activating means both internal activating but also external activating, with a synchronizing, bi-univocal functionality. Obviously, during the early stages of childhood, when the thinking operations are not structured yet, there is a gap between the external activity and the internal one, with the predominance of the first one, a gap

Între activitatea externă și activitatea internă există o relație biunivocă, în sensul că structura funcțională a conștiinței individului îngemănează elemente de natură acțională și reflexivă, mergând de la acțiunea externă la reflexivul intern.

Din această perspectivă, activizarea înseamnă atât activizare internă, cât și activizare externă, cu o funcționalitate sincronă, biunivocă. Evident, în copilăria mică, când încă nu sunt structurate definitiv operațiile gândirii, există un decalaj între activitatea externă și cea internă, cu predominarea celei dintâi, decalaj care este răsturnat după maturizarea definitivă a operațiilor formale (potrivit concepției piagetiene),

which is gone over after the definitive maturation of formal operations (according to the Piagetian conception), the dominant activity being the one from the interior, reflexive plan (Piaget, 1965).

Activating is a desideratum of formative, modern education, being, according to M. Ionescu (2003, p. 354) and M. Bocoș (2002, p. 122), a result, and at the same time, premises for a superior, qualitative instruction. The present education must remain a formative and activating one, focusing on the student-knowledge relationship, as opposed to the classical one where the focus was on the teacher-knowledge relationship.

Activating may be considered a self-imposed, self-induced, self-determined phenomenon, where the one who learns establishes what he has to learn by himself, establishing ways, strategies, tasks, contents, he/she involves himself voluntarily, without anyone's help, but, at the same time, activating may be considered an induced phenomenon as well, mediated from the exterior by a person who stimulates a series of actions of instruction/self-instruction. Thus, activating assumes systematic actions with the following tasks (Ionescu, 2001, p. 135-135, 2003, p. 353):

- Mobilization of all psychic functions of creation and knowledge (thinking, memory, will, etc) in the instruction activities and in those of individual and collective education;
- Stimulating and maintaining the interest for study, assuring an intrinsic, strong motivation, benefic for the authentic implication in intellectual activities;

activitatea dominată devenind cea din plan interior, reflexiv (Piaget, 1965).

Activizarea reprezintă un deziderat al învățământului formativ, modern, fiind, după cum aprecia M. Ionescu (2003, p. 354) și M. Bocoș (2002, p. 122), un rezultat și în același timp o premisă pentru o instrucție superioară, de calitate. Învățământul actual trebuie să rămână unul formativ și activizant, în care accentul să cadă pe raportul dintre elev și cunoștințe, spre deosebire de cel clasic, în care accentul cădea pe raportul dintre profesor și cunoștințe.

Activizarea poate fi considerată un fenomen autoimpus, autoindus, autodeterminat, în care cel care învață își stabilește singur ce are de făcut, căi, strategii, sarcini, conținut, se implică voluntar, fără ajutorul nimănui, dar, în același timp, poate fi considerat și un fenomen indus, mediat din exterior de o persoană care stimulează o suită de acțiuni de instruire/autoinstruire. În acest sens, activizarea presupune întreprinderea unor demersuri sistematice care să aibă drept obiective (Ionescu, 2001, pp.135-135, 2003, p. 353):

- Mobilizarea tuturor funcțiilor psihice de creație și cunoaștere (gândire, memorie, afectivitate, voință etc.) în activitățile de instruire și educare individuale și colective;
- Stimularea și menținerea interesului pentru studiu, asigurarea unei motivații intrinseci, puternice, benefice pentru implicarea autentică în activități intelectuale și motrice;
- Stimularea, coordonarea, orientarea discretă și dirijarea nondirectivă a activităților;
- Încurajarea reflecției personale și colective în legătură cu strategiile de

- Stimulation, coordination, discrete orientation and the non-directive guiding of activities;
- Encouragement of personal and collective reflection with work strategies, so that the students should be supported in forming and developing strategies, abilities and meta-cognitive competences;
- Stimulation of interrogative and critical attitude, of their desire to research and discover all that is new, by own efforts, of involving themselves in the teaching stages (especially because these stages are strongly bound to those of learning and evaluation);
- Supporting the efforts of gaining their cognitive and educational autonomy.

Out of these actions, one may realize that activating does not neglect the social dimension, which implies an inter-activating, an interacting, conscious learning, learning with a partner, in a participative, stimulating environment, from the educational perspective.

The above-quoted author (2000, p. 103-109, 2001, p. 136-139, 2003, 354-358) as well as M. Bocoș (2002, p. 123-129) talk about a series of psycho pedagogical exigencies of activating:

- a). The psychological training for learning:
- a.1.). Ensuring an adequate motivational and strong basis for the learning activity. As it is already known, any human activity, including the learning one, has at its basis a large fan of motifs (internal and external) which energetically orientate and

lucru, astfel încât elevii să fie sprijiniți să-și formeze și dezvolte strategii, abilități și competențe metacognitive;

- Stimularea atitudinii interogative și critice, a dorinței lor de a cerceta și de a descoperi noul, prin eforturi proprii, de a se implica inclusiv în secvențele de predare (cu atât mai mult cu cât aceste secvențe sunt strâns articulate cu cele de învățare și evaluare);
- Sprijinirea eforturilor de dobândire a autonomiei lor cognitive și educative.

Din acest inventar de demersuri rezultă că activizarea nu neglijează dimensiunea socială, ceea ce implică, de fapt, interactivizarea, învățarea interactivă, conștientă, învățarea prin intermediul unui co-partener de învățare, într-un mediu participativ, stimulat, tonifiant din punct de vedere educativ.

Autorul citat (2000, pp. 103-109, 2001, pp. 136-139, 2003, 354-358), dar și M. Bocoș (2002, pp. 123-129) vorbesc și despre o serie de exigențe psihopedagogice ale activizării:

- a). Pregătirea psihologică pentru învățare:
- a.1.). Asigurarea unei baze motivaționale adecvate și suficient de puternice pentru a declanșa activitatea de învățare. După cum se cunoaște, orice activitate umană, deci și cea de învățare, are la bază un evantai larg de motive (interne sau externe) care orientează și susțin energetic activitatea respectivă. În psihologie și pedagogie se vorbește adesea de legea optimului motivațional, care reprezintă o zonă de echilibru între implicarea motivațională a individului în realizarea sarcinii și performanță, zonă sub care apare submotivarea și deasupra căreia apare supramotivarea, ambele cu

support that activity. In psychology and pedagogy, the law of motivational optimum is always brought into discussion since it represents an equilibrium zone between the motivational involvement of a person in performing the task and the performance itself, a zone under which the under-motivation appears and above which the supra-motivation appears, both with negative effects on the performance of accomplishing the task. Regarding motivation, it is known that the fan of motifs which lies at the basis of the learning activity should be intrinsic and less extrinsic.

- a.2). Sensitizing the students, that is orienting their attention towards what they have to solve, plays an important role in the learning activity, since it orientates the interest, it creates the surprise element which, from the affective point of view, is accompanied by an assembly of affective, exciting, positive feelings, leading to relaxation and self-trust.
- a.3.). Familiarizing the students with what is new is another condition of activating. Familiarizing assumes encouraging the student to take steps for what is new, to study it, to discover, describe and analyze it, offering models, examples, strategies, methods, directions, necessary instruments for accomplishing these actions.
- a.4). Maintaining an invigorating environment, an environment

efecte negative asupra performanței realizării sarcinii. Tot în ceea ce privește motivația, este îndeobște cunoscut că este de dorit ca evantaiul de motive ce stau la baza activității de învățare să fie intrinseci, venite din interior și mai puțin extrinseci, venite din exterior.

- a.2). Sensibilizarea elevilor, respectiv orientarea atenției lor spre ceea ce au de rezolvat joacă un rol important în învățare, deoarece orientează interesul, creează elementul surpriză, care, din punct de vedere afectiv, este însoțit de un ansamblu de trăiri afective, stimulative, pozitive, ducând la bună dispoziție, relaxare, încredere în sine.
- a.3.). Familiarizarea elevilor cu ceea ce este nou de învățat reprezintă o altă condiție a activizării. Familiarizarea presupune încurajarea elevului de a lua act de ceea ce presupune noul, de a-l studia, de a-l descoperi, descrie, analiza, oferindu-i-se modele, exemple, strategii, metode, căi, instrumente necesare pentru realizarea acestor demersuri.
- a.4). Menținerea unui climat tonifiant, de încredere, angajant, asigurarea unei atmosfere de lucru stimulative este o altă exigență necesară desfășurării în condiții optime a activității de învățare. Elevii realizează mai bine (mai eficient) și mai repede o sarcină de învățare dacă atmosfera psihologică este destinsă, cooperativă, dacă simt că sunt ajutați, stimulați.
- b). Organizarea și desfășurarea rațională a procesului învățării presupune asigurarea unor condiții

of trust, together with ensuring an exciting work atmosphere are other necessary actions for the learning activity. The students accomplish the learning task better and faster if the psychological atmosphere is cooperative or if they feel that they are helped, stimulated.

- b). The rational organization and development of the learning process assumes ensuring certain psycho pedagogical conditions as respecting the learning stages, the age and individual characteristics, the didactic principles, ensuring accordance between the nature of the task and the students' possibilities, between their possibilities and their expectations or the expectations of their parents, educators, etc. the rational organization and development of the learning process must be based on active and interactive learning which helps the students become able to accomplish some individual personalized learning projects, to take responsibility for their actions, to be aware of these actions, to apply them, thus progressively gaining autonomy in learning and formation.

Besides these aspects, we should consider the following:

- comprisal of as many analyzers as possible in the process of information receiving and assurance of reception of the psychic phenomenon in its complexity;
- creation of maximum excitability zones at the level of the brain;
- elaboration and practice of

psihopedagogice cum ar fi respectarea etapelor învățării, respectarea particularităților de vârstă și individuale, respectarea principiilor didactice, asigurarea concordanței dintre natura sarcinii și posibilitățile elevilor, dintre posibilitățile acestora și expectanțele lor și ale celor din jurul lor (părinți, educatori) etc. De asemenea, organizarea și desfășurarea rațională a procesului de învățare trebuie să se bazeze pe învățare activă și interactivă care să determine elevii să fie capabili ei înșiși de realizarea unor proiecte individuale personalizate de învățare, să își asume responsabilitatea lor, să le conștientizeze, să le aplice, să monitorizeze și să își gestioneze învățarea, dobândind astfel progresiv autonomia în învățare și formare.

Pe lângă aceste aspecte, mai trebuie luate în considerare și următoarele:

- includerea cât mai multor analizatori în procesul de percepere a informațiilor și asigurarea receptării fenomenului psihic în complexitatea sa;
 - crearea unor focare de excitabilitate maximă la nivelul scoarței cerebrale;
 - elaborarea și exersarea inhibiției de diferențiere;
 - includerea elementelor componente ale stimulilor complecși în sisteme integratoare;
 - îmbinarea permanentă a limbajului cu suporturile intuitive;
- c). Prevenirea și reducerea influențelor negative ale diferitelor surse de perturbații /distorsiuni/zgomote care împiedică receptarea mesajului transmis de emițător. Pierderea calitativă și cantitativă de informații

- difference inhibition;
- inclusion of component elements of complex stimuli in integrating systems;
 - permanent combination of language with intuitive supports
- c). Prevention and reduction of negative influences of the different sources of disturbances/distortions/noises which block the reception of the message transmitted by the sender. The qualitative and quantitative loss of information leads to negative effects in the results' plan. It is the case of those schools placed near large roads or near industrial areas (factories, plants), which can seriously disturb the normal act of the instructive-educational process.
- d). The assurance of congruent repertoires, of common language between the instructor and the instructed supposes a unique communication code, a common system of vocabulary elements, concepts, rules which enable the bi-univocal circulation of information between the instructor and the instructed. The more common the repertoire and the bigger the crossing area between the instructor's repertoire and that of the instructed are, the higher efficiency the communication has. Taking into consideration the fact that the instructor is a mature, already-formed person with a student experience, and that the instructed is a person in formation who, theoretically, is not intellectually, morally developed, the instructor must respect the age particularities together with those of individuality and must make the information
- duce la efecte negative în planul rezultatelor. Se au în vedere îndeosebi școlile care sunt amplasate lângă mari artere de circulație sau mari complexe industriale (fabrici, uzine), care pot perturba serios desfășurarea normală a procesului instructiv-educativ.
- d). Asigurarea repertoriilor congruente, a limbajului comun între educator și educat presupune stabilirea unui cod unic de comunicare, a unui sistem comun de elemente de vocabular, concepte, reguli care să poată face accesibilă circulația biunivocă a informației între educator și educat. Cu cât repertoriul comun, aria de intersecție dintre repertoriul educatorului și cel al educatului este mai mare, cu atât comunicarea are un grad ridicat de eficiență. Având în vedere că, de regulă, educatorul este o persoană matură, formată, care are și experiența de elev, și că educatul este o persoană în formare, care, teoretic, nu se situează la un nivel de dezvoltare intelectuală, morală etc. cu educatorul, este necesar ca educatorul să respecte particularitățile de vârstă și individuale și să acceseze informația, adaptând-o nivelului de pregătire și orizontului de așteptare a elevului.
- e). Utilizarea unor modalități eficiente de activizare care să țină cont de caracteristicile situației instructiv-educative și ale contextului educațional, caracteristici referitoare la: obiectivul fundamental, obiectivele operaționale, natura disciplinei, particularitățile psihologice de vârstă și individuale, nivel de pregătire ale elevilor, dotarea școlii, competența profesorului etc. Dintre aceste modalități se pot aminti:

accessible, adapting it to the level and expectation horizon of the student.

- e). The use of some efficient activating ways which should consider the instructing-educational characteristics and those of the educational context, characteristics referring to the fundamental goal, operational goals, the nature of the subject, the psychological characteristics of age and individual characteristics, the student's level of knowledge, the school's endowment, the teacher's competency, etc. of these ways, we can enumerate:

- the use of some instruction and self-instruction activating methods: the heuristic approach, learning by discovery, molding, experiment, instruction assisted by computer, case study, didactic game, etc;
- the use of methods and techniques for the development of the critical and self-critical spirit;
- the use of some methods for the development of students' creativity;
- the development of formative and activating valences for the learning means.

In this context, we can mention some other concepts strongly related to that of "activating", being conditions, activating exigencies, results, effects, consequences (Bocos, 2002, p. 124-129): self-direction, self-formation, autonomy, self-instruction, self-education, longlife learning, permanent education.

The efficiency of (inter)active learning

Of those above-mentioned

- utilizarea unor metode de instruire și autoinstruire activizante: abordarea euristică, problematizarea, învățarea prin descoperire, modelarea, experimentul, instruirea asistată de calculator, studiul de caz, jocul didactic etc.;
- utilizarea unor metode și tehnici de dezvoltare a spiritului critic și autocritic;
- utilizarea unor metode de dezvoltare a creativității elevilor;
- valorificarea valențelor formative și activizante ale mijloacelor de învățământ.

Tot în acest context putem aminti și alte concepte care sunt în strânsă legătură cu cel de „activizare”, fiind condiții, exigențe ale activizării, dar și rezultate, efecte consecințe (Bocoș, 2002, pp. 124-129): autodirijare, autoformare, autonomie, autoinstruire, autoeducație, educație de-a lungul/pe parcursul vieții (longlife learning), educația permanentă.

Eficiența învățării (inter)active

Din cele prezentate până aici, s-au putut observa câteva din caracteristicile învățării (inter)active care conferă eficiență sporită în practica educativă. Prezentăm, în continuare, enumerativ, aceste caracteristici, reluând o parte o parte din ele și adăugând altele:

- Elevul este *implicat activ* și participă la propria sa instruire. Elevul nu primește informația, ci și-o construiește singur;
- Elevii au astfel posibilitatea de a stabili, a testa și a prelucra *modele și conexiuni*, în timp ce descifrează sensul situațiilor de învățare;
- Elevii *sunt implicați activ în crearea propriilor lor modele* și conexiuni, iar învățarea poate avea loc în medii

facts, we can observe some of the characteristics of (inter)active learning which offer higher efficiency in the educational practice. We hereby enumerate these characteristics, continuing some of them and adding others:

- The student is *actively involved and participates in his own instruction*. The student does not receive the information, he builds it himself;
- The students have the possibility to establish, test and integrate *models* and *connections* while he ciphers out the meaning of the learning situations;
- The students are *actively involved in the creation of their own models* and connections, the learning may take place in informal environments, outside the school frame, but only by direct contact and experience they can form a vision, a personal, original conception about life, world, their place in the universe, etc.
- The learning is more interesting and exciting for the students, taking place in an active environment;
- It underlines the importance of students' stimulation, as well as the corrective role of *frequent feed-back* that the students should receive from their instructors and colleagues during the learning process
- it offers a pleasant environment which involves personal interactions and individual support;
- It stimulates *reflection* as a subcomponent of the situation, since, while the student discovers new connections between knowledge when he is involved in a stimulating situation, *reflection* informale, în afara cadrului școlii, dar prin contact direct și experiență directă trăită, ei își formează o viziune, o concepție personală, proprie, originală despre viață, lume, locul său în univers etc.
- Învățarea este mai stimulativă și mai interesantă pentru elevi, desfășurată într-un cadru tonic, activizant;
- Subliniază importanța stimulării elevilor, precum și rolul corector al *feedback-ului frecvent* pe care elevii ar trebui să-l primească de la educatori și colegi în timpul procesului de învățare
- oferă un mediu agreabil care implică interacțiuni personale și sprijin individual;
- Stimulează *reflecția*, ca pe o subcomponentă a situației stimulative, deoarece pe măsură ce elevul descoperă noi legături între cunoștințe atunci când se află într-o situație stimulativă, *reflecția* devine necesară pentru a atinge acel nivel de învățare aprofundată care îi va permite elevului să folosească eficient informația în viitor. Reflecția devine unul din elementele primare ale învățării, deoarece prin reflecție elevul capătă control asupra propriului său proces de învățare. Practicarea reflecției va îmbogăți deprinderile de autoevaluare care, la rândul lor, îi vor ajuta pe elevi să identifice reușitele, dar și procedeele ineficiente abordate de aceștia în procesul de învățare. Toate acestea conduc la capacitatea de a aplica cunoștințele dobândite în contexte noi, rezultând un impact pe termen lung (Bransford și colab., 1999, p 3).
- „Elevul nu primește cunoștințele, ci, mai degrabă, este autorul învățării,

becomes necessary in order to reach that learning level that will allow him to efficiently use the information in the future. Reflection becomes one of the primary elements of learning, since, by reflection, the student controls his own learning process. Reflection practicing will enrich the self-evaluation skills, which, in their turn, will help students identify successes as well as the inefficient procedures used in the learning process. All these lead to the capacity of applying the gained knowledge in new contexts, resulting in a long-term impact. (Bransford, 1999, p. 3)

- “The student does not receive the knowledge; he is the author of the learning, acting in a unique way (Ewell, 1997a, p. 6). Of course, this characterization of the learning process contradicts our dominant instructional models (Ewell, 1997b, p. 4) like the discourse”.
- It develops the flexible thinking (Ewell, 1997b, p. 6): the student is able to adapt himself to new contexts and educational tasks, by establishing connections between the former skills and knowledge as well as by organizing and molding them under new structures;
- It develops the critical thinking (Ewell, 1997b, p. 7): the student approaches a task using former knowledge, as a result of a comparison, analyze and selection process which will lead to the finding of new solutions for the problem;
- It facilitates the transfer (Woolfolk, 1998, p. 320): in the case of the acționând într-un mod activ și unic (Ewell, 1997a, p.6). Bineînțeles, această caracterizare a procesului de învățare contrazice în mare parte modelele noastre instructive dominante (Ewell, 1997b, p.4), cum ar fi prelegerea.”
- Dezvoltă gândirea flexibilă (Ewell, 1997b, p.6): elevul este capabil să se adapteze la noi contexte și sarcini educaționale, prin stabilirea de legături între deprinderile și cunoștințele anterioare, precum și prin organizarea și modelarea acestora sub forma unor noi structuri;
- Dezvoltă gândirea critică (Ewell, 1997b, p.7): elevul abordează o sarcină folosind cunoștințele anterioare, în urma unui proces de comparație, analiză și selecție care va conduce la găsirea celei mai bune soluții a problemei;
- Facilitează transferul (Woolfolk, 1998, p.320): în cazul transferului care privește evenimente din trecut, elevul realizează legături între cunoștințele actuale și cunoștințele sale anterioare; în cazul transferului privind evenimente viitoare, elevul stabilește legături între cunoștințele actuale și modul în care vor fi folosite în viitor;
- Stimulează experiența directă care se referă la ocaziile inerente de implicare activă într-un mediu educațional care “modelează definitiv înțelegerea fiecăruia” (Ewell, 1997, p.7). În cazul în care elevii posedă cunoștințe reduse sau eronate despre un anumit subiect, experiența directă este necesară pentru a se ajunge la acea înțelegere și pentru a crea, a schimba sau a analiza un model mental. Aceste idei nu sunt întotdeauna precise, ci pot fi

transfer that sees events from the past, the student makes connections between his present and former knowledge; in the case of the transfer regarding future events, the student makes connections between his present knowledge and the way they will be used in the future;

- It stimulates the direct experience which refers to the active involvement opportunities in an educational environment which “forever moulds their own understanding” (Ewell, 1997, p. 7). If the students have wrong knowledge about a certain subject, the direct experience is needed to reach that understanding and to create, change or analyze a mental model. These ideas are not always precise, they can be re-molded from the perspective of past experiences and they can be “refracting to changes, even when their invalidity can be demonstrated” (Halpern & Associates, apud Ewell, 1997, p. 8).
- The students think about themselves as persons who learn, while they evaluate their own thinking processes used in order to decide which the best strategies are. They will be able to apply that information when they are in a similar future situation (it stimulates the meta-cognitive processes).
- It combines elements of direct experience and motivational availability. “This adds a new meaning to its implication, that is in every learning situation there is a careful equilibrium between stimulation and creation of opportunities” (Ewell, 1997b, p. 9);
- The learning situation is exciting

remodelate din perspectiva unor experiențe trecute și pot fi “refractare la schimbări, chiar atunci când li se poate demonstra invaliditatea” (Halpern & Associates, apud Ewell, 1997, p. 8).

- Elevii se gândesc la ei înșiși ca indivizi care învață, în timp ce își evaluează propriile procese de gândire folosite pentru a decide care sunt cele mai bune strategii. Ei vor putea apoi să aplice din nou această informație când se vor confrunta cu o situație de învățare viitoare (stimulează procesele metacognitive);
- Combină elemente ale experienței directe și ale disponibilității motivaționale. “Acesta adaugă o nouă semnificație implicației lui, și anume că în fiecare situație de învățare există un echilibru atent între stimulare și crearea de oportunități” (Ewell, 1997b, p.9);
- Situația de învățare este tonică și motivantă, dând naștere implicării emoționale, atenției și efortului de a găsi o soluție în rezolvarea sarcinilor;
- Promovează frecvent feed-back-ul profesorului și al colegilor (feed-back extern), dar și feed-back-ul intern, de autoreglare și autocontrol;
- Învățarea se produce prin activități care implică o interacționare armonioasă și încredere între colegi, favorizând comunicarea amicală și vizând dimensiunea socială a învățării (interactivitatea);

Toate aceste caracteristici sunt doar câteva din atributele învățării (inter)active, prin care aceasta își demonstrează eficiența și prin care se impune ca principiu guvernator, fundamental în pedagogia actuală.

Reconsiderarea metodelor

leading to emotional involvement, attention and effort of finding a solution in solving the tasks;

- It frequently promotes the teacher's and colleagues' feed-back (external feed-back), as well as the internal feed-back, that of self-adjustment and self-control;
- Learning is produced by activities that involve a harmonious interaction and trust among colleagues, favoring communication and regarding the social dimension of learning (interactivity)

All these characteristics are some of the interactive learning attributes, by which it forms its efficiency and by which a governing principle is imposed, a fundamental principle in the current pedagogy.

Reconsidering traditional methods, from the (inter)active pedagogy point of view

Traditional didactics has been characterized by an almost total dominance of the teacher in the instruction activity. He had the full responsibility of projecting, organizing and developing this process, he was the supreme authority, the only holder of information, rules, etc. the student was a passive receiver of the transmitted information, which he had to assimilate, stock, in order to reproduce it afterwards. Taking into consideration these conditions, the methods used by the teacher were those that insured the transmission/reception of already-elaborated finite information, methods that assumed the exposure and presentation of a certain volume of knowledge.

Modern education brings about a new reconsideration of the report

tradiționale, prin prisma pedagogiei (inter)active

Didactica tradițională s-a caracterizat printr-o dominare aproape totală a rolului profesorului în activitatea de instruire. Acestuia îi revenea toată responsabilitatea proiectării, organizării, desfășurării acestui proces, el reprezenta autoritatea supremă, singurul deținător al informației, al regulilor etc. Elevul era considerat un receptor pasiv al informației transmise, pe care el trebuie s-o asimileze, s-o stocheze, cu scopul reproducerii ulterioare. În aceste condiții, metodele utilizate de către profesor erau cele care asigurau transmiterea/receptarea unor informații deja elaborate, aflate în formă finită, metode care urmăreau expunerea, prezentarea unui anumit volum de cunoștințe.

Învățământul modern aduce cu sine o reconsiderare a raportului dintre activitatea profesorului și cea a elevului în cadrul procesului educativ, o deplasare a accentului de pe rolul, importanța activității profesorului pe cea a elevului, care devine acum din obiect, subiect, care participă activ la propria sa formare.

Se ajunge astfel la o scădere importantă a frecvenței de utilizare a metodelor expozitive în activitățile educaționale, în favoarea celor activ-participative. Cu toate criticile aduse metodelor clasice, expozitive, nu trebuie însă neglijată importanța evidentă pe care acestea o au în cadrul activității didactice. Este cunoscut faptul că anumite obiective educaționale se pot realiza prin utilizarea cu precădere a metodelor expozitive. Mai mult, aceste metode pot prezenta și unele avantaje (Albulescu, 2004, p. 51):

- ❖ Posibilitatea elevilor de a observa o abordare sistematică a unei teme;
- ❖ Crearea condițiilor necesare ca elevii

teacher's activity – student's activity during the educational process, a deviation from the focus on the role or importance of the teacher to that of the student, who becomes a subject out of an object, who actively participates in his own formation.

Thus, an important fall of the frequency of presentation methods is reported in the educational activities, in favor of those active-participative. Yet, we should not neglect the obvious importance of traditional methods in the didactic activity. It is known that some educational objectives may be accomplished only by the use of expositive methods. Moreover, these methods may present some advantages (Albulescu, 2004, p. 51):

- ❖ Students' possibility of observing a systematic approach of a theme;
- ❖ Creation of necessary conditions for the students to be able to learn how to communicate expressively, following the teacher's presentation;
- ❖ Stimulation of students' epistemic curiosity, the accomplishment of own discovery activities starting from the presentation made by the teacher
- ❖ The assurance of the necessary conceptual support for the study of a theme;
- ❖ The creation of a social environment which would encourage students' adherence phenomenon to the same ideas, opinions, attitudes;
- ❖ The stimulation of each and every student as a result of the attention and interest the others have while following the presentation.

Although it is considered that traditional methods, such as the expositive ones, assure a passive,

să învețe să comunice elevat și expresiv, urmărind expunerea profesorului;

- ❖ Stimularea curiozității epistemice a elevilor, a realizării unor activități proprii de descoperire, pornind de la expunerea făcută de profesor;
- ❖ Asigurarea suportului conceptual necesar aprofundării studiului unei teme;
- ❖ Crearea unei ambianțe sociale care să favorizeze fenomenul de contagiune, de aderare a elevilor la aceleași idei, opinii, atitudini;
- ❖ Stimularea fiecărui elev, ca urmare a sesizării atenției și interesului cu care ceilalți urmăresc expunerea.

Deși se consideră că metodele tradiționale, așa cum sunt cele expositive, asigură o învățare pasivă, livrescă, totuși, trebuie să subliniem ideea că orice metodă poate căpăta valențe activizante, dacă se respectă anumite cerințe, exigențe în utilizarea ei (Joița, 1998, 2003).

M. Ionescu (2003, pp. 224-226) sesizează câteva tendințe ale înnoirii și modernizării metodologiei didactice. Dintre acestea, reconsiderarea metodelor tradiționale reprezintă o direcție care subliniază necesitatea utilizării metodelor considerate îndeobște pasive, livrești în sensul eficientizării învățământului: „este eronat să afirmăm că metodele tradiționale nu sunt eficiente, iar cele moderne sunt eficiente. Eficiența unei metode depinde de modul în care ea este valorificată în contextul didactic, de influența pe care o are asupra rezultatelor școlare, de cantitatea de efort intelectual și practic, de volumul de timp investi de elev și profesor ș.a.m.d”.

De asemenea, alte tendințe ale modernizării și eficientizării

bookish learning, we need to consider the fact that any methods may become active if some requests, exigencies are used correctly. (Joita, 1998, 2003)

M. Ionescu (2003, p. 224-226) sees some tendencies of the modernization of didactic methodology. Of these, the reconsideration of traditional methods is a direction which underlines the necessity of using the methods considered passive, bookish in order to make the education more efficient: “it is wrong to say that traditional methods are not efficient, while the modern ones are. The efficiency of a method depends on the way it is made the most of it in the didactic context, on the influence it has on the school results, on the quantity of intellectual and practical effort, on the time volume invested by the teacher, the student, etc”.

At the same time, these modernization tendencies of education imply the accentuation of the formative character of the methods, the development of methods for activating the students, a heuristic character of the methods, the accentuation of the practical character and the use of (inter)active methods centered on the student and his learning activity.

The conclusion we can reach is that given by I. Albulescu (2004, p. 55): “yet, learning by receiving may be active”.

Învățământului vizează accentuarea caracterului formativ al metodelor, valorificarea metodelor în direcția activizării elevilor, imprimarea unui caracter euristic metodelor, accentuarea caracterului practic-aplicativ și nu în ultimul rând valorificarea într-o măsură cât mai mare a metodelor (inter)active, centrate pe elev și pe activitatea lor de învățare.

Concluzia la care putem ajunge este și cea formulată de I. Albulescu (2004, p. 55): „și totuși învățarea prin receptare poate fi una activă”.

REFERENCES/REFERINȚE

1. Albulescu, I. (2004). *Pragmatica predării. Activitatea profesorului între rutină și creativitate*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană
2. Bocoș, M. (2002). *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană

3. Bransford, J., Brown, A., & Cocking, R. (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*: <http://stills.nap.edu/html/howpeople1/> [2000, October 4]
4. Chiș, V. (2001). *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană
5. Ewell, P. T. (1997a). *Organizing for learning: A new imperative*. AAHE Bulletin, 3-6: http://www.aahe.org/members_only/bul-dec1.htm [2000, May 17]
6. Ewell, P. T. (1997b). *Organizing for learning: A point of entry*. Draft prepared for discussion at the 1997 AAHE Summer Academy at Snowbird National Center for Higher Education Management Systems (NCHEMS)
7. Ionescu, M. (2003). *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*. Cluj-Napoca
8. Ionescu, M. Radu, I. (coord.). (2001). *Didactica modernă*, ediția a II-a revizuită. Cluj-Napoca: Dacia Publishing House
9. Joița E. (coord.). (2003). *Pedagogie. Educație și curriculum*. Craiova: Universitaria Publishing House
10. Joița, Elena. (1998). *Eficiența instruirii. Fundamente pentru o didactică praxiologică*. București: E.D.P., R.A.
11. Nicola, I. (2000). *Tratat de pedagogie*. ediția a II-a, revizuită. București: Aramis
12. Piaget, J. (1965). *Psihologia inteligenței*. București: Editura Științifică
13. Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology* (7th ed.). Boston: Allyn & Bacon

**FORMATIONAL ASSESSMENT – A CONDITION OF
ACCURATELY CONDUCTING SELF - EVALUATION**

**O CONDIȚIE A REALIZĂRII CORECTE A AUTOEVALUĂRII –
EVALUAREA FORMATOARE**

Assist. Professor Florentina Mogonea, Ph.D.
Student
TSTD - University of Craiova

Asist. univ. drd. Florentina Mogonea
DPPD - Universitatea din Craiova

Abstract:

Assessment is one of the fundamental activities a teacher carries out in the classroom. The assessment process stands for a natural consequence of teaching and learning activities, represents an important link within the framework made of the three shared activities by teachers and students. Due to assessment, we obtain essential information regarding the quality of students' educational background (like the assimilated knowledge, their capacities, skills, abilities, the acquired competences, the attitudes and their displayed behaviours). At the same time, through assessment we make inferences with regard to teaching quality, to the psycho-social environment status as well as to the extent to which learning conditions are favourable. Assessment is meant to ascertain students' performance, to diagnose, to predict, to

Rezumat:

Una dintre activitățile esențiale pe care profesorul le realizează în și cu clasa de elevi este cea de evaluare. Aceasta reprezintă o consecință firească a activităților de predare și învățare, reprezintă o verigă importantă a lanțului reprezentat de cele trei activități comune profesorului și elevilor. Grație evaluării obținem informații esențiale în legătură cu nivelul calității pregătirii elevilor (sub aspectul cunoștințelor asimilate, al capacităților, deprinderilor, abilităților, competențelor formate, al atitudinilor și comportamentelor manifestate), dar și al calității activității de predare realizate de către profesor sau al mediului psiho-social, al condițiilor prielnice activității de învățare. Evaluarea are atât valoare constatativă, diagnostică, dar și prognostică, de anticipare a modului cum va evolua activitatea viitoare, de

anticipate the way future activities will be fulfilled as well as the changes involved, the implied adjustments for the educational process to be optimized. The evaluative activities effectiveness is mirrored, to a certain extent, by the students' abilities to verify, control, assess and gauge their performance. The evaluative approach, appropriately taken by teachers, must ensure and guarantee the adequate framework for self-evaluation development. Self-evaluation provides students with the possibility to achieve a more suitable and a more objective control over learning activities, enables them to adequately manage their educational progress, and to efficiently improve their activity.

More and more emphasis is placed on formative assessment and especially on formational assessment. Coined by Scriven in 1967, the term of formative assessment was later employed by both Cronbach and Bloom with students' performance assessment. Over the years, the term has acquired a common meaning within pedagogical literature, denoting that kind of assessment conducted to student benefit. Within this evaluative framework, students become the subject of their own progress (G.Meyer, 2000).

Key concepts: *formative assessment, formational assessment, self-evaluation, co-evaluation, the studying map.*

1. A contrastive approach of formative and formational assessments

Formative assessment is the assessment that 'helps students, through

anticipare a schimbărilor, adaptărilor care trebuie făcute pentru reglarea activității, în scopul optimizării ei. Eficiența actului evaluativ rezidă și în gradul, nivelul formării și dezvoltării la elevi a capacităților de autoverificare, autocontrol, autoapreciere, autoevaluare. Demersul evaluativ desfășurat, condus corect de către cadrul didactic trebuie să determine, să asigure dezvoltarea autoevaluării, aceasta din urmă oferind posibilitatea elevului de a realiza un control mai corect și mai obiectiv al activității de învățare, de a gestiona adecvat propriile demersuri, progresele obținute, de a-și eficientiza activitatea.

Se accentuează tot mai mult o dimensiune importantă a evaluării didactice, aceea formativă și, mai ales, formatoare. Introdus de către Scriven în 1967, termenul de evaluare formativă a fost apoi utilizat de către Cronbach și Bloom în evaluarea elevilor. Ulterior, termenul a dobândit o semnificație comună în literatura pedagogică, desemnând acel tip de evaluare realizată în folosul elevului care devine subiect al propriei formări (G. Meyer, 2000).

Concepte cheie: *evaluare formativă, evaluare formatoare, autoevaluare, co-evaluare, hartă de studiu*

1. Abordare comparativă a evaluării formative și a celei formatoare

Evaluarea formativă poate fi definită ca evaluarea care „contribuie la ajutorarea elevului, în învățarea sa, de a-și identifica, de a localiza propriile dificultăți și de a găsi soluțiile optime

learning activities, identify, spot their own difficulties and encounter the most suitable method to overcome them. '(De Peretti, 1998, p. 534).

Formative assessment is really interfering in learning activity; it doesn't encompass only student grading; it also enables him/her to correct his/her faults, to improve his/her achievement. Formative assessment also deals with student mutual evaluation, with self-evaluation or co-evaluation - an evaluation undertaken by students under teachers' guidance (Allal, 1991, Campanale, 2002, Diederichs, 2000). Choosing to resort to formative assessment, teachers prove to apply the differentiating and individualization principle within the instructional and educative framework. According to this principle, the differences between students must be supported by a broad array of educative activities, matched with psycho-individual particularities. Such a series of activities definitely encompasses assigning individualized tasks, accepting each student's rhythm, underlying personal talents, interests and preferences.

To stress out student active participation in evaluative activities, to strengthen formative assessment effectiveness, a new term has been introduced, the term of *formational assessment*. Its use was G. Scallon's suggestion, traced back to 1982, and it referred to the practical methods employed during a research conducted by G. Nunziati and supervised by J.J. Bonniol (1974-1977, in a high school of Marseille, with the asserted purpose of highlighting the impact that evaluators' behaviour changes had on low-achieving students). Nunziati

pentru ameliorarea lor" (De Peretti, 1998, p. 534).

Evaluarea formativă se caracterizează prin faptul că intervine în cursul învățării, nu se traduce doar în acordarea unei note, dă posibilitatea elevului să-și corecteze greșelile, urmărește, mai mult decât ameliorarea rezultatelor, realizarea unor evaluări reciproce, mutuale, între elevi, realizarea autoevaluării sau a co-evaluării (a evaluării făcute de către elev, sub supravegherea cadrului didactic) (Allal, 1991, Campanale, 2002, Diederichs, 2000). Utilizarea de către profesor a evaluării formative este dovada aplicării principiului diferențierii și individualizării în instrucție și educație, potrivit căruia diferențele interindividuale trebuie susținute prin acțiuni educative diversificate, adecvate particularităților psiho-individuale, prin sarcini de lucru diferențiate, prin respectarea ritmului propriu, prin valorificarea aptitudinilor, a intereselor, preferințelor personale.

Pentru a accentua rolul activ al elevului în cadrul procesului evaluativ, pentru a întări eficiența evaluării formative asupra rezultatelor activității de învățare a elevului, a fost utilizată sintagma *evaluare formatoare*. Termenul a fost propus de G. Scallon în 1982, pentru a desemna modalitățile practice ale unei cercetări dirijate de J. J. Bonniol și condusă de G. Nunziati (în anii 1974-1977, într-un liceu din Marseille, scopul cercetării fiind identificarea efectelor transformării comportamentului evaluatorilor asupra rezultatelor școlare ale elevilor aflați în dificultate), care a și folosit sintagma într-un studiu din anul 1990.

Evaluarea formatoare poate fi

himself used the syntagm in a study from 1990.

Formational assessment stands for an assessment that makes possible that learners become accustomed to its evaluative criteria and gauge their own performance” (De Peretti, 1998, p.534). Formational assessment is also designed to face learners with the management and coordination of their own learning activity, enabling them to take their own initiatives (Nunziati, 1990). Formational assessment primarily deals with:

- student awareness of teacher evaluative criteria;
- student management and improvement of his/her faults;
- action-anticipating and planning strategies - future educational approaches, intermediary steps, projected - actions results, possible adjustments of the evaluative process (Erard- Badet, 2001).

Formative assessment focuses on teacher’s initiative, making learning activity easier, while formational assessment underlies student initiative, with the specific purpose of making value judgments about his/her own performance. With formational assessment, teacher’s role is highly diminished, being reduced to a mere guidance, encouragement and help, when needed (Oprea, 2003). Within the formational assessment framework, students stick to the formative assessment teachers’ purposes, pointing out the fact that they are now in charge of monitoring their learning activity, of identifying their failures as well as their successes, of actually adjusting learning activity to their own pace. Formational assessment joins the educational modern paradigm that places students at

definită drept acel tip de evaluare grație căreia „cel care învață își însușește criteriile de realizare a ei și apreciază propria producție”, propria activitate, propriile rezultate (De Peretti, 1998, p. 534) sau ca acea evaluare care urmărește să-l pună pe cel care învață în situația de a-și gestiona, regula propria activitate de învățare, permițându-i construirea unui model personal de acțiune (Nunziati, 1990). Evaluarea formatoare își propune în mod special:

- cunoașterea de către elevi a criteriilor de evaluare ale profesorului;
- gestionarea și corectarea propriilor greșeli;
- anticiparea (unor demersuri viitoare, a etapelor intermediare, a rezultatelor acțiunilor proiectate, a reglărilor posibile) și planificarea (alegerea unei strategii) acțiunii (Erard-Badet, 2001).

Diferența esențială dintre evaluarea formativă și cea formatoare este aceea că, dacă cea formativă este inițiată de către profesor, facilitând învățarea, cea formatoare este inițiată de elevul însuși, care emite reflecții asupra propriilor rezultate, rolul profesorului reducându-se la îndrumare, încurajare, acordare de ajutor, în caz de nevoie (Oprea, 2003). În cazul evaluării formatoare, aceleași obiective urmărite de către profesor în cazul evaluării formative sunt continuate acum de către elevul însuși, la inițiativa acestuia, el fiind cel care trebuie totodată să monitorizeze activitatea de învățare, să identifice greșelile, dar și reușitele, să realizeze, de fapt reglarea activității de învățare. Evaluarea formatoare se înscrie în liniile paradigmei moderne privind educația, potrivit căreia, în

the core of all educative environments. Consequently, students change to the subject of their own development and growth. Through formational assessment, students come to manage and control their learning activities.

Formational assessment is considered to be highly effective as it reflects the student initiative, his/her individual awareness of such a responsibility. A contrastive analysis of the two concepts - formative assessment and formational assessment is presented below:

centrul acțiunilor educative se află elevul, devenit subiect al propriei formări și dezvoltări. Grație evaluării formatoare, elevul își poate gestiona și controla activitatea de învățare. Datorită faptului că apare la și din inițiativa elevului însuși, ca o asumare individuală a responsabilității care revine unui asemenea gen de acțiuni, putem considera această modalitate de evaluare ca având un grad ridicat de eficiență. Prezentăm, în continuare, o analiză comparativă a celor două concepte: *evaluare formativă* și *evaluare formatoare* (apud Oprea, 2003):

Formative assessment/ Evaluarea formativă	Formational assessment/ Evaluarea formatoare
<ul style="list-style-type: none"> • represents teacher initiative;/este inițiată de către profesor; • the teacher is constantly interfering with student activity;/ profesorul intervine permanent în activitatea elevului; • it is exterior to student; it stands for a component of the educational activity, addressed by student thanks to teacher help;/este exterioară elevului, este parte integrantă a acțiunii educaționale, la care elevul are acces grație profesorului; • positively influences teacher -student activities and their relationships; it functions from the outside./are influențe pozitive atât asupra activității profesorului și a elevului, cât și asupra relațiilor dintre ei, acționând din exterior. 	<ul style="list-style-type: none"> • represents student initiative, supported by teacher guidance and monitoring;/ este inițiată de către elev, cu posibilitatea ghidării, monitorizării de către profesor; • it stems from student's own reflections on learning and his/her further development;/își are originea în reflecția elevului asupra propriei învățări, asupra propriei transformări; • student motivation stands for its energetic support;/are ca suport energetic motivația elevului; • positively influences teacher-student dynamics, and it functions from the inside./are influențe pozitive asupra relațiilor dintre profesor și elev, acționând din interior.

The contrastive analysis reveals a whole range of differences between the two types of assessment. At the core of these differences lie teacher- student

Analiza comparativă efectuată relevă diferențe între cele două tipuri de evaluare, acestea fiind generate în special de modul de abordare a relației profesor-

relationship approaches, student place and role within the educational frameworks and the extent to which teachers and students get involved in teaching and learning activities. If formative assessment is circumscribed to the educational dynamics that underlie teacher's main role, formational assessment comes to point out student contribution to his/her development. Nevertheless, according to some specialists, formative assessment is equivalent to formational assessment, because there isn't such a thing like formative assessment without being formational at the same time. Both of them positively influence student learning activity. (Meyer, 2000)

An assessment is formational if it complies with the following:

- student encouragement to verify, to control, and to improve his/her own answers, outcomes, performance;
- student training to become able to get involved in the assessing process, which encompasses: stating the already set objectives, communicating the criteria and the grading scales, considering the main phases of tasks fulfillment, comparing the achieved results against the pre-established objectives during each phase, displaying the arguments for a certain grade etc.;
- teacher's adjusting the evaluative devices to match instructional particularities, subject and theme concerns, students' characteristics;
- the evaluative process is meant not only to provide students with a grade, but it also provides them with accurate information related to their previous performance and their future achievement, due to its anticipatory

elev și de locul și rolul pe care îl ocupă elevul în cadrul acestei relații, respectiv de raportul și de ponderea care este acordată celor două activități specifice agenților menționați, respectiv predarea și învățarea. Evaluarea formativă este specifică unei relații în care rolul esențial îl are profesorul, evaluarea formativă caracterizează relațiile care privilegiază rolul elevului în propria-i formare. Această diferență esențială este anulată de unii specialiști, care pun semnul egalității între evaluarea formativă și cea formatoare, considerând că nu există o evaluare formativă care să nu fie formatoare pentru elev, altfel spus, care să nu aibă influențe pozitive asupra activității de învățare a elevului (Meyer, 2000).

Evaluarea poate fi considerată formatoare în condițiile în care:

- elevul este încurajat să-și verifice, controleze, corecteze propriile răspunsuri, propriile rezultate, propria activitate întreprinsă;
- profesorul întreprinde demersuri în vederea pregătirii elevului pentru implicarea în activitatea de evaluare: comunicarea obiectivelor urmărite, comunicarea criteriilor și a baremelor de notare, punctarea etapelor importante în realizarea unor sarcini și raportarea la obiectivele prestabilite pentru fiecare etapă în parte, argumentarea notei acordate unui elev etc.;
- profesorul adaptează actul evaluativ la caracteristicile situației de instruire, la specificul disciplinei, temei, la particularitățile fiecărui elev;
- intenția actului evaluativ nu este doar aceea de a se finaliza cu o notă, ci de a-i oferi elevului informații pertinente în legătură cu nivelul pregătirii sale

- value;
- student possibility to become aware of and to measure the recorded progress, the qualitative and quantitative leaps, the theoretical and practical performance;
 - students are offered the opportunity of verifying, of testing the effectiveness of some strategies, methods, and techniques of appropriate learning; they are also given the chance to develop and master their own learning patterns;
 - students are enabled to value and practice their skills, their meta-cognitive, self-evaluative, and inter-evaluative abilities;
 - teacher's constant and unbiased values of judgment, free from all subjective manifestations;
 - formational assessment meets the constancy and value judgment criteria.

2. Formational assessment advantages and conducting devices

There is an entire variety of formational assessment advantages.

Students' advantages:

- ensures evaluation transparency, allowing students to discover its characteristics, tools, grading and scoring criteria, and to face the shift from evaluated persons to evaluators;
- it turns into a control tool, used by students to adjust and optimize the educational activity;
- it is a self-development instrument for students;
- it enables students to undertake personalized active approaches, thought to meet some personal objectives;
- it represents a self-cognition method, employed to clearly set students' anterioare, dar și cu specificul pregătirii viitoare, datorită funcției anticipative pe care o are;
- i se oferă elevului posibilitatea de a conștientiza și cuantifica progresul înregistrat, salturile calitative și cantitative, atât teoretice, cât și practice;
- i se creează elevului oportunitatea de a verifica, testa eficiența unor strategii, metode și tehnici de învățare eficientă, de a-și forma și perfecționa un stil propriu de învățare;
- elevul are posibilitatea de a-și valorifica și exersa capacitățile, abilitățile metacognitive, autoevaluative, interevaluative;
- profesorul este constant și imparțial în aprecierile făcute, fără manifestări subiective;
- respectă criteriile legate de asigurarea unei constanțe și ritmicități a valorificării.

2. Avantaje și modalități de realizare ale evaluării formatoare

Avantajele unei asemenea evaluări sunt numeroase, dintre care amintim:

Pentru elev:

- asigură transparența actului evaluativ, permițând elevului să-i descopere caracteristicile, modalitățile de realizare, criteriile de notare etc., transformându-l pe elev din evaluat în propriul evaluator;
- reprezintă un instrument de control, permițând reglarea, optimizarea activității de către elevul însuși;
- devine un instrument de autoformare, autodezvoltare pentru elev;
- îi dă posibilitatea elevului să își proiecteze demersuri acționale individuale, personalizate, care să urmărească atingerea unor obiective

- potential, their possibilities and limits;
- it is highly stimulating students' activity;
- it encourages students to monitor their achievement.

Teachers' advantages:

- it enhances learning activity effectiveness, by highlighting students' possibility of self-control and self-adjustment;
- it improves the relationship teacher-student and decreases the risk of arousing student suspicions with regard to evaluation and grading accuracy;
- it enables teachers to promote an implicative class management, based on students' participation to all the activities and specific actions, including assessment and evaluation.

Formational assessment is closely connected with the student possibility of self-control and self-adjustment of his/her activity. This is only the case when students are ready to fulfil such an adjustment. First of all, they must know and understand teacher evaluative criteria to be able to develop an objective reference system, a barometer of their accomplishments and failures, an indicator of how effective their external and internal educational development is. Secondly, students must be confronted with the necessity of practicing their planning, organizational, and anticipatory skills. Thirdly, beside teacher's evaluative criteria, students must articulate their own evaluative system, a mixture of their own aims, possibilities, achievements and of others' as well.

The studying map or Galperin's 'guiding basis' is a useful tool to design formational assessment. The concept has

personale;

- reprezintă o modalitate de autocunoaștere, de stabilire a potențialului propriu, a posibilităților și limitelor;
- constituie un bun factor motivator pentru activitatea elevului;
- permite monitorizarea de către elev a întregii activități întreprinse.

Pentru profesor:

- contribuie la creșterea eficienței activității de predare, datorită posibilității elevului de a se autocontrola și autoregla;
- determină îmbunătățirea relației profesor-elev, reducerea riscului apariției unor conflicte generate de suspiciunile elevului privind incorectitudinea aprecierii și notării;
- permite promovarea, de către profesor, a unui management al clasei implicativ, bazat pe participarea elevilor la toate activitățile și acțiunile specifice, inclusiv la cea de evaluare.

Evaluarea formatoare este implicit legată de posibilitatea de care dispune și pe care trebuie să o valorifice elevul de autocontrol, autoreglare a activității sale. Or, aceasta se poate realiza doar în măsura în care elevul este pregătit pentru a realiza această reglare. În primul rând, el trebuie să cunoască și să înțeleagă criteriile de evaluare utilizate de către profesor, pentru a-și crea, în timp, un sistem de referință cât mai obiectiv, la care să se poată raporta permanent și care să îi indice progresul, regresul, succesele sau insuccesele demersurilor sale, care să constituie un feed-back eficient, la început extern, condus și impus din afară, apoi intern. De asemenea, elevul trebuie să fie pus în situația de a exersa capacitățile de planificare, organizare, anticipare a

been differently shaped, each time acquiring new and complimentary meanings. According to Nunziati (1990), the studying map is an essential formational assessment device, which corresponds to a task fulfillment planning. The studying map is drawn by students for each assigned task and it envisages their point of view on planning, organizing, and approaching it. Students' undertaken actions, in such cases, range as follows:

- identifying what type of action is and what is its purpose;
- identifying external conditions (fulfillment time, type of activity-individual or group-activity, work volume) and internal conditions (particular aspects of the issue to be tackled, the necessary informational background, and its specific role when approaching and solving the issue; other elements that can influence its solving) of task carrying out;
- choosing or transforming fulfillment settled criteria and those already employed.

In Abrecht's opinion (apud Martinez Melis, 2001), the studying map encompasses a pedagogical device made of four phases:

- action-orientation: actions regarding purposes, procedure, and appropriate motivation; practising the studying map with students; stating evaluative criteria;
- fulfillment: personal achievement; comparing performance against set criteria; checking errors;
- control: self-evaluation, self-correction, map modification, when needed;
- the adjustment of previous outcomes to the next task, that may be

acțiunilor sale. Și, nu în ultimul rând, el trebuie să învețe să se raporteze nu numai la criteriile oferite de către profesor, la care să raporteze propriile realizări, ci și la propriile criterii, care trebuie să fie rezultatul unei echilibrări între aspirațiile, posibilitățile, realizările proprii și cele ale celorlalți.

Un instrument util în realizarea unei asemenea evaluări este așa-numita „hartă de studiu” (carte d'étude) sau, în varianta lui Galperin „baza de orientare”. Conceptul a cunoscut mai multe concretizări, semnificațiile acestora, chiar diferite, fiind considerate ca fiind complementare. Astfel, după Nunziati (1990) acesta corespunde unui plan al sarcinii care urmează a fi efectuată, fiind un instrument esențial în cadrul evaluării formatoare. Această hartă de studiu este realizată de către elev pentru fiecare sarcină pe care o are de rezolvat și exprimă propria viziune privind modul de planificare, organizare a demersului respectiv. Acțiunile întreprinse de elev în acest sens constau în:

- identificarea tipului de acțiune și a scopului sarcinii respective;
 - identificarea condițiilor externe (timpul de execuție, tipul activității – individuală sau în grup -, volumul de muncă etc) și a condițiilor interne (aspectele particulare ale problemei care trebuie abordată, cunoștințele pe care le solicită și rolul precis al acestora în abordarea și rezolvarea problemei, elementele care pot influența modalitatea de rezolvare) ale realizării sarcinii;
 - alegerea sau transformarea criteriilor de realizare cunoscute și deja utilizate.
- Abrecht (apud Martinez Melis, 2001) consideră că această hartă de studiu implică un dispozitiv pedagogic care

differently designed; the focus on previous results.

Nevertheless, there are authors who hold reservations about formational assessment (Abrecht, 1991), thinking that it diminishes the learning individual side. Abrecht is reticent about what Nunziati called 'students' focus on teachers' objectives and criteria', as he believes that such a concept is confusing with regard to the one who teaches' logic (teacher) and to the one who learns' logic (student).

3. Conclusions

Beyond any possible criticism, formational assessment represents an important trend within the process of updating and enhancing the effectiveness of educational system, of ensuring an objective and rapid feed-back, of making more flexible and dynamic the teaching-learning- assessing relationship, of improving teacher- student dynamics. It also makes both teacher and student assigned roles increase and adjust in order for students to become more responsible, to get more involved into the educative process as well as into the evaluative activity. This way, the student becomes the teacher's partner, an independent one thanks to the teacher's guidance and advice.

Formational assessment is a useful tool with which students may progressively acquire their cognitive devices. Formational assessment also enables the student to self-evaluate, to know and control his/ her potential, to identify his/her mistakes and to overcome them, to become aware of his/her own performance and to draw accurate conclusions for future activities.

Within this framework, didactic self-evaluation is a natural and useful

presupune patru etape:

- orientarea în acțiune: acțiuni privind scopurile, procedurile și motivația adecvată, elaborarea hărții împreună cu elevii, în vederea realizării de către aceștia, pentru alte sarcini, precizarea criteriilor;
- execuția: realizările personale, confruntarea realizărilor cu criteriile, controlul erorilor;
- controlul: autoevaluarea, autocorectarea, modificarea hărții, în caz de nevoie;
- articularea a ceea ce deja a fost realizat cu sarcina următoare, care poate fi proiectată diferit, pornind de la rezultatele obținute.

Sunt și autori care emit rezerve asupra acestei forme de evaluare (Abrecht, 1991), considerând că o asemenea evaluare neglijează dimensiunea individuală a învățării. Autorul amintit își exprimă suspiciunea în legătură cu ceea ce Nunziati numea „aproprierea de către elev a obiectivelor și a criteriilor profesorului”, considerând această concepție ca fiind confuză în ceea ce privește logica celui care predă (profesorul) și logica celui care învață (elevul).

3. Concluzii

Dincolo de eventualele critici care pot fi aduse, evaluarea formatoare reprezintă o direcție importantă de modernizare a învățământului, de eficientizare a lui, de asigurare a unui feed-back rapid, obiectiv, de flexibilizare și dinamizare a relației dintre activitățile didactice esențiale, predare – învățare - evaluare, de îmbunătățire a relațiilor profesor-elev. Ea impune, totodată, o multiplicare a rolurilor care revin celor doi agenți ai acțiunii educaționale, profesorul și elevul, pe de o parte, iar pe

outcome of evaluative process, it is a guarantee and a proof that reinforce the success of such an approach, and at the same time, a premise of conducting a more effective, more correct and more objective evaluation. Self-evaluation claims a self-dialogue, the use of meta-cognitive mechanisms of students who develop a critical analysis of their performance and activities. (Stan, 2001)

Under such conditions, we can draw the conclusion that there is a mutual and inter-relational link between evaluation and self-evaluation, despite that, ontologically, they are ranked on different levels. Evaluation is teacher's attribute, a person especially trained for it, while self-evaluation represents student's attribute, as he/she is in the process of developing his/her educational background.

de altă parte, o modificare a acestora, mai ales a raportului dintre ele, în sensul responsabilizării elevului, al implicării mai profunde a acestuia în actul educațional, inclusiv în activitatea de evaluare. Elevul devine astfel un partener al profesorului, care, sub îndrumarea și conducerea acestuia își dobândește autonomia. Se poate spune astfel că evaluarea formatoare este un instrument util, pus la dispoziția elevului, prin care acesta poate dobândi, în mod progresiv, treptat, propriile instrumente de construire a cunoștințelor. Ea implică, de asemenea, posibilitatea elevului de a se autoevalua, de a-și cunoaște și controla propriul potențial, de a-și identifica greșelile proprii și de a le putea depăși, de a-și cunoaște realizările proprii și de a desprinde concluzii pertinente pentru activitățile viitoare.

În acest context, autoevaluarea didactică reprezintă astfel o consecință firească și utilă a actului evaluativ, reprezintă o garanție, o dovadă a reușitei acestui demers și-n același timp o premisă a realizării unei evaluări mai eficiente, mai corecte, mai obiective. Autoevaluarea presupune un dialog cu sine, implicarea mecanismelor metacognitive ale elevului care realizează o analiză critică asupra propriilor rezultate, asupra propriei activități (Stan, 2001).

În aceste condiții, putem concluziona că relația dintre evaluare și autoevaluare este una de reciprocitate, de interrelaționare, în ciuda faptului că, ontologic, sunt situate pe poziții diferite, primul (cel al evaluării) fiind apanajul profesorului, o persoană special pregătită în acest sens iar cel de-al doilea al elevului, o persoană aflată în plin proces al formării sale.

REFERENCES/REFERINȚE

1. Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative : une analyse critique*, Bruxelles: De Boeck-Wesmael
2. Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. De Boeck Université
3. Campanale, F. (2002). *Les fondamentaux de l'évaluation et l'évaluation de projets pluridisciplinaires*, Sciences de l'éducation IUFM de Grenoble - LSE Grenoble 2:
<http://pedagogie.actoulouse.fr/lp/telechargement/PPTToul3FCAMP.pps>;
4. Diederichs, O. (2000). *Vers un evaluation plus pertinente*, Cefedem Rhône-Alpes:
<http://www.cefedemrhonealpes.org/documentation/memoires.pdf/memoires%202002%20drome/Diederichs.pdf>
5. Erard-Badet, M. T. (2001). *Evaluation formative...enjeu entre rapport au savoir et réussite scolaire*: <http://www.unine.ch/sed/56Erard.pdf>.
6. Martinez Melis, N. (2001). *Évaluation et didactique de la traduction: le cas de la traduction dans la langue étrangère*. Universitat Autònoma de Barcelona, tesi doctoral
7. Meyer, G. (2000). *De ce și cum evaluăm*. Iași: Editura Polirom
8. Nunziati G. (1990). *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*. Cahiers pédagogiques 280: 47-64
9. Nunziati, G. (1997). *L'évaluation formatrice*. în Bonniol, J.-J., Vial, M., Les modèles d'évaluation. Textes fondateurs avec commentaries, De Boeck, Université
10. Oprea, C. L. (2003). *Pedagogie – Alternative metodologică interactive*. București: Editura Universităţii:
11. Peretti de, A. (1998). *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation*. Paris: E.S.F. Editeur
12. Stan, C. (2001). *Autoevaluarea și evaluarea didactică*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană

**THE SCHOOL ORGANIZATIONAL CHANGE
- REEVALUATIONS AND BEGINNINGS**

**SCHIMBAREA ORGANIZAȚIONALĂ A ȘCOLII - REEVALUĂRI ȘI
DESCHIDERI**

Assistant Professor Alexandrina – Mihaela
Popescu, PhD student
TSTD - University of Craiova

Asist. univ. drd. Mihaela Alexandrina Popescu
DPPD - Universitatea din Craiova

Abstract:

The process of change can be regarded as a positive challenge, but most of the times, in the situations where change is necessary, there is resistance to it from the part of those involved. The organizational culture is an important resource, because it can act as a strategic instrument of the changes in an organization, or it can act against changes. The school organization asserts itself as an organization that educates, that is why the planned cultural change has chances to become a real process, as long as each member and the groups where he belongs involve themselves consciously.

Key concepts: *the school organizational change, resistance to change, organizational culture.*

Rezumat:

Procesul de schimbare poate fi privit ca o provocare pozitivă, însă de cele mai multe ori în situațiile care necesită schimbarea apare o rezistență la aceasta din partea celor implicați. Cultura organizațională este o resursă importantă, pentru că ea poate acționa ca instrument strategic al schimbărilor într-o organizație sau poate acționa împotriva schimbărilor. Organizația școlară se afirmă ca o organizație care învață, de aceea transformarea culturală planificată are șanse de a deveni un proces real, în măsura implicării conștiente a fiecărui membru și a grupurilor în care acesta se integrează.

Concepte cheie: *schimbarea organizațională, rezistență la schimbare, cultură organizațională.*

Schools, like all the other organizations are subject to constant pressure in order to change, or they are in a proper process of change.

Changes can be planned, desirable, or unplanned, undesirable. Change management defines change in four dimensions:

- desirable and planned/expected by the organization, a desirable situation;
- desirable, but unplanned/unexpected;
- undesirable, but planned/expected;
- undesirable and unplanned/unexpected, the least propitious case.

Michel Crozier and Erhard Friedberg (1997), starting from the idea that change has a constructed, not natural character, identifies several types of change:

- the change through crisis and adaptation starts from the idea that in the life of an organization there are periods of crisis that “feed” the stability of the organization, without being frequent. In this context, the readjustment of systems through crisis means adaptation, which doesn't necessarily suppose a change in its deep structures, but a form of extension of stability periods.
- The paradigm of change through learning starts from the premises that any change is determined by the “discovery and appropriation of collective capacities, new ways of reasoning, new ways of living together”. In this case, change converts itself into a process of learning.
- Change as development values the importance of the cultural aspects of the organization.

Change is a process that doesn't

Școlile asemenea tuturor celorlalte organizații sunt supuse unor presiuni constante spre schimbare sau se află într-un proces de schimbare propriu-zis.

Schimbările pot fi planificate, dorite sau neplanificate, nedorite. Managementul schimbării definește schimbarea în patru dimensiuni:

- dorită și planificată/așteptată de către organizație, situație de dorit;
- dorită, dar neplanificată/neașteptată;
- nedorită, dar planificată/așteptată;
- nedorită și neplanificată/neașteptată, cazul cel mai puțin fericit.

Michel Crozier și Erhard Friedberg (1997), pornind de la ideea că o schimbare are un caracter construit, și nu natural, identifică mai multe tipuri de schimbări:

- schimbarea prin criză și adaptare pornește de la ideea că viața unei organizații apar perioade de criză care „hrănesc” stabilitatea organizației, fără a fi frecvente. În acest context reajustarea sistemelor prin criză înseamnă adaptare, care nu presupune neapărat o schimbare în structurile de profunzime, ci ca o formă de prelungire a perioadelor de stabilitate.
- Paradigma schimbării prin învățare pornește de la premisa că orice schimbare este determinată de „descoperirea și însușirea unor capacități colective, noi moduri de a raționa, noi modalități de a trăi împreună”. În acest caz schimbarea se convertește într-un proces de învățare.
- Schimbarea ca dezvoltare valorizează importanța aspectelor culturale ale organizației.

Schimbarea este un proces care nu se desfășoară la întâmplare, ci așa cum observă cercetările din domeniu se

take place at random but, as it has been noted through research in this field, it is based upon an analysis of the areas of action.

A. Neculau (1999), by integrating Rocher's conclusions concerning the social change, says that any strategy of change must answer to a set of questions:

- What is it that changes? This question refers to the identification of those components of the social life that are subject to change.
- How is change being operated, or which are its rhythms?
- Which are the favourable or unfavourable conditions that explain change?
- Who are the actors that open, maintain, support or oppose change?
- Can change be planned?

The requirements of the social change can be translated to organizational changes. Individuals are the support of all changes. That is why the success of any organizational change depends on people's rhythm of adaptation and change.

Blockings of change

The process of change can be regarded as a positive challenge, but most of the times, in the situations where change is necessary, there is resistance to it from the part of those involved. Resistance appears either because some factors of individual nature, or because of some factors of organizational type. We shall present those factors that can be found at the level of the school organization:

- a. blockings of change at the organizational level
 - failed changes: in the case when there were previous "attempts" of

fundamentează pe o analiză a ariilor de acțiune.

A.Neculau (1999), integrând concluziile lui Rocher referitor la schimbarea socială precizează că orice strategie de schimbare trebuie să răspundă unui set de întrebări:

- Ce se schimbă? Această întrebare se referă la identificarea acelor componente ale vieții sociale supuse schimbării.
- Cum se operaționalizează schimbarea sau care sunt ritmurile sale?
- Ce condiții favorabile sau nefavorabile sau defavorabile explică schimbarea?
- Cine sunt actorii care deschid, întrețin, susțin sau se opun schimbării?
- Schimbarea poate fi planificată?

Exigențele schimbării sociale pot fi translatate la schimbările organizaționale.

Suportul tuturor schimbărilor sunt indivizii. De aceea, reușita oricărei schimbări organizaționale depinde de ritmul adaptării și schimbării oamenilor.

Blocaje ale schimbării

Procesul de schimbare poate fi privit ca o provocare pozitivă, însă de cele mai multe ori în situațiile care necesită schimbarea apare o rezistență la aceasta din partea celor implicați. Rezistența apare fie din cauza unor factori de natură individuală, fie din cauza unor factori de tip organizațional.

Literatura de specialitate sintetizează cei mai importanți factori ce pot acționa ca frâne pentru procesul organizațional. Vom prezenta acei factori care se regăsesc la nivelul organizației școlare:

- a) blocaje ale schimbării la nivel organizațional

- implementation of different projects, and these attempts didn't materialize positively, the new changes will meet with greater resistance and the action of change will need considerable effort;
- organizational myths: in order to spread some changes it is necessary to identify those elements that can represent obstacles to change; statements of the type "the people in this organization cannot change, no matter what you do", "the manager has a profit even without change, so why should we make such an effort?", may attract negative effects, preventing changes;
 - "tried" feasibility: there is no need to make hasty generalizations concerning some "failed" changes, without an objective analysis of the factors that determined an action; the supposition according to which the "attempt" is doomed to failure because something similar has already been attempted is wrong in the absence of an objective analysis;
 - group pressure: inside work groups, through the formal and informal relations, a series of routines is formed, which is accompanied by a certain psychological comfort; with the setting up of other rules and in the absence of sufficient information, the former are endangered;
 - the lack of trust in the methods of the agent of change or in the agent of change himself: progress cannot be obtained in the absence of the confidence in the human factors involved into change; moreover,
 - schimbări eșuate : în cazul în care au existat anterior „tentative” de implementare a diferitelor proiecte, iar aceste încercări nu s-au materializat pozitiv, noile schimbări vor întâmpina o rezistență mai mare și acțiunea de schimbare va necesita eforturi considerabile;
 - mituri organizaționale: pentru propagarea unor schimbări este necesar să fie identificate acele elemente care se pot constitui în frâne ale schimbării; afirmații de genul „oamenii din această organizație nu se pot schimba indiferent ce ai face”, „directorul are de câștigat chiar și în lipsa schimbării, noi de ce am face un astfel de efort?”, pot atrage efecte negative, împiedicând schimbările;
 - fezabilitate „încercată”: nu trebuie făcute generalizări pripite în privința unor schimbări care nu au „reușit” fără să existe o analiză obiectivă a factorilor care au determinat o acțiune; presupunerea conform căreia „încercare” este sortită eșecului pentru că s-a mai încercat ceva asemănător este greșită în lipsa unei analize obiective;
 - presiunile de grup: în cadrul grupurilor de muncă prin relațiile formale și informale se formează o serie de rutine însoțite de un anumit confort psihologic; o dată cu instituirea altor reguli și în lipsa unor informații suficiente acestea sunt periclitare;
 - lipsa încrederii în metodele agentului de schimbare sau în agentul de schimbare: progresul nu se poate obține în absența încrederii în factorii umani implicați în schimbare; mai mult în organizația

- there isn't a certain person in the school organization who has the specific function of introducing change; usually, this task is incumbent on the principal;
- organizational misunderstandings: the lack of proper communication, distrust, the fear of being made redundant, the leaving of the company by some employees and their connection to the process of change, without the existence of a direct connection, the conflicts that appear among the members who participate in the process of change, all these lead to misunderstandings; if these misunderstandings remain obscure, they corrupt the organizational environment, leading to a deterioration of the process of change;
 - conservatism: traditionally, school considers that it has the duty to resist in front of exterior pressure; the school organization considers that it is more important to ensure the cultural continuity than to induce cultural changes; we should also mention that the school institutional environment is more stable than the one of other institutions;
- b. blockings of change at the individual level
- personal attitudes: each person possesses a system of values and attitudes; if these are inconsistent with the motivation for the development of change or the way in which change occurs, the employee will oppose change;
 - the habit: changing routine automatically is perceived as școlară nu există o persoană anume care să aibă drept funcție expresă obligația de a introduce schimbările, de obicei această sarcină revine directorului
- neînțelegeri organizaționale: lipsa unei comunicări corecte, neîncrederea, teama de disponibilizare, părăsirea organizației de către unii din angajați și legarea acestora de procesul schimbării, fără să existe o corelație directă, conflictele care apar între membrii participanți la procesul de schimbare, toate acestea conduc la neînțelegeri, care neclarificate, alterează mediul organizațional, ducând la o deteriorare a procesului de schimbare ;
 - conservatorismul: prin tradiție școala consideră că are datoria de a rezista în fața presiunilor din exterior, organizația școlară consideră că este mai important să asigure continuitatea culturală decât să provoace schimbări culturale; de asemenea trebuie să menționăm că mediul instituțional al școlii este mai stabil decât al altor tipuri de instituții;
- b) blocaje ale schimbării la nivel individual
- atitudinile personale: fiecare persoană posedă un sistem de valori și atitudini, dacă acestea intră în contradicție cu motivația pentru desfășurarea schimbării sau cu modul în care are loc schimbarea, angajatul se va opune schimbării;
 - obișnuința: schimbarea în mod automat a rutinei este percepută neproductiv și împinge angajații spre rezistența la schimbare; *un*

- unproductive and pushes employees towards the resistance to change; *an established habit can be a source of satisfaction for the individual, because it allows certain safety and comfort;*
- the fear of change, the fear of the unknown: *facing the unknown makes people be afraid;* the uncertainty of the future is a sufficient reason for people to oppose change; that is why the introduction of change should be explained, should present the short-term and long-term advantages, in order to diminish the employees' fears;
 - the need of security: for a large number of people, the security and safety of their place of work attract a kind of comfort which they are reluctant to abandon;
 - selective perceptions: according to the positions they hold and the information they possess, the perspectives upon a subject or a situation can be extremely different and far from reality; *once people have formed a certain understanding of reality, they are reluctant to its change;*
 - the mistrust in the management: changes can occur more rapidly if employees trust the management, if actions are transparent and partisan interest isn't inferred;
 - the corruption of the social life, the loss of freedom: teachers can experience the fear that changes will burden their schedule and the efforts that they need to make will be greater; this fear leads to direct or indirect resistance to change;
 - the low tolerance of change:
- obicei împământenit poate fi o sursă de satisfacție pentru individ, pentru că îi permite acestuia să aibă o anumită siguranță și un anumit confort;*
- teama de schimbare, teama de necunoscut: *confruntarea cu necunoscutul face ca oamenilor să le fie frică;* incertitudinea viitorului este un motiv suficient pentru ca oamenii să se lupte cu schimbările, de aceea introducerea unor schimbări trebuie explicată, trebuie prezentate avantajele pe termen scurt și cele pe termen lung, pentru a diminua temerile angajaților;
 - nevoia de securitate: pentru un număr mare de persoane, securitatea și siguranța locului de muncă atrag un confort la care le este greu să renunțe;
 - percepțiile selective: în funcție de pozițiile deținute și de informațiile pe care le posedă, perspectivele asupra unui subiect sau a unei situații pot fi extrem de diferite și depărtate de realitate; *odată ce oamenii și-au format o anumită înțelegere a realității ei rezistă la schimbarea acesteia;*
 - neîncrederea în management: schimbările se pot produce mai rapid dacă angajații au încredere în management, dacă acțiunile sunt transparente și nu se intuiesc interese partizane;
 - alterarea vieții sociale, pierderea libertății: profesorii pot încerca teama că schimbările îi vor îngreua programul și eforturile depuse de el vor trebui să fie mai mari, această teamă conduce la rezistențe la schimbare directe sau indirecte;
 - toleranța scăzută la schimbare:

research shows that those who are oriented rather to the organized style, to whom the routine is favourable, will be in the situation of accepting change with more difficulty; in many schools, one can notice that it brings little profit when struggling with routine; those who introduce changes are not better paid than those who reject them and moreover, they expose themselves to the risk of possible failure;

- economic reasons: money are very important in people's motivation; they have learnt how to do their job well, how to obtain good evaluations of performance, how to interact with others; after the change, they are afraid that they will not be capable to work as well as before and they will not be as important to their organization.

Resistance to change, in certain limits, is a natural behaviour. Resistance to change is inevitable, at least at a certain level, from the part of individuals, and from the part of organizations as well. For the school organization, one of the most destructive forms of resistance is the lack of participation and involvement in change of the teachers, even when they are able to take part in it.

Gary Johns (1998) considers that resistance appears when individuals are under the pressure of new, unfamiliar stimuli, tending to go back to what they know very well: on values, norms or habits in their quality of anchors that strengthen and legitimate their life horizon. It is not change itself that frightens people, but abnormality or, in other words, the fact that they do not dispose of patterns of solving the new

cercetările arată că persoanele orientate mai degrabă spre stilul organizat, cărora rutina le este favorabilă vor fi în situația de a accepta mai greu schimbarea; în multe școli se poate constata că e puțin rentabil să lupti împotriva rutinei, cei care introduc schimbări nu sunt mai bine plătiți decât cei care le resping și în plus se expun riscului unor eșecuri posibile;

- motivele economice: banii cântăresc greu în motivația oamenilor, ei au învățat cum să-și facă treaba cu succes, cum să obțină evaluări bune ale performanțelor, cum să interacționeze cu alții, după schimbări se tem că nu vor mai fi capabili să muncească la fel de bine și nu vor mai fi la fel de importanți pentru organizația lor.

Rezistența la schimbare, în anumite limite, este un comportament natural. Este inevitabil să existe rezistență la schimbare, cel puțin la un anumit nivel, atât din partea indivizilor, cât și din cea a organizațiilor. Pentru organizația școlară una din cele mai distrugătoare forme de rezistență este lipsa de participare și implicare în schimbare a profesorilor, chiar și atunci când ei pot să participe la aceasta.

Gary Johns (1998) consideră că rezistența apare atunci când indivizii se află sub presiunea unor stimuli noi, nefAMILIARI, tinzând să se replieze pe ceea ce cunosc foarte bine, pe valori, norme sau obiceiuri în calitatea lor de ancoră care le întăresc și le legitimează orizontul de viață. Nu schimbarea în sine îi sperie pe oameni, ci a-normalitatea sau, altfel spus, faptul că nu mai dispun de pattern-uri de rezolvare a noilor probleme, posibila infirmare a noii viziuni asumate.

problems, the possible invalidation of the new vision that has been taken upon. Individuals fear change because they may fail. The same author considers that in the organizational cultures that are resistant, closed, oriented towards conservation and tradition, the messengers of change are perceived as marginal.

At the level of the manifest behaviour in front of change, there are three human typologies that can be synthesized (Stanciu Ș., Ionescu A.M., 2005): the ultraconservatives, those who remain fixed in the bases of the old structures; the anonymous individuals, those who go with the stream; and the activists, who quickly recover their senses and see in change a possibility to advance, an opportunity of professional mobility in the upward direction; the latter are opportunists, in the sense that they have the ability to adjust themselves and process the new circumstances creatively.

In order to start organizational change at the school level, certain conditions are required. According to most authors that dealt with this issue, the conditions of change are:

- effectiveness: change doesn't become real unless it is brought at the level of educational practice, of the professional behavior of educators;
- the strategic accent on human resources: it is educators the ones who have the key role in the conceiving and especially in the realization and evaluation of change;
- communication: the educational change has chances of success only if there are as many channels of communication as possible which are opened inside and outside the

Indivizii se tem de schimbare pentru că ar putea da greș. Același autor consideră că în culturile organizaționale rezistente, închise, axate pe conservare și tradiție, mesagerii schimbării sunt priviți ca niște marginali.

La nivelul comportamentului manifest în fața schimbării pot fi sintetizate trei tipologii umane (Stanciu Ș., Ionescu A.M., 2005): ultraconservatorii, cei care rămân fixați în bazele vechilor structuri, anonimii, cei care merg încotro duce valul și activiștii care se dezmeticesc repede și văd în schimbare o posibilitate de a merge mai departe, o oportunitate de mobilitate profesională în direcția ascendentă, ei sunt oportuniști în sensul că au abilitatea de a se adapta și de a prelucra creativ noile circumstanțe.

Pentru a demara o schimbare organizațională la nivelul școlii trebuie îndeplinite anumite condiții. După majoritatea autorilor care s-au ocupat de această problemă, condițiile schimbării sunt:

- efectivitatea: schimbarea nu devine reală decât dacă este adusă la nivelul practicii educaționale, al comportamentului profesional al educatorilor;
- accentul strategic pe resursa umană: educatorii sunt cei care dețin rolul esențial în conceperea și mai ales în realizarea și evaluarea schimbării;
- comunicarea: schimbarea educațională are șanse de reușită numai dacă se deschid cât mai multe canale de comunicare în interiorul și cu exteriorul sistemului școlar, și mai ales, dacă există o transparență totală în luarea deciziilor;
- motivarea: „actorii” schimbării în organizația școlară trebuie motivați pentru a o realiza, prin recompensarea

- educational system as well, and especially if there is total transparency when taking decisions;
- motivation: the “actors” of change in the school organization must be motivated in order to realize it, through the rewarding of the new practices and the acknowledgement of the “right to be wrong”;
 - participation: involvement, direct or through representatives, in the reforming efforts of all the interested parts, including the strategic level;
 - coherence: the vision of change must include the punctual, actual and future programmes;
 - expertise: the use in the conceiving, realization and evaluation of change of acknowledged expertise, without political, ethnic, professional or other kind of prejudice;
 - training: change can succeed only if the protagonists of reforms are trained in the spirit of change, encouraged to renew their attitudes, opinions and professional behavior.
 - the managerial behavior: school managers must adopt a kind of behavior that should favour change, not block it.
- In the end, we shall present a series of statements as principles and laws of change in organizations, which are valid for educational managers and for the other actors that are engaged in a process of change as well (Pânișoară G., Pânișoară I.-O., 2004):
- *changes don't occur easily*, especially in the school organization, which is recognized for its conservatism; that is why *a well thought, coherent program is needed*;
 - *one cannot change a situation or the organizational culture of on*
- noilor practici și recunoașterea „dreptului de a greși”;
- participarea: implicarea, directă sau prin reprezentanți, în eforturile reformatoare a tuturor părților interesate, inclusiv la nivel strategic;
 - coerența: viziunea asupra schimbării trebuie să includă programele punctuale, actuale și viitoare;
 - expertiza: utilizarea în conceperea, realizarea și evaluarea schimbării a expertizei recunoscute, fără prejudecăți politice, etnice, profesionale sau de altă natură;
 - formarea: schimbarea nu poate reuși decât dacă principalii actori ai reformelor vor fi formați în spiritul schimbării, încurajați să-și înnoiască atitudinile, concepțiile și comportamentul profesional.
 - comportamentul managerial: managerii școlari trebuie să adopte un comportament care să favorizeze iar nu să blocheze schimbările.
- În final vom prezenta o serie de afirmații cu titlu de principii și legi ale schimbării în organizații valabile atât pentru managerii educaționali, cât și pentru ceilalți actori ai școlii angajați într-un proces de schimbare (Pânișoară G., Pânișoară I.-O., 2004) :
- *schimbările nu se produc ușor*, cu atât mai mult în organizația școlară recunoscută pentru conservatorism, de aceea este *nevoie de un program bine gândit, coerent*;
 - *nu poți schimba o situație sau cultura organizațională a unei organizații doar declarând că vrei să produci o schimbare*; multe din reformele educaționale din ultimul deceniu în România au fost receptate ca aparținând miniștrilor educației și nu

- organization simply by declaring that you want to produce change*; many of the educational reforms from Romania in the last decade have been perceived as belonging to the ministers of education, and not belonging to a systematic, coherent action; very many times, the people involved in education didn't perceive the finality of the change actions;
- *changes must be realized in a climate of trust and involvement, that should maintain the members of the organization united*; the involvement of party policies in the school life had negative effects on the relationships among the appointed principals, most of the times according to political criteria, and the rest of the teachers;
 - *the organizations members must feel themselves as part of changes, to play an active role concerning the decision about the changes that must occur*; in the context presented above it is almost impossible to build work teams in order to implement changes;
 - *changes need constant managerial support*; in most schools, managerial change occurs at the same time with the change of political parties in the government, so few school principals manage to realize the objectives that they establish in a project of institutional development; people in general do not adopt or give up values very easily; at the same time, old habits transform themselves in new habits in the course of time, so the long-term perspective is absolutely necessary;
 - *the need for change of attitudes, behaviors attracts further effort for the actors involved in a process of change, and that is why the* ca făcând parte dintr-o acțiune sistematică, coerentă, de foarte multe ori oamenii școlii nu au întrezărit finalitatea acțiunilor de schimbare;
 - *schimbările trebuie realizate într-un climat de încredere și implicare, care să-i mențină uniți pe membrii organizației*; imixtiunea politicilor de partid în viața școlii a avut efecte nefaste asupra relațiilor dintre directorii numiți, de cele mai multe ori pe criterii politice, și celelalte cadre didactice;
 - *membri organizațiilor trebuie să se simtă parte a schimbărilor, să dețină un rol activ în ceea privește decizia asupra schimbărilor ce trebuie să aibă loc*; în contextul prezentat anterior este aproape imposibil să se construiască echipe de lucru pentru implementarea schimbărilor;
 - *schimbările au nevoie de susținere managerială constantă*; în cele mai multe școli schimbarea managerială se produce o dată cu schimbarea partidelor politice la guvernare, astfel puțini directori de școală reușesc să realizeze obiectivele pe care și le propun într-un proiect de dezvoltare instituțională; oamenii în general nu adoptă sau renunță foarte ușor la valori, la fel vechile deprinderi se transformă în noi deprinderi în timp, de aceea perspectiva pe termen lung este absolut obligatorie;
 - *necesitatea schimbării de atitudini, comportamente atrage un efort suplimentar pentru actorii implicați într-un proces de schimbare, și de aceea introducerea unor sisteme de motivare materială sau nematerială sunt bine venite în susținerea programului*;
- Diferența dintre cerințele

introduction of some systems of material or non-material motivation are welcome in the support of the program.

The difference between the theoretic requirements of change and the practical reality in the school organization is great, that is why we must focus our efforts towards the changes in the organizational culture of the school, towards the raising of the professional level of human resources and not of a lesser importance, towards a professional managerial act.

Learning and Change in the School's Organizational Culture

The organizational culture is an important resource, because it can act as a strategic instrument of the changes in an organization, or it can act against changes. In other words, the culture of an organization can "catalyze" or "block" changes, because it represents the interface between individuals and change.

The cultural change is difficult to achieve in a short time, as it occurs during years. The evolution of the school organization in the last decade confirms the need for the change of paradigm in the organizational culture, because many of the constituent elements no longer respond to the current problems or those of perspective satisfactorily.

Change is indissolubly linked to its complement, conservation. On the one hand, the school organization perpetuates in time for conservation patterns of behavior and interaction, traditions, rituals, myths. On the other hand, due to changes in the social change or the school's inner life, the school's organizational culture bears changes, adaptations or adjustments. Inside the

teoretice ale schimbării și realitatea practică din organizația școlară este mare, de aceea trebuie să ne concertăm eforturile spre schimbările din cultura organizațională a școlii, spre ridicarea gradului de profesionalizare a resurselor umane și nu în ultimul rând spre un act managerial profesionist.

Învățare și schimbare în cultura organizațională a școlii

Cultura organizațională este o resursă importantă, pentru că ea poate acționa ca instrument strategic al schimbărilor într-o organizație sau poate acționa împotriva schimbărilor. Altfel spus cultura unei organizații poate „cataliza” sau poate „bloca” schimbările, pentru că ea este interfața dintre indivizi și schimbare.

Schimbarea culturală este greu de realizat în timp scurt, ea se produce în ani de zile. Evoluția organizației școlare din ultima decadă confirmă necesitatea schimbării de paradigmă în cultura organizațională, pentru că multe din vechile elemente constitutive nu mai răspund în mod satisfăcător la problemele curente sau de perspectivă.

Schimbarea este indisolubil legată de complementul ei conservarea. Pe de o parte, organizația școlară perpetuează în timp pentru conservare, modele de comportare și relaționare, tradiții, ritualuri, mituri. Pe de altă parte, datorită schimbărilor din cultura socială sau din viața internă a școlii, cultura organizațională a școlii suportă modificări, adaptări sau ajustări. În cadrul schimbărilor planificate, decalajul cultural este mare, amploarea este mare, iar durata este scurtă. De asemenea într-o schimbare planificată pot să apară și schimbări emergente, deoarece intervin transformări neașteptate cu efecte

planned changes, the cultural gap is great, the proportion is vast, and the duration is short. Also, in a planned change, there may also appear emergent changes, because unexpected transformations appear, with beneficial or negative effects. The most important factor that occurs in any cultural change is the process of learning, understood as assimilation, accumulation and application of knowledge, values and ways of acting. At first, the rhythm of learning is slow, as it supposes the identification of the subjective significations, their understanding and their practicing in their application. In the second stage, learning occurs rapidly, so that in a short lapse of time, almost all the cultural models in the organization are assimilated. In the third stage, the cultural models are consolidated and we may say that the individual has internalized the culture of the organization.

The planned cultural change and applied by the management of an organization supposes that the members of an organization confront themselves with leaving off traditional cultural patterns, with forgetting them and learning the new patterns suggested by the planned change.

The changes in the school organization also trigger cultural changes most of the times, which means a passage from a certain morphology and a certain content to others that are significantly different.

We must note that the cultural change is not a panacea for any inconvenient or for any growth of the organization's performance. At the same time, the acceleration of the changes in the external environment of the school is

benefice sau adverse. Cel mai important factor care intervine în orice schimbare culturală este procesul de învățare, înțeles ca asimilare, depozitare și aplicare de cunoștințe, valori și modalități de acțiune. În stadiul inițial ritmul de învățare este lent, întrucât presupune identificarea semnificațiilor subiective, înțelegerea lor și exersarea în aplicare. În a doua fază învățarea se produce rapid, astfel că într-un interval scurt de timp se asimilează aproape toate modelele culturale din organizație. În cea de-a treia fază modelele culturale sunt consolidate și putem spune că individul și-a însușit cultura organizației.

Schimbarea culturală planificată și aplicată de către conducerea unei organizații presupune ca membrii unei organizații să se confrunte cu dezvățarea de modelele culturale tradiționale, cu uitarea lor și cu învățarea noilor modele propuse de schimbare planificată.

Schimbările din organizația școlară induc de cele mai multe ori și transformări culturale, adică o trecere de la o anumită morfologie și un anumit conținut la altele semnificativ diferite.

Trebuie precizat că schimbarea culturală nu este un panaceu pentru orice neajuns sau pentru orice creștere a performanțelor organizației. Totodată accelerarea schimbărilor din mediul extern școlii se asociază cu nevoia introducerii sistematice a schimbărilor în cultura organizației școlare. Inovația în educație a devenit o practică obișnuită, iar schimbarea culturală planificată trebuie să se afirme tot mai mult ca o practică managerială curentă. Schimbarea organizațională a școlii nu este doar un simplu efect al dorinței și intenției de restructurare și reformare a instituțiilor școlare. Ea poate fi efectivă și eficientă

associated with the need for systematically introducing changes in the culture of the school organization. Innovation in education has become a usual practice, and the planned cultural change must assert itself more and more as a current managerial practice. The organizational change of the school is not only a simple effect of the wish and intention of reorganizing and reforming the educational institutions. It can be effective as long as it doesn't limit itself to strictly structural factors. In order to introduce effective changes, there is need to understand the organizational culture and the significant factors that determine or influence this organizational culture as well. It is important to define the problem of the cultural change with precision.

The school organization asserts itself as an organization that educates, that is why the planned cultural change has chances to become a real process, as long as each member and the groups where he belongs involve themselves consciously. In the context of permanent changes at the social level, for the school, as an organization that educates, the cultural change must become a real alternative.

atâta timp cât nu se rezumă la factori strict structurali. Pentru a introduce schimbări efective este necesară înțelegerea culturii organizaționale cât și a factorilor semnificativi care determină sau influențează această cultură organizațională. Este important ca problema schimbării culturale să fie definită cu precizie.

Organizația școlară se afirmă ca o organizație care învață, de aceea transformarea culturală planificată are șanse de a deveni un proces real, în măsura implicării conștiente a fiecărui membru și a grupurilor în care acesta se integrează. În contextul permanentizării schimbărilor la nivel social pentru școală, ca organizație care învață, schimbarea culturală trebuie să devină o alternativă reală.

REFERENCES/REFERINȚE

1. Boboc I., 2002. *Psihosociologia organizațiilor școlare și managementul educațional*. E.D.P., R.A. București
2. Bonciu C., 2000, *Instrumente manageriale psihosociologice*, Ed. ALL Beck, București
3. Gary J., 1998, *Comportament organizațional*, Ed. Economică, București
4. Huberman A.M., 1978, *Cum se produc schimbările în educație: contribuție la studiul inovației*, E.D.P., București
5. Iosifescu Ș., (coord.), 2001, *Impactul măsurilor de reformă la nivelul unităților școlare*, www.ise.ro

6. Iosifescu Ș., (coord.), 2002, *Culturi organizaționale în școala românească*, www.ise.ro
7. Iosifescu Ș.,(coord.), 2001, *Management educațional pentru instituțiile de învățământ*, M.E.C., București
8. Mereuță C., 1998, *Culturi organizaționale în spațiul românesc*, Ed. Expert, București
9. Năstase M., 2003, *Interdependența dintre cultura organizațională și managementul firmei*, 2003, www.ase.ro
10. Neculau A, (coord), 1996, *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Ed. Polirom, Iași
11. Păun E., 1998, *Școala abordare sociopedagogică*, Ed. Polirom, Iași
12. Păun E., Potolea D.,(coord.), 2002, *Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Ed. Polirom, Iași
13. Pânișoară G, Pânișoară I-O., 2002, *Managementul resurselor umane*, Ed. Polirom, Iași
14. Preda M., 2006, *Comportament organizațional. Teorii, exerciții și studii de caz*, Ed. Polirom, Iași
15. Stanciu Ș., Ionescu M. A., 2005, *Cultură și comportament organizațional*, Comunicare.ro, București
16. Vlăsceanu M., 2003, *Organizații și comportament organizațional*, Ed. Polirom, Iași
17. Zoltan B., (coord.), 2004, *Manual de psihologie organizațională*, Ed. Polirom, Iași
18. www.edu.ro

RESEARCH LABORATORY/LABORATOR DE CERCETARE

CLASSROOM MANAGEMENT AND PARTNERSHIP FOR QUALITY TEACHING

MANAGEMENTUL CLASEI SI PARTENERIATUL PENTRU UN INVATAMANT DE CALITATE

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

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

Abstract

This paper presents a research on some contemporary issues related to teacher training and to collaboration between the university and schools.

Basic assumptions are the following:

- *More precise insight into 'quality teaching', 'good mentor or trainer' and 'formative partnerships' can sustain good academic performance of student teachers and build professional skills for classroom management;*
- *Formative partnerships are the opportunity for mentors, trainers or tutors to make a substantial contribution to create a better practical program for student*

Rezumat:

Acest articol prezintă o cercetare în legătură cu câteva din problemele contemporane privind procesul de formare a profesorilor și parteneriatul dintre Universitate și școli.

Tezele de bază sunt următoarele:

- *O analiză aprofundată a sintagmelor "calității predării", "un bun mentor sau formator" și "parteneriat formativ" poate susține performanțele academice ridicate ale viitorilor profesori și determină capacități profesionale pentru managementul clasei.*
- *Parteneriatele formative oferă mentorilor, formatorilor sau tutorilor posibilitatea de a concepe un program de pregătire practică mai bună pentru viitorii profesori și o predare de*

teachers and to ensure quality teaching.

Mentors, teachers at the University, trainers or tutors, administrative staff of schools, school inspectors and schoolteachers demonstrate their belief that they are partners with student teachers in improving teaching strategies and innovative classroom management techniques.

My study about the Teacher Education and my researches concerning some aspects of professional applicative and long lasting formation confirm the importance of high levels of managerial teacher competencies.

Key concepts: managerial teacher competencies, teaching strategies, educational partnerships.

1. A challenge for initial teacher training

In order to develop formative partnerships, the universities must cooperate with public schools, representative associations of teachers, mentors and diverse communities.

Partnerships should lead to professional behavior

Concerning the problem of managing the classroom, the specialists appreciate that the teachers should have skills related to:

- creating positive interpersonal relationships in the classroom;
- increasing student motivation and learning;
- minimizing disruptive behavior by effective classroom organization and management (Jones, V.F.& Jones

calitate.

Mentorii, profesorii universitari, formatorii sau tutorii, personalul administrativ din școli, inspectorii școlari și alte cadre didactice sunt parteneri în procesul de optimizare a strategiilor instruirii și în inovarea tehnicilor de management al școlii.

Principalul scop al cercetării de față privind formarea profesorilor a fost acela de a ajuta studenții-viitori profesori să-și formeze reprezentări psihopedagogice de calitate asociate cu rețeaua unui management al calității la nivelul clasei de elevi.

Concepte cheie: competențe manageriale ale profesorului, strategii de predare, parteneriat educațional.

1. O propunere pentru pregătirea inițială a profesorilor

Parteneriatele cu scopuri formative determina universitățile să coopereze cu școlile publice, organizațiile profesorilor, cu mentorii și cu diverse comunități.

Parteneriatele ar trebui să aibă ca scop formarea comportamentului profesional.

În ceea ce privește managementul clasei de elevi, specialiștii apreciază că un profesor ar trebui să dispună de abilități ce pot fi relaționate cu :

- posibilitatea de a institui relații interpersonale orientate pozitiv, la nivelul clasei de elevi ;
- capacitatea de a dezvolta și susține motivația pentru învățare și învățarea în sine ;
- diminuarea comportamentelor dezechilibrate printr-o organizare

L.S.,2001:chapters 3,6,7)

Every teacher must assure:

- Clear explanation of objective;
- Teach through multiple examples;
- Positive feedback and pro-active behavior in the classroom.

C.M. Everson and A.H. Harris confirm/consider that 'Studies about classroom communication – verbal and nonverbal ways that norms, rules, and expectations are signaled – show how both students and teachers actively mediate and construct the *learning environment*(Evertson, Harris:1995).

Especially in matters related to classroom instruction, many teachers and trainers or mentors have tried to apply quality principles in their work and use active and cooperative learning in class.

The student teacher meets with experts and trainers or with mentors to learn instructional strategies, new skills and receives in class-guidance. Trainers and mentors organize:

- a. Classroom observation and post-observation meetings;
- b. Peer study groups, in order to discuss current school problems;
- c. Action Research;
- d. Effective teaching practices;
- e. Interactive exercises;
- f. Workshops;
- g. Formative partnerships.

By active learning, students are encouraged to exercise leadership, conflict management, decision-making skills, and communication skills. The competency statements are descriptions of the skills, knowledge, and attitudes that are required in order to meet the standards of practice for the teaching profession.

2. Objectives, hypothesis,

efectivă a activității la nivelul clasei(vezi Jones, V.F.& Jones L.S.,2001, cap. 3,6,7).

Fiecare profesor ar trebui să fie capabil să asigure:

- Explicarea clară a obiectivelor activității didactice ;
- Predarea cu ajutorul a cât mai multe exemple/exemplificări ;
- Un feed-back pozitiv și un comportament proactiv la nivelul clasei de elevi.

C.M.Everson și A.H.Harris apreciază că « studiile despre comunicarea în clasă - verbală și nonverbală, prin care normele, regulile și așteptările sunt semnalate elevilor-arată cum profesorii și elevii deopotrivă mediază și construiesc împreună un mediu de învățare(Everton, Harris, 1995).

Se poate afirma chiar că mulți profesori și elevi ori mentori și studenți/viitori profesori încearcă să aplice, de multe ori cu succes, principiile de asigurare a calității instrucției.

Viitorul profesor, asistat de profesori experți și formatori, se familiarizează în cadrul practicii cu strategiile de instruire, dobândește noi competențe și beneficiază de consiliere. Formatori și mentori organizează

- a. Practica observativă și analiza lecțiilor asistate;
- b. P grupuri de studiu, pentru a discuta problemele curente din școală;
- c. Cercetare acțiune;
- d. Practici eficiente de predare;
- e. Exerciții interactive;
- f. Ateliere de lucru;
- g. Parteneriate formative.

Prin învățare activă, studenții sunt încurajați să exerseze în domeniul leadership-ului, managementului conflictelor, în luarea deciziilor, a

research setting and methods

Objectives:

- to examine thematic choices made by student teachers and to investigate some practical aspects for two year instruction programs for novice teachers;
- to highlight problems of trainer/mentor-student teacher relationship and to share good practice;
- to explore student teachers' perceptions about 'quality teaching', 'classroom management', 'formative partnerships', and 'good mentor'.

As a teacher of teachers and future teachers I was examined Teacher Preparation Programs at the University of Craiova. This study integrates several of the major aspects of Teacher Preparation Project.

The research is built upon the following assumptions:

1. Reflections on 'quality teaching', 'good mentor', 'classroom management' and 'formative partnerships' can support good academic record of student teachers.
2. Formative partnerships are the opportunity for mentors or trainers to make a substantial contribution to creating a better practical program for student teachers.

In collaboration with my students, I investigated cooperative learning and group communication through interactive methods: reflexive teaching and focus group techniques (see Panisoara, 2004:305-312 and R.A.Krueger, A.Casey:2005, Maciuc, 2005, p.64-72).

In my current activity, I have discussed with colleagues /peers, teacher trainers, teachers from application

abilităților de comunicare. Competența implica descrieri ale abilităților, cunoștințelor și atitudinilor care sunt necesare pentru a îndeplini standardele profesionale de predare.

2. Ipoteze, obiective, date experimentale

În esență, obiectivele vizate în lucrare pot fi formulate după cum urmează :

- examinarea opțiunilor tematice ale studenților viitori profesori în scopul optimizării curriculum-ului formării ;
- analiza unor aspecte practice ale unui program pentru profesorii debutanți și diseminarea exemplelor de bună practică ;
- explorarea reprezentărilor viitorilor profesori privind « calitatea predării », « managementul clasei », « parteneriatul orientat spre formare », « mentorul/formatorul eficient » .

În calitate de profesor al viitorilor profesori și formator de profesori am examinat diverse variante de planuri de învățământ și programe de formare. Studiul de față integrează rezultate ale analizei critice a acestor documente curriculare și include propuneri de asigurare a calității acestora. *Ipotezele* de la care am pornit:

1. reprezentari psihopedagogice mai exacte despre predarea de calitate, mentorul, formatorul eficient ori parteneriatul pentru un învățământ de calitate pot sprijini rezultate academice și profesionale mai bune ale studenților viitori profesori;
2. parteneriatul orientat spre formare reprezintă o oportunitate pentru formatori și mentori de a aduce o contribuție substanțială la conturarea unui curriculum de calitate, a unor programe de formare practică în

schools and mentors, school inspectors, and student teachers. Using non-structured interviews, focus group and questionnaire, I have explored the effective teaching practices.

The results obtained from the analysis and the interpretation of the qualitative data underline the importance of formative partnerships and of the cooperation between University, public schools and Community Enlargement. The cooperation covers classroom management problems and extracurricular activities, offering practical ideas for managing students' work, organizing time and space for instruction and educative activities.

This study examines how strong is the hypothesized link between a formative partnership for pedagogical practice and quality education for student teachers.

3. Student teachers' perceptions

The primary purpose of this study is to determine student teacher perceptions and integrates several of the major components of classroom management.

During ten years (1996-2006), my study was focused on the identification of thematic choices of future teachers, in order to describe some topics for improved teacher training practical program. Exploring training teachers programs, curricular content and thematic choices of student teachers for applicative works and seminar/debates I have tried to identify topics of interest, units of studies and areas for instructional practice.

The study sample consisted of 1102 student teachers, years of study II and III: 1. Humanistic Faculties (HF)

măsură să satisfacă cele mai noi exigențe în domeniu.

Metodele interactive, printre care putem evidenția *tehnica focus group* și predarea reflexivă ori *reflecția de grup* (Pânișoară, 2004, p.305-312 și R.A.Krueger, A.Casey,2005, Maciuc, 2005, p.64-72) constituie modalități eficiente de implementare a învățării *prin cooperare*

În activitatea mea curentă, am discutat cu profesori, formatori, mentori, inspectori școlari, profesori universitari implicați în activități de formare și parteneriat Universitate-școală-mediu.

Folosind interviul nestructurat, focus group și diverse chestionare, am explorat practici variate de formare, în scopul diseminării exemplelor de bună practică.

Rezultatele obținute pe baza analizei și interpretării calitative a datelor subliniază importanța unui parteneriat care să asigure calitatea formării, parteneriat între universitate, școli de aplicație, comunitate locală.

Colaborarea între toți cei implicați în formare acoperă probleme de management al clasei și cele asociate cu activitățile extracurriculare, oferind un cadru pentru organizarea timpului și spațiului de instruire și de realizare a activităților educative.

Studiul întreprins pune în evidență corelația dintre precizia reprezentărilor psihopedagogice ale profesorului ori a viitorului profesor și performanțele academice și/sau profesionale.

3. Reprezentările studentului viitor profesor

Principalul scop al acestui studiu este de a identifica reprezentările profesorului și de a integra cât mai multe

(656 student teachers); 2.Faculty of Sciences (**S**) (152students);3.Technical Faculties (**TF**) (304students) (see a research results, Maciuc, 1996:128-129). I have listed below the results of the analysis of data collected during the years:

din componentele principale ale managementului clasei.

De-a lungul unei perioade de zece ani(1996-2006) am încercat să identific alegeri tematice ale studenților viitori profesori, în scopul definirii unor topici semnificative ale programelor de formare.

Cercetarea programelor de formare a profesorilor, a conținuturilor curriculare și tematice, a alegerilor efectuate de studenții viitori profesori pentru lucrările aplicative și seminar / dezbateri mi-a permis să identific temele de interes, unitățile de studiu și de practica preferate.

Eșantionul a constatat din 1102 studenți viitori profesori de la diferite facultăți, studenți din anul al II-lea și al III-lea de studiu :656 studenți de la facultățile cu profil socio-uman(**FSU**), 152 studenți de la facultățile de Științe (**S**) și 304 studenți de la facultățile tehnice(**FT**).

Figure 1/Figura 1

Faculty/Facultatea Units/Unități of Studies/de Studiu	HF/ FSU		S/S		TF/ FT	
	%	R	%	R	%	R
A	20,3	I	13,1	IV	13,1	V
B	14,5	III	25,6	I	17,1	II
C	18,1	II	17,7	II	17,4	I
D	11,6	V	12,5	VI	14,8	III
E	13,9	IV	13,8	III	12,5	VI
F	10,9	VI	4,6	VII	3,2	VII
G	10,7	VII	12,5	V	13,8	IV

N=1102 students

R= range

Units of studies:

A. Communication, interpersonal skills HF=133options/choices, S=20, TF=40;

B. Management of Instruction.

Figura de mai sus prezintă în sinteză rezultatele opțiunilor tematice ale studenților.

N=1102 studenți; R= rang

Unitati de studiu:

A. Comunicare, abilități interpersonale FSU=133opțiuni, S=20,

Instructional planning and managing learning HF=95, S=39, TF=52;

C. Knowledge of Learners. Management of Pupils Diversity HF=119, S=27, TF=53;

D. Organizing the educational/learning Environment. Discipline management HF=76, S=19, TF=45;

E. Evaluation and motivation of learners HF=91, S=21, TF=38;

F. Management of students' creativity HF=72, S=7, TF=10;

G. Social skills, partnerships, HF=70, S=19, TF=42.

Consequently, my program includes the priority area (*Communication, Management of instruction, Management of pupil diversity, see the figure 1, range*) and techniques for positive classroom management. At the same time, the instructional process includes integrated thematic learning (*Learning, Communication, Evaluation, Social skills, etc.*), discussion and active learning.

4. Some aspects of the partnerships for quality teaching

The empirical studies regarding formative partnerships and teacher preparation for practicum show that we need more research and studies that focus on content management in the classroom or diversity management in the classroom

In my study, I argue that the most important formative partnership is the mentor-student teacher partnership. The study sample consisted of 162 student teachers. I have worked with two groups of student teachers. One of the groups was 'the experimental group', the other was 'the control-group'. The students' academic records were average.

FT=40;

B. Managementul instruirii, proiectarea demersurilor de predare-învățare, managementul învățării FSU=95, S=39, FT=52;

C. Cunoașterea elevilor, managementul diversității resurselor umane la nivelul clasei FSU=119, S=27, FT=53;

D. Organizarea mediului de învățare, managementul stărilor disciplinare FSU=76, S=19, FT=45;

E. Evaluarea și motivarea elevilor FSU=91, S=21, FT=38;

F. Managementul resurselor creative, al creativității elevilor FSU=72, S=7, FT=10;

G. Abilități sociale și parteneriale, FSUF=70, S=19, FT=42.

În consecință, propunerile pe care le avansează în privința optimizării curriculum-ului de formare include ca domenii/arii prioritare: *Comunicarea, Managementul instruirii, Managementul diversității* și creativității prin metode și tehnici de asigurare a unui management eficient, de calitate, la nivelul clasei de elevi. În același timp susținem integrări tematice de tipul : *Învățarea, Comunicarea, Evaluarea, Educația socială*, teme cross-curriculare cu valențe formative semnificative.

Convorbirile cu studenții mi-au demonstrat interesul acestora pentru teme ca Disciplina, Utilizarea pedepselor și a recompenselor, Motivarea elevilor.

4. Aspecte ale parteneriatului pentru asigurarea calitatii in instruire

Studiile empirice privind parteneriatul cu obiective formative și pregătirea practică a profesorului sunt insuficiente, mai ales în ceea ce privește calitatea managementului clasei și managementul resurselor diverse ale

The experimental group worked with mentors or trainers, the control group with simple teachers. All student teachers were from Humanistic Faculties.

My research focused on measuring the impact of partnership mentor-future teacher in terms of differences in the knowledge of classroom management models and problems.

I used two tests, one theoretical, the other practical. More precisely, I evaluated the capacity to react in a real life context in the classroom. Potential sources of data were the peers and the mentors. For mentors, the method was the observation of classroom events. At the same time I used case-study, semi-directive, informal interviews, discussions with small groups of student teachers.

I found that the mentoring activities could positively affect academic record and social integration of student teachers. It means an impact on improved academic performance at level of pedagogical module and improved attitudes toward school.

Based on comparison with a control group, the mentoring program (work with mentors or trainer in practical stage) had the most positive results.

The results of the experiment performed over a period of two semesters (sem.II, 2004/2005 and 2005/2006) demonstrate the benefits of collaboration between student teacher and trainer or mentor.

elevilor.

În activitatea mea am subliniat adesea ca cea mai importanta forma de parteneriat cu efecte formative este parteneriatul care se stabileste între studentul viitor profesor si mentorul sau.

În ultimii ani am efectuat un experiment pe un eșantion compus din 162 studenți de la facultatile cu profil umanistic: Am lucrat cu două grupe de studenți, un grup experimental și altul de control. Performanțele academice ale studenților la nivelul ambelor grupe erau medii.

Grupul experimental a fost asistat în formare de mentori de stagiatură și metodiști cu experiență, iar cei din grupul de control au fost sprijiniți de profesori obișnuiți.

Mi-am propus să apreciez impactul unui parteneriat dintre viitorul profesor și mentor/formator cu pregătire specială, în termenii cunoștințelor despre managementul clasei.

În acest scop am folosit două teste, unul teoretic și altul practice (experimental). Mai precis am urmărit capacitatea de a reacționa a studenților viitori profesori în situații practice de instruire a elevilor,. Surse potențiale de date au fost colegii profesori din Departamentul de Pregătire a Personalului Didactic și mai mulți mentori și formatori. În ceea ce-i privește pe mentori, metodele utilizate au fost observarea la clasă și interviul nestructurat. Am folosit minicazuri și discuțiile în grupuri mici. Am putut proba astfel că activitatea mentorilor influențează pozitiv și semnificativ atât rezultatele academice cât și formarea competențelor profesionale la studenții viitori profesori. Mentoratul are, categoric, efecte pozitive.

Rezultatele prezentate în tabelul următor, rezultate pe parcursul a două semestre (sem.II, 2004/2005 și 2005/2006) demonstrează beneficiile aduse de colaborarea dintre studenți și mentori/formatori.

Figure 2/Figura 2

Romanian Grading System	Frequency			
	Theoretical Exams		Experimental Test	
	CG	EG	CG	EG
1_4,99	9	5	27	3
5_5,99	35	13	38	12
6_7	36	35	33	29
7,01_8	30	37	41	39
8,01_9	32	41	18	56
9,01_10	20	31	5	23

N=162

CG= control group (162 students)

EG= experimental group (162=81subjects, first year + 81, second year)

Theoretical exams= current assessment/evaluări curente

Experimental test

The subjects participated in a conversational interview about critical moments in practical stage and about lived-experience description in the classrooms.

The critical analysis and the interpretation of empiric document research offer the context for further improvement. For example, the student teachers think that the mentors must offer more about conflict resolution and violence prevention strategies at the level of classroom management. They consider that the mentors and the trainers support the student teachers to learn the theory behind the pedagogical practice, how to teach various topics and concepts and how to improve discipline and inappropriate behavior in the classroom.

One of the most significant findings of this research was the impact of partnerships - school-University and student teachers-mentors or trainers - on

Subiecții au participat la o conversație și la un interviu despre momentele critice întâlnite în practică și despre experiența trăită în sălile de clasă.

Prin analiză critică și interpretare empirică cercetarea oferă contextul pentru îmbunătățiri ulterioare. De exemplu, studenții apreciază ca profesorii mentori ar trebui să ofere mai multe detalii despre rezolvarea conflictelor în clasă și cu privire la strategiile de prevenire a violenței școlare. Ei consideră că mentorii și formatorii de profesori au datoria de a-i sprijini pe studenții viitori profesori pentru a învăța teoria din spatele practicii pedagogice, cum să predea pe diverse teme și despre anumite concepte ori despre modul de îmbunătățire a disciplinei și a comportamentului necorespunzător în clasă.

Unul dintre cele mai importante rezultate ale acestui studiu a fost

student teachers learning outcomes. Thus, 23 percent of the student teachers improved their knowledge about learning and teaching, as compared to only five percent of control-group student teachers.

On the other hand, many of the research results rely on observation reports from participants (student teachers, mentors, teachers etc.) to determine the effectiveness of changes. These reports are subjective and subject to the perception of individuals.

In addition, a small sample size group makes it difficult to generalize the results to other groups.

A short timeframe may affect the results as well.

To summarize, it may be difficult to determine the specific impact of the local partnerships like school-University or student-teacher-mentor.

Additional and better research and evaluation are also needed in order to explore long term outcomes.

The data reveal a need to design a systemic formative partnerships schools-University and a relevant infrastructure for that.

The research largely confirmed the assumptions.

In order to prepare high quality teachers, the teacher education program should provide the tools for classroom management, knowledge of the pedagogy of instruction and assessment, and clear psycho-pedagogical representations.

5. Conclusions

In this research I have tried to answer the question: What kind of preparation or training is needed in order to be an effective manager in the classroom and how to ensure the partnership for quality teaching?

This paper emphasizes a number

impactul parteneriatelor scoala-Universitate si studenți-mentori sau formatori asupra rezultatelor procesului de învățare. Astfel, 23 la sută dintre studentii viitori profesori si-au îmbunătățit cunoștințele despre învățare și predare, în comparație cu doar cinci procente din grupul de control-studenti viitori profesori.

Pe de altă parte, multe din rezultatele cercetării se bazează pe rapoartele de observare de la participanți (studenți, mentori, profesori, etc) pentru a stabili eficiența modificărilor. Aceste rapoarte sunt subiective și sub rezerva de percepție ori punct de vedere a persoanelor fizice.

În plus, dimensiunea eșantionului, un grup destul de restrans, face sa devina dificila o posibila generalizare a rezultatelor la alte grupuri.

Timpul prea scurt poate afecta rezultatele, de asemenea.

Pentru a rezuma, ni se pare dificil sa determinam impactul specific al parteneriatelor locale scoala-Universitate sau student-profesor-mentor asupra performantei academice.

Se impun eforturi suplimentare și mai bine orientate de cercetare și evaluare, pentru a explora pe termen lung rezultatele obtinute.

Aceste date au evidențiat necesitatea de a proiecta un sistem formativ care sa inglobeze parteneriate relevante între școli si Universitate și o infrastructura corespunzatoare.

Cercetarea a confirmat în mare măsură ipotezele stabilite.

În scopul de a pregăti cadre didactice de înaltă calitate, programele de educație ar trebui să ofere instrumente pentru managementul clasei, cunoștințe de pedagogie, vizand instruirea și

of areas within which reflection, and often also action, is needed.. In order to provide professional competencies for student teacher, the partnership needs to be intensified at the level of classroom management and at the level of effective mentor/trainer-student teacher relationship.

This research proved that the objectives of partnerships must be reflected in clear priorities. The results of the experiment performed demonstrate the benefits of close cooperation between student teacher and mentor or trainers from application school.

One of the most important challenges facing the universities and the administrative staff is the organization of practical pedagogical program for student teachers. Support is available to universities from a variety of Community initiatives in the areas of extra-curricular activities and in the areas of educational research.

A frameworks will better apply partnerships and research results are the work on an inter-disciplinary basis and the presentation of an integrated package of practical training. In order to maintain good professional program for student teachers we need financial resources and a greater extent in an inter-disciplinary work perspective.

In addition, creating the right conditions for achieving professional skills must imply long – term planning. Another factor contributing to this is the managerial aspect and issues regarding successful classroom management.

How can the Teacher Education Program be made more attractive to the best students? I agree that the role played by the universities as a source of expertise and a catalyst for multiple

evaluarea, reprezentările psiho-pedagogice de baza.

5. Concluzii

Această cercetare a încercat să răspundă la întrebarea: Ce fel de pregătire sau de formare, este necesară în scopul de a fi un manager eficace în clasă și in ce mod să se asigure un parteneriat pentru un învățământ de calitate?

Aceasta lucrare pune accentul pe o serie de domenii în care reflecția și, de asemenea, acțiunea, sunt necesare. În scopul de a furniza competențe profesionale pentru studentul viitor profesor,este necesar ca parteneriatul să fie intensificat la nivelul relației mentor=profesor-student.

Obiectivele parteneriatelor trebuie să reflecte în mod clar prioritățile. Rezultatele experimentului efectuat demonstrează beneficiile unei stranse cooperari între profesor și student mentorul sau instructori de la Scoala de aplicatie.

Una dintre cele mai importante provocări cu care se confruntă pregătirea profesorilor în universități, mai ales în plan administrativ este organizarea programelor de practică pedagogică pentru studentii viitori profesori.

Sprijin pentru elaborarea unor asemenea programe exista din partea unei diversitati de inițiative comunitare în domenii cum sunt activitatile extra-curriculare și în domeniul unor studii de cercetare. Parteneriatele de cercetare și rezultatele se construiesc pe o bază inter-disciplinara și de prezentare a unui pachet integrat de formare practică. În scopul de a menține bune program profesional pentru studenți profesori avem nevoie de resurse financiare și o perspectiva interdisciplinara in mai mare măsură afirmata.

partnerships (institutions-public authorities, representative associations and schools) is very relevant at the local level.

On the other hand, universities need to ensure a true culture of lifelong learning by efficient lifelong learning strategies open to all students and a set of resource guides to assist novice teachers. In the knowledge-based society *quality ensurance* must define the *frames for the identification of competences and qualifications* in the field of education. At the same time, I think that lifelong learning systems must be responsive to the changing needs at the level of *classroom management, mentoring and partnerships*.

În plus, printre condițiile de realizare a competențelor profesionale trebuie să se implice planificarea pe termen lung. Un alt factor care contribuie la acest aspect este managementul de succes.

Cum poate profesorul sa faca mai atractiv un program de educație pentru cei mai buni studenți? Sunt de acord că rolul jucat de universități ca o sursă de expertiză și un catalizator pentru mai multe parteneriate (instituții, autorități publice, asociații reprezentative și școli) este foarte relevant la nivel local.

Pe de altă parte, universitățile trebuie să asigure o adevărată cultură a învățării pe tot parcursul vieții strategii eficiente de învățare continuă deschisă tuturor studenților și un set de ghiduri de resurse pentru a ajuta profesorii novice. În societatea bazată pe cunoaștere asigurarea calității trebuie să definească cadre pentru identificarea de competențe și calificări în domeniul educației. În același timp, cred că si sistemele de învățământ si de invatare pe durata întregii vietii trebuie să fie receptive la nevoile în schimbare la nivelul managementului clasei, mentoratului si a parteneriatelor posibile.

REFERENCES/REFERINȚE

1. Jerome&Driscoll, Amy,*Universal teaching strategies*(2 ed.), M.A.: Allyn and Bacon, 1996
2. Iucu, R., *Managementul si gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*, Iasi : Polirom, 2000
3. Jones, V.F.&Jones, L.S., *Comprehensive classroom management : Creating communities of support and solving problems*(6th ed.), Boston : Allyn& Bacon, 2001
4. Jensen, R.A.&Kiley, T.J., *Teaching, leading and learning*. NY: Houghton Mifflin, 2000

5. Krueger, R.A., Casey, M.A., *Metoda focus grup. Ghid practic pentru cercetarea aplicata*, Iasi:Polirom, 2005
6. Maciuc, I., *Parteneriatul Universitate-scoala-mediu: Unele consideratii privind programe posibile de formare pedagogica practica*, in: *Analele Universitatii din Craiova*, Anul III-IV, NR.1-2/1997-1998, EUC, Filosofie-Sociologie-Psihologie-Pedagogie, p.272-288, 1998
7. Maciuc, I., *Pregatirea personalului didactic: Cercetari cu privire la unele aspecte ale formarii profesionale, applicative si de lunga durata*, in: *Analele Universitatii din Craiova*, seria Filosofie, Anul II, nr.1, 1996, E.U.C., p.127-128
8. Maciuc, I.(coord.), *Scoala democratiei si formarea profesorilor*, Bucuresti : E.D.P. R.A., 2005
9. Millis, B.J., and P.G.Cottell, Jr., *Cooperative learning for higher engineering faculty*. Phoenix: Oryx Press, 1998
10. Panisoara, I.O., *Comunicarea eficienta*, ed.a II-a, revazuta si adaugita, Iasi: Polirom, 2004
11. Rowley, J.B., *The Good Mentor, Educational Leadership, Supporting New Teachers*, May 1999, Vol.56,(8),20-22, <http://www.brookline.k12.ma.us/NR/rdonlyres>
12. *The Alliance for Quality Teaching*, Colorado : ASCENDS, 2003

A PSYCHOLOGICAL PROFILE OF THE SUCCESSFUL SCHOOL MANAGER

UN PROFIL PSIHOLOGIC AL MANAGERULUI ȘCOLAR DE SUCCES

Reader Corneliu Novac, Ph.D.
TSTD - University of Craiova

Conf. univ. dr. Corneliu Novac
DPPD - Universitatea din Craiova

Abstract:

The current research tackles a particular aspect of psychosocial problem of successful school management: the extent to which psychological variables related to the personality of the leader may condition the efficiency and implicitly the success of his managerial actions. By applying the NEO PI-R questionnaire to 50 teachers and school managers in the district of Dolj, we have come to the conclusion that the most important psychological variables that influence the success in management are: sociability, agreeability openness to new teaching experiences, analytical and emotional intelligence.

We have also tried emphasize the skills needed for a school manager in his attempt to fulfill the requirements resulting from his status and to motivate his subordinates in achieving the goals of the organization, be it a class of pupils, a school, a school inspectorate or a

Rezumat:

Cercetarea de față abordează un aspect particular al problematicii psihosociale a managementului școlar de succes: în ce măsură variabilele psihologice care țin de personalitatea conducătorului pot condiționa eficiența și implicit succesul acțiunii sale manageriale. Aplicând chestionarul NEO PI-R unui număr de 50 de cadre didactice, directori de școli din județul Dolj am ajuns la concluzia că cele mai importante variabile psihologice care determină succesul managerial sunt: sociabilitatea, agreabilitatea, deschiderea față de experiențele noi, inteligența analitică și emoțională. Am încercat, de asemenea, să evidențiem competențele care sunt necesare managerului școlar în demersul său de a-și îndeplini atribuțiile ce-i revin din statutul său și de a-și motiva subordonații în realizarea scopurilor organizației din care fac parte, indiferent că este clasa de elevi, școala,

ministry.

Key concepts: managerial success, adaptive conduct, characteristic adaptations, personality traits, the BIG FIVE model, sociability, openness to creative ideas, agreeability, reliability, analytical intelligence, emotional intelligence.

1. Managerial success – a multi-determined psychosocial variable

The term ‘management’ found its way into the field of education due to the school personnel’s preoccupation to, on the one hand, bring to light all the educational resources available and to increase the efficiency of the educational act, on the other hand. In this regard, the actions undertaken by school management are to increase the performances of the learning institution. All the psycho-pedagogical research agrees on the complex multi-factorial features of success achievement in “the science and art of leadership in socio – human organizations”, as the field of management is synthetically defined (Moraru, 1995; Cosmovici, Iacob, 1998; Prodan, 1999; Joița, 2004).

Management is a science because its is based on synthesizing and generalizing the practical experience of leadership, on the formulation and application of principles and laws of leadership, on the implementation of the most efficient solutions to the problems of a socio –human organization.

Management is at the same time ‘the art’ of the leader in achieving objectives through the mobilization of efforts on the part of all the members in that particular organization. In other

inspectoratul școlar teritorial sau ministerul de resort.

Concepte cheie: succes managerial, conduite adaptative, adaptări caracteristice, trăsături de personalitate, modelul BIG FIVE, sociabilitatea, deschiderea față de ideile creative, agreabilitatea, conștiinciozitatea, inteligența analitică, inteligența emoțională.

1. Succesul managerial – o variabilă psihosocială multideterminată

Termenul de management s-a impus în câmpul educației datorită preocupărilor oamenilor școlii de a pune în valoare toate resursele educaționale, pe de-o parte și de a eficientiza într-o mai mare măsură actul educațional, pe de altă parte. În acest sens, demersul realizat de managementul educațional urmărește obținerea performanței organizației școlare. În toate analizele psihopedagogice există un consens privind caracterul complex și multifactorial al determinărilor succesului „științei și artei conducerii organizațiilor socio-umane” – cum este definit sintetic domeniul managementului (Moraru, 1995; Cosmovici, Iacob, 1998; Prodan, 1999; Joița, 2004).

Managementul este știință pentru că se bazează pe sintetizarea și generalizarea experienței practice de conducere, pe formularea și aplicarea de principii și legi de conducere, pe adoptarea celor mai eficiente metode de rezolvare a problemelor unei organizații socio-umane. Managementul este în același timp „arta” conducătorului de a realiza scopuri prin mobilizarea eforturilor tuturor membrilor

words, management is the art of working with 4 elements: ideas (the prospect, the objectives, syllabi, strategies); relations (organizational structures, relations between elements, actions, tasks, the authority/freedom balance, centralization/de-centralization); people (training, motivation, release from authority, stimulation, evaluation); resources (specification, diversity, preoccupation, adaptation, functionality, integration, further training)-E. Joița, 2004, p.17.

In this respect, the success of any management activity in the field of education presupposes taking into consideration in equal measure all the possible psycho-social implications which may determine the efficiency of the leader's behavior, as well as those which make up the respective school institution. In other words, the psychological dimension of the personalities of those involved in the educational relationship (teachers, school inspectors, pupils etc) should provide the starting point and the finishing line in achieving the success of leadership in the educational activity.

Psychology research indicates that success, especially in the educational field, is conditioned by psychological components such as: general aptitudes and special psycho-pedagogical ones, the capacity of self-perception, the motivation for self-achievement, of social appreciation, psycho-social competence etc. (Mitrofan, 1998; Cosmovici, Iacob, 1998; Joița, 2004).

2. Modern research on evaluating the structure and dynamics of personality within the framework of managerial requirements

The uniqueness of one's

organizației. Altfel spus, managementul este arta de a lucra cu patru elemente: idei (perspectiva, obiectivele, programele, strategiile de acțiune); relații (structura organizatorică, legăturile între elemente și acțiuni, sarcini, echilibrul autoritate/libertate, centralizare/descentralizare); oameni (formare, motivare, delegare de autoritate, stimulare, evaluare); resurse (precizare, diversificare, preocupare, adaptare, funcționare, integrare, perfecționare) – E. Joița, 2004, p.17.

Privită din acest punct de vedere, reușita activității manageriale în domeniul educației implică luarea în considerație în aceeași măsură a tuturor nuanțelor psihosociale care determină eficacitatea comportamentului liderului, precum și a celor care compun respectiva organizație școlară. Altfel spus, dimensiunea psihologică a personalității celor implicați în relația educațională (profesori, inspectori, elevi ș.a.) este punct de plecare, dar și de sosire în realizarea succesului conducerii actului instructiv – educativ.

Studiile de psihologie relevă faptul că succesul, în general, dar mai ales cel în domeniul educației, în mod special, este condiționat de componente psihologice precum: aptitudinile generale și cele speciale psihopedagogice; capacitatea de autopercepție, motivația de autorealizare, de apreciere socială, competența psihosocială ș.a. (Mitrofan, 1998; Cosmovici, Iacob, 1998; Joița, 2004).

2. Actualitatea cercetărilor privind evaluarea structurii și dinamicii personalității, în contextul solicitărilor de tip managerial

Unicitatea felului de a fi și de a se comporta al fiecăruia constituie

personality and behavior represents a priority in the explanatory preoccupations of psychology. Recent psychological research in this direction indicates that the infinite variability defining the psychological specificity of the human way of being is determined by the simultaneous differentiation of the traits of personality, on several levels.

These psychological structures result from the impact of basic psychological and motivational tendencies, on the one hand, and from the psycho-social variables (parental or educators' requirements, influences from the social cultural norms, from the entourage etc.) on the other. The structures in question account for the multitude of adaptive conducts of the subject or for the characteristic adaptations, as specialized terminology names them. These conducts are nothing but the feno-typical expression of basic psychological tendencies of an individual's and of his/her personality features. As a subdivision of these specific adaptations there arises a person's self image and simultaneously we witness the emergence of the cognitive, affective and behavioral infrastructure of the character structure of that person.

As shown by psycho-genetic research, the character is interiorized with respect to all the values transmitted by the socio-educational environment to the child as requirements to abide by. Once internalized, these values will influence the child's behavior, the character being the highest ranking structure of relations and self-regulatory for personality. Concluding, character traits in leaders or subordinates may affect the organizational activity in a

elementul prioritar al preocupărilor explicative ale psihologiei. Teoriile psihologice recente care se referă la acest aspect consideră că variabilitatea infinită care definește specificul psihologic al condiției umane este determinată de diferențierea simultană a trăsăturilor de personalitate, pe mai multe dimensiuni.

Aceste structuri psihice rezultă din impactul tendințelor psihice bazale, motivaționale, pe de-o parte și a variabilelor psihosociale (cerințele părinților, ale educatorilor, influențele normelor socioculturale, a anturajului etc.), pe de altă parte. Respectivul structuri explică diversele conduite adaptative ale subiectului sau adaptării caracteristice, cum mai sunt ele denumite în literatura de specialitate. Aceste conduite nu sunt altceva decât expresia fenotipică a tendințelor psihice bazale ale unei persoane și a trăsăturilor sale de personalitate. Ca o subdiviziune a acestor adaptări specifice se constituie imaginea de sine a persoanei respective și concomitent infrastructura cognitivă, afectivă și comportamentală a structurii caracteriale a persoanei respective.

După cum arată studiile psihogenetice, caracterul este interiorizarea tuturor valorilor pe care mediul socio-educational le transmite copilului drept cerințe cărora el trebuie să se conformeze. Odată interiorizate, aceste valori vor influența propriul comportament, caracterul fiind considerat instanța supremă de relaționare și autoreglare valorică a personalității. În consecință, trăsăturile de caracter ale liderului sau subordonaților pot afecta pozitiv sau negativ acțiunea organizațională.

3. Metodologia cercetării, concepte, obiective, demersuri

positive or in a negative way.

3. The methodology of research, concepts, objective, investigation approaches

On the basis of recent research in the field of personality psychology, the present research has sought the accomplishment of the following objectives:

- establishing a set of features relevant for the successful behavior of a school manager;
- setting into practice a valid model of evaluation for the respective features;
- establishing a profile for the successful manager in the educational field based on the relation between the personality traits and the specific behavior generated by them.

Our investigative attempt has relied for theoretical support on the latest and most notorious personality explanatory theoretical concept i.e. the five dimension factorial model conceived by P.T. Costa and R.R. McCrae (see Minulescu, 1996).

From a methodological point of view, we have used the NEO-Personality Inventory-Revised Questionnaire (idem) in order to identify the dominant personality traits, as they are configured in the structure of the personality of the successful manager. The subjects tested included 50 teachers, school managers with acknowledged experience in the field of school management, participating in a post-university training course.

4. Presentation and interpretation of research data

The data obtained as a result of using the NEO PI-R questionnaire have revealed the fact that following competences are of the utmost importance in leadership efficiency. They

investigative

Plecând de la datele cercetărilor recente din domeniul psihologiei personalității, studiul de față a urmărit realizarea următoarelor obiective:

- stabilirea unui set de trăsături relevante pentru comportamentul de succes al managerului școlar;
- supunerea la proba practicii a unei modalități valide de evaluare a setului respectiv de trăsături;
- stabilirea unui profil al managerului de succes, în domeniul educativ, pe baza relației dintre trăsături de personalitate și comportamente specifice acestora.

Demersul nostru investigativ a avut ca suport teoretic cea mai recentă și de notorietate concepție teoretică explicativă a personalității și anume modelul factorial cu cinci dimensiuni, conceput de P.T. Costa și R.R. McCrae (v. Minulescu, 1996).

Sub aspect metodologic, am aplicat chestionarul NEO-Personality Inventory-Revised (idem) pentru a identifica trăsăturile de personalitate dominante, așa cum se configurează acestea în structura personalității managerului de succes. În lotul de subiecți investigați au fost incluși 50 de profesori, directori de școli, cu experiență recunoscută în domeniul conducerii unităților școlare, participanți la un curs de perfecționare postuniversitară.

4. Prezentarea și interpretarea datelor cercetării

Datele obținute prin aplicarea chestionarului NEO PI-R au relevat faptul că următoarele competențe sunt cele mai importante pentru eficacitatea liderului. Acestea sunt strâns legate de trăsăturile de personalitate. Redăm mai jos pe cele mai importante dintre ele:

are tightly related to personality traits. The most important ones are listed below:

- Sociability: the most successful leaders display considerable social skills, which is understandable since they spend most of their time in relationship with their subordinates;
- Openness to creative ideas- successful leaders are usually open to new teaching experiences;
- Agreeability contributes to managerial success; good leaders are generally cooperative and flexible, knowing how to rephrase a difficult situation in positive terms.
- Reliability is characteristic of a good leader in the sense that when asked to perform certain actions, the others need to know they can rely on him/her;
- Analytical intelligence is found in successful leaders, helping them think strategically.
- Emotional intelligence makes successful leaders be aware of their own qualities and defects, thus helping them create and maintain social relations.

The way in which these personality features are manifested in action proves very useful to leaders in the educational field.

5. Conclusions

An efficient leadership operates under the conditions of psycho-social relations within an organization, setting into value the psychological resources of the members in that organization, which is also valid in the educational field. From here derives the idea that the manager of an educational organization (be it a class of pupils, school, a school inspectorate or ministry) should take into

- Sociabilitatea: liderii cei mai de succes au aptitudini sociale considerabile, fapt de înțeles în condițiile în care își petrec cea mai mare parte din timp în relațiile cu subordonații.
- Deschiderea față de ideile creative; liderii de succes sunt de regulă deschiși față de experiențele didactice noi.
- Agreeabilitatea contribuie la succesul managerului; liderii buni sunt de regulă cooperanți și flexibili în gândire. Știu să *reformuleze* o situație dificilă într-un mod *pozitiv*.
- Conștiinciozitatea este caracteristică unui lider de succes în sensul că atunci când i se cere să facă ceva, cei din jur se pot baza pe el.
- Inteligența analitică este prezentă la liderii de succes. Aceasta îi ajută să gândească într-un mod *strategic*.
- Inteligența emoțională îi determină pe liderii de succes să fie conștienți de propriile calități și defecte, să-și creeze și să-și mențină relațiile sociale.

Modul în care se manifestă aceste trăsături de personalitate în acțiune se dovedesc foarte utile liderilor din mediul educativ.

5. Concluzii

O conducere eficace operează în condițiile relațiilor psihosociale ce compun o organizație, punând în valoare resursele psihologice ale membrilor respectivei organizații, lucru valabil și pentru domeniul educației. Rezultă că managerul unei organizații educaționale (indiferent că este clasa de elevi, școala, inspectoratul școlar teritorial sau ministerul de resort) trebuie să ia în considerație toate nuanțele psihologice și sociale ale dinamicii actului de

consideration all the psychological and social implications of the leadership dynamics. In this regard, the school manager should take into account all the invisible psycho-dynamic processes that influence the behavior of the members in that organization, the one-on-one relations that exist in the sub-groups and in the entire organization.

Also, the manager must identify the potential personality disorders of the subordinates and forward measures to counteract them. This type of measures refers to the acknowledgement of dysfunctional behavior.

By knowing these personality structures the manager will be able to identify to a greater extent the sense and significance of various behavioral motivations of subordinates in the organization. Thus the manager will have at his disposal a variety of measures for effective intervention in solving interpersonal conflicts as well as for better understanding his/her own decisions thus ensuring the success of the organization under his leadership.

conducere. În acest sens managerul școlar trebuie să aibă în vedere toate procesele psihodinamice invizibile care influențează comportamentul membrilor organizației, în relațiile unu-la-unu dintre ei în subgrupuri și în întreaga organizație.

De asemenea, managerul trebuie să identifice și eventualele tulburări de personalitate ale subalternilor, propunând măsuri pentru contracararea acestora. Acest gen de măsuri se referă la conștientizarea comportamentului disfuncțional.

Cunoscând aceste structuri de personalitate, managerul va putea identifica într-o mai mare măsură sensul și semnificația motivațiilor diferitelor comportamente ale subordonaților din organizația pe care o conduce. În felul acesta managerul va avea la dispoziție o serie de pârghii pentru a interveni eficient în soluționarea conflictelor interpersonale, dar și pentru a-și înțelege mai bine propriile decizii, asigurând în acest fel succesul activității organizației pe care o conduce.

REFERENCES/REFERINȚE

1. Dragu, A., 1996, *Structura personalității profesorului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
2. Golu, P., Golu, I., 2003, *Psihologie educațională*, Ed. Miron, București.
3. Iucu, R.B., 2000, *Managementul și gestiunea dusei de elevi. Fundamente teoretice și metodologice*, Editura Polirom, Iași.
4. Joița, E., 2004, *Managementul educațional. Profesorul-manager*, Editura Sitech, Craiova.
5. Mihaieac, E., 1999, *Știința managementului. Teorie și practică*, Editura Tempus, București.
6. Millon, T., 1996, *Disorders of Personality: DSM IV and Beyond*, New York, John Wiley
7. Minulescu, M., 1996, *Chestionarele de personalitate în evaluarea psihologică*, Garell Publishing House, București.

8. Mitrofan, N., 1988, *Aptitudinea pedagogică*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
9. Moraru, I., 1995, *Introducere în psihologia managerială*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
10. Popescu-Neveanu, P., 1978, *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București.
11. Prodan, A., 1999, *Managementul de succes. Motivație și comportament*, Editura Polirom, Iași.
12. Zlate, M., 2004, *Tratat de psihologie organizațională și managerială*, Ed. Polirom, Iași.

METHODOLOGIC MARKS OVER THE QUALITY RESEARCH- THE MEANING OF THE CORRELATIONS BETWEEN VARIABLES

REPERE METODOLOGICE ALE CERCETARII CALITATII- SEMNIFICATIA CORELATIILOR DINTRE VARIABLE

Junior assistant Morosanu Bela, PhD
Student
TSTD - University of Craiova

Prep. asoc. drd. Morosanu Bela
DPPD - Universitatea din Craiova

Abstract:

This article treats the problematic of the correlations between the variables of the quality research in education and represents an ensemble of strategies and techniques used in this sense.

By demonstrating that the variables of education reach their aim the most concretely in the pupils' classroom, the article reflects in a structural way the quality in education, sustains the fact that the interest for new activities must be embittered.

Key concepts: quality, correlation, management, trend, interdisciplinarity.

The activity in an educational institution is not "a simple transmission of dates, but before this, it is the management of a complex process of creation of durable, justified, finished and

Rezumat:

Acest articol tratează problematica semnificației între variabilele cercetării calității în învățământ și reprezintă un ansamblu de strategii și tehnici utilizate în acest sens.

Demonstrând că valorile educației se împlinesc cel mai concret la nivelul clasei de elevi, articolul reflectă într-o manieră structurală calitatea în învățământ, indică faptul că interesul pentru noi activități trebuie îmbunătățită.

Concepte cheie: calitate, corelație, management, trend, interdisciplinaritate.

Activitatea într-o instituție de învățământ nu este "o simplă transmitere de date, ci înainte de toate, conducerea unui proces complex de generare de comportamente durabile, motivate, finalizate și integrate."

În învățământ pentru a culege

integrated behaviors”.

In education, in order to benefit by a high-quality activity, the future has to be generated, using the present's instruments based on the experience of the past.

The proof that the education values are fulfilled the most concretely in the management practice at the level of the pupils' class, describing in a structural manner the institution and appreciating high-school education quality by reporting it to criteria, determined me to choose the research subject “Methods and techniques of monitoring the quality in high-school education”.

This subject considered utterly important for the actual stage, when the Romanian education answers to the need of European integration, is generating a great number of objectives and new school tasks, that should be known, enlarged by the high-schools teaching staff, by the personnel of the organizational and management superstructures of education.

In order to develop in useful time a more and more realistic image of the quality in education among the high-school pupils, teachers and managers of the high-school institutions, the subject tries to outline that the development of the high-schools' education quality is a national and European priority.

Imposed as a determining factor of the competitiveness in scholar institutions, the dates of the research can be seen as arguments for the second thought of the entire activity at the level of a process, opening the way from “knowing” to “doing”.

The quality is a notion with a large usage.

As the base of the research up-mentioned stood various methods of

roadele unei activități de calitate, trebuie generat viitorul, utilizând instrumentarul prezentului, în baza experienței trecutului.

Demonstrarea că valorile educației se împlinesc cel mai concret în practica conducerii la nivelul clasei de elevi, descriind de o manieră structurală instituția și apreciind prin raportare la criteriile calitatea în învățământul liceal, m-a determinat să aleg tema de cercetare “Metode și tehnici de monitorizare a calității în învățământul liceal”.

Această temă considerată de o maximă importanță pentru etapa actuală, când învățământul românesc răspunde nevoii de integrare europeană, generează o multitudine de obiective și sarcini noi pentru școală, care se cer cunoscute, aprofundate de cadrele didactice ale liceelor, de personalul din suprastructura organizatorică și de conducere a învățământului.

Pentru a dezvolta în timp o imagine din ce în ce mai realistă despre calitatea în educație în rândul elevilor de liceu, profesorilor de liceu, managerilor de instituții liceale, tema încearcă să creioneze că dezvoltarea calității învățământului liceal este o prioritate națională și europeană.

Impunându-se ca un factor determinant al competitivității instituțiilor școlare, datele cercetării pot fi considerate argumente pentru regândirea întregii activități la nivel de proces, deschizând calea trecerii de la a ști la a face.

La baza cercetării mai sus menționate au stat mai multe metode, dintre care putem menționa chestionarul, un reper metodologic important, cu itemi relevanți, convertiți în variabile asupra cărora s-au efectuat analize statistice concretizate în tabele, grafice, corelații.

Principiul de bază în aplicarea

which we can mention - the questionnaire - an important methodological mark, with relevant items, converted into variables on which stylistic analysis, concretized in tables, graphics, correlations, have been effectuated.

The basic principle in applying the method of the correlation at the concrete problems of pedagogy is to preliminary effect a profound analysis of the existent relation between the different variables that are studied.

Using correlation coefficients has for purpose the evaluation of the connection degree between the variables.

As the reason of each instrument, of each technique or method consists in proving their utility [I. Neacsu, 1999, pag.258] I suggested to test the value of the indexes at the categories of variables.

For pupils I selected the variables:

- V1 – the study of alternative text books
- V2 - interactive methods in the learning process
- V3 - studying at high-school at least two foreign languages
- V4 - participating at one's choice at school and extra-school competitions
- V5 - the existence of a great number of optional courses at the classes' level
- V6 - form master's classes on adequate subjects
- V7 - interest in new school activities
- V8 - to be available to participate in school activities
- V9 - tenaciousness in the fulfillment of tasks
- V10 - involvement in extra-school activities
- V11 - the family allows some time to the specific high-school problems

From the number of pupils who answered the questionnaire, I have chosen at random a sample of 31 pupils

metodei corelației la problemele concrete ale pedagogiei îl constituie efectuarea prealabilă a unei profunde analize a relațiilor existente între diferitele variabile studiate.

Utilizarea coeficienților de corelație are ca scop evaluarea gradului de legătură dintre variabile.

Cum rațiunea oricărui instrument, a oricărei tehnici sau metode constă în a-și dovedi utilitatea (I. Neacsu, 1999, pag. 258) am propus probarea valorii indicilor la categoriile de variabile:

Pentru elevi am selectat variabilele:

- V1 – studiul după manuale alternative
- V2 – metode interactive în procesul de învățare
- V3 – studierea în liceu a cel puțin două limbi străine
- V4 – participarea după dorință la concursuri școlare și extrașcolare
- V5 – existența opțiunilor la nivelul clasei în număr foarte mare
- V6 – ore de dirigenție pe teme adecvate
- V7 – interes pentru noi activități în plan școlar
- V8 – disponibilitate de angajare în activități creative
- V9 – perseverență în îndeplinirea sarcinilor
- V10 – implicare în activități extrașcolare
- V11 – familia alocă o parte din timp problemelor specifice liceului

Din numărul elevilor ce au răspuns chestionarului am ales la întâmplare un eșantion de 31 de elevi și eleve, cărora li s-au notat chestionarele de la 1 la 31 și variabilele selectate pentru corelație de la 1 la 11.

Se ia în considerare nota înregistrată pe scala de valori de primul elev pentru prima variabilă și se corelează cu fiecare variabilă.

Se obține un tabel de valori:

whom questionnaires were noted from 1 to 31 and selected variables for correlation from 1 to 11.

It is taken in consideration the mark note registered on the value scale by the first pupil for the first variable and it is correlated with each variable.

I obtain a value table.

variabile	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11
V1	-	0,53	0,55	0,40	0,20	0,60	0,50	0,45	0,39	0,20	0,48
V2	0,65	-	0,23	0,60	0,45	0,40	0,20	0,42	0,50	0,16	0,50
V3	0,30	0,33	-	0,65	0,58	0,43	0,29	0,30	0,40	0,35	0,58
V4	0,40	0,56	0,72	-	0,60	0,29	0,57	0,24	0,31	0,42	0,60
V5	0,70	0,38	0,37	0,42	-	0,56	0,37	0,48	0,28	0,39	0,61
V6	0,64	0,52	0,39	0,45	0,56	-	0,47	0,60	0,23	0,48	0,19
V7	0,25	0,18	0,32	0,40	0,34	0,42	-	0,35	0,28	0,19	0,37
V8	0,37	0,32	0,29	0,19	0,29	0,50	0,60	-	0,14	0,27	0,39
V9	0,17	0,41	0,31	0,42	0,30	0,29	0,57	0,40	-	0,30	0,25
V10	0,28	0,52	0,27	0,37	0,40	0,31	0,39	0,24	0,36	-	0,41
V11	0,24	0,20	0,41	0,41	0,27	0,42	0,40	0,23	0,41	0,23	-

Table no.1 Intercorrelations of the variables (high-school pupils' opinions)/
Tabel nr. 1 Intercorelațiile variabilelor (opiniile elevilor de liceu)

By analyzing the table with the values obtained at inter-correlating the variables I point out the following aspect:

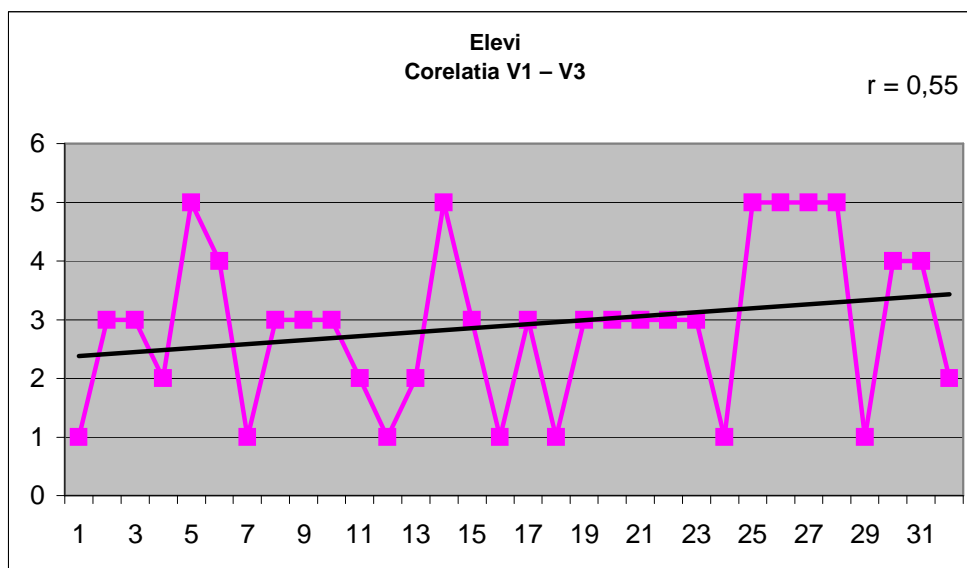
- All values are positive, correlation indexes having meaningful values for $p > 0,05$
- We observe relevant values for the variables:
V1 – V6; V3 – V4; V3 – V11;
V1 – V7; V3 – V5; V5 – V1; V5 – V4;
V6 – V1; V6 – V8; V8 – V7; V9 – V7

The values of these correlation surpass 0,50 which shows that pupils are interested in studying after alternative text books, in using interactive methods in the learning process, in

Analizând tabelul cu valorile obținute la intercorelațiile variabilelor relevăm următoarele aspecte:

- Toate valorile sunt pozitive, indicii de corelație având valori semnificative pentru $p > 0,05$
- Se observă valori relevante pentru variabilele:
V1 – V6; V3 – V4; V3 – V11;
V1 – V7; V3 – V5; V5 – V1; V5 – V4;
V6 – V1; V6 – V8; V8 – V7; V9 – V7

Valorile acestor corelații depășesc 0,50 ceea ce înseamnă că există corelație între calitatea procesului și calitatea produsului, ceea ce exprimă că pe elevi îi interesează studiul după manuale alternative, utilizarea metodelor interactive în



The V1-V3 Correlation-Pupils
[The study using alternative text books correlated with the study of a least two foreign languages]

studying at high-school at least two foreign languages, optional at the class level, in involving the family. Here is a graph that results from the correlation between V1-V3 for the 31 pupils.

The correlation's graph is crossed by a line which shows us the positive trend of the correlation, a line which starts at the left towards the right in an upward direction.

The analysis should not stop only at the existent aspects between correlations, but also at the correlated variables with low values: V7-V12; V8-V9; V11-V2; - where the values are under 0, 20 which shows that the interest for new activities must be improved, that the possibility of engagement of the pupils in creative activities must be more cultivated, that the family must get more involved in the high school's specific activity.

For the teachers I chosen from

procesul de învățare, studierea în liceu a cel puțin două limbi străine, opționale la nivelul clasei, implicare în activități extrașcolare, implicarea familiei. Concretizez printr-un grafic reieșit din corelația dintre V1-V3 – pentru cei 31 de elevi.

V1 – programa școlară prea încărcată

V2 - programa școlară oferă libertate în desfășurarea activităților la clasă

V3 - programa școlară are o structură coerentă a conținutului

V4 - programa școlară permite o abordare transdisciplinară

V5 – calitate înseamnă profesori buni la majoritatea obiectelor

V6 – rezultate foarte bune la examenul de bacalaureat

V7 – elevi premianți la olimpiade școlare

V8 – stiluri de predare corelate la

the sample a number of 29 teachers who selected the variables:

V1 - too overloaded school syllabus

V2 - the school syllabus offers freedom in unfolding the class activities

V3 - the school syllabus has a coherent structure of its' content

V4 - the school syllabus enables a transdisciplinary approach

V5 - quality means good teachers at most subjects

V6 - very good results at the school-leaving examination

V7 - pupils that are top of the form at school olympiads

V8 - European correlated teaching styles

V9 - modern laboratories endowed at European standards

V10 - a very high pupils' competition for marks

V11 - teachers who are insufficiently interested in being united and in collaborating.

standarde europene

V9 – laboratoare moderne dotate la standarde europene

V10 – competiția pentru note a elevilor foarte mare

V11 – cadrele didactice interesate prea puțin pentru a fi unite și a colabora

Corelând aceste variabile s-a obținut tabelul:

Table no. 2-Intercorrelations of the variables (the opinions of the high-school teachers)/

Tabel nr. 2- Intercorelațiile variabilelor (opiniile profesorilor de liceu)

variabile	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10	V11
V1	-	0,43	0,23	0,19	0,45	0,38	0,27	0,49	0,27	0,31	0,41
V2	0,22	-	0,35	0,41	0,29	0,50	0,33	0,44	0,27	0,50	0,28
V3	0,16	0,37	-	0,16	0,55	0,62	0,42	0,58	0,60	0,27	0,49
V4	0,36	0,27	0,60	-	0	0,39	0,57	0,28	0,37	0,41	0,28
V5	0,47	0,31	0,52	0,42	-	0,35	0,40	0,28	0,35	0,45	0,50
V6	0,60	0,42	0,37	0,29	0,30	-	0,70	0,28	0,30	0,41	0,45
V7	0,27	0,51	0,45	0,35	0,40	0,28	-	0,39	0,50	0,55	0,49
V8	0,26	0,28	0,30	0,37	0,42	0,38	0,66	-	0,35	0,50	0,37
V9	0,23	0,39	0,40	0,48	0,39	0,30	0,60	0,67	-	0,39	0,40
V10	0,41	0,42	0,50	0,27	0,32	0,40	0,25	0,23	0,28	-	0,30
V11	0,33	0,26	0,20	0,40	0,35	0,20	0,30	0,32	0,33	0,44	-

Regarding the opinions expressed by teachers the values are perceptible of a more balanced

Pentru opiniile exprimate de profesori valorile cunosc o distribuție mai echilibrată decât la elevi, pe întreaga

distribution compared with the pupils, on the entire estimative scale.

The maxims are registered for the couples:

Correlation indexes prove that the school syllabus allows a transdisciplinary approach, has for some specialization a content's coherent structure, the very good results at school Olympiads and school-leaving examination are due to teaching styles correlated at European standards and to the endowment of laboratories at European standards.

The lower values obtained for the couples...impel teachers to a continuous evaluation throughout the whole period of unfolding activities so that the value judgments, the accomplishment of the interventions necessary to the improvement of school syllabus and teaching styles based on teaching and evaluation would be a relevant criteria in ensuring quality in education.

I materialize by a graph resulting from the correlation between V3-V4 - for the 29 teachers, where correlation's value is 0,16.

gamă evaluativă.

Maximele sunt înregistrate pentru cuplurile:

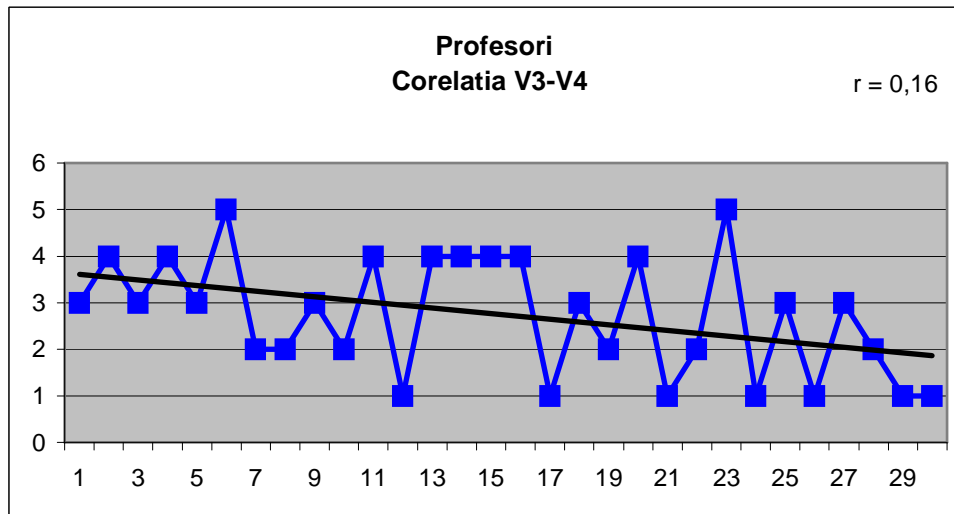
V4-V3; V3-V9; V6-V1; V6-V7; V8-V7; V9-V8; V9-V7.

Indicii de corelație demonstrează că programa școlară permite o abordare transdisciplinară, are pentru unele specializări o structură coerentă a conținutului, rezultatele foarte bune la olimpiade și bacalaureat sunt datorită stilurilor de predare corelate la standarde europene, datorită dotării laboratoarelor la standarde europene.

Graficul corelației este traversat de o linie ce ne indică trendul pozitiv al corelației, linie ce pornește de la stânga spre dreapta în sens ascendent.

Analiza nu trebuie să se oprească numai la aspectele existente între corelații, dar și la variabilele corelate unde s-au înregistrat valori mici, acestea fiind V7 - V2; V8 - V9; V11 - V2 - unde valorile sunt sub 0,20 ceea ce indică faptul că interesul pentru noi activități trebuie îmbunătățit, disponibilitatea de angajare în activități creative a elevilor trebuie cultivată mai mult, familia trebuie să se implice mai mult în activitatea specifică liceului.

Pentru profesori am extras din eșantion un număr de 29 de profesori selectând variabilele.



Correlation V3-V4 The coherent structure of school syllabuses' content and transdisciplinary approach / Corelația V3 – V4
Structura coerentă a conținutului programei școlare și abordare Transdisciplinară

As we can see on the graph, the line overcross the graph from left to right in a downward direction which means that we have to do with a trend directed towards negativity if the necessary measures are not taken at national level so that the school syllabus should not be too over-loaded because they can not have a coherent structure of the content which could allow the teacher to harmonize with teaching and assessment in accordance with the didactic plans.

The experimental dates obtained by applying the “questionnaire method” lead to the identification of some appropriate modalities to optimize the educational strategies:

- the elaboration using the obtained conclusions of a concrete programme for the prevention and the elimination of scholar failure;
- opportunities concerning the intensive teaching of at least two foreign

După cum se observă din grafic linia traversează graficul de la stânga spre dreapta descendent, ceea ce rezultă că avem de a face cu un trend spre negativitate dacă nu se vor lua măsurile necesare la nivel național astfel încât, programele școlare să nu fie prea încărcate pentru că nu pot avea o structură coerentă a conținutului care să permită profesorului să se încadreze cu predarea, evaluarea conform proiectării didactice.

Datele experimentale obținute prin aplicarea metodei chestionarului conduc la identificarea unor modalități adecvate de optimizare a strategiilor educaționale.

- elaborarea pe baza concluziilor obținute a unui program concret pentru prevenirea și diminuarea eșecului școlar.
- oportunități privind predarea intensivă a cel puțin două limbi străine.

- languages;
- efficient strategies, adopted by the manager of the department in collaboration with the team in order to improve the high-school's prestige;
 - differential classes with intellectual potential.
 - strategii eficiente adoptate de managerul unității în colaborare cu echipa pentru ridicarea prestigiului liceului.
 - clase diferențiate cu potențial intelectual.

I express my belief that the right ways have found an answer not only theoretically, but also practically, being marks for other researchers in this domain so important for the world of the school, "the Pedagogy".

Îmi exprim convingerea că demersurile întreprinse au găsit răspuns atât teoretic cât și practic, ele conținând repere pentru alte cercetări în acest domeniu atât de important pentru lumea școlii „Pedagogia”.

REFERENCES/REFERINȚE

1. Allport, G. (1991). *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică
2. Bruner, J. S. (1970). *Pentru o teorie a instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică
3. Cerghit, I., Neacșu I, I. Negreț – Dobridor, I. Pânișoară, O. (2001). *Prelegeri Pedagogice*. Iași: Polirom
4. Chelcea, S. (2001). *Metodologia cercetării sociologice. Metode cantitative și calitative*. București: Editura Economică.
5. Clocotiei, V., Stan, A. (2000). *Statistică aplicată în psihologie*. Iași: Polirom.
6. Crețu, C. (1997). *Psihopedagogia succesului*. Iași: Polirom.
7. Cirstea, S. (1998). *Dicționar de termeni pedagogici*. București: E.D.P.
8. Cirstea, S. (1996). *Managementul organizației școlare*. București: E.D.P.
9. Dewey, Z. (1977). *Trei scrieri despre educație*. București: E.D.P.
10. Gagné, R.M. (1975). *Condițiile învățării*. București: E.D.P.
11. Goleman, D. (2001). *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche.
12. Golu, P. (1985). *Învățare și dezvoltare*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
13. Ionescu, Miron (2000). *Demersuri creative în predare și învățare*. Cluj Napoca. Editura Presa Universitară Clujeană.
14. Iosifescu, S. (coord.) (2000). *Managementul calității*, ediția a II-a. București: Editura Economică.
15. Jinga, Ioan (1993). *Conducerea învățământului. Manual de management instrucțional*. București: E.D.P.
16. Jinga, Ioan (1996). *Evaluarea performanțelor școlare*. București: Editura Afeliu
17. Joița, Elena (2000). *Management educațional. Profesorul manager, roluri și metodologie*. Iași: Polirom.
18. Joița, Elena (2002). *Educația cognitivă. Fundamente metodologice*. Iași: Polirom.
19. Kotler, Ph. (2002). *Managementul marketingului*. București: Editura Teora
20. Moroșanu, B (2006). *Învățarea experiențială și acțională la elevii de liceu – clase terminale*. Craiova: Editura Universitaria.

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

THE ONLINE EDUCATION AND CONSTRUCTIVISM

EDUCAȚIA ONLINE ȘI CONSTRUCTIVISMUL

Senior Lecturer Cristea Boboilă, PhD
Mathematics and Informatics Department
University of Craiova

Lect. dr. Cristea Boboilă
Departamentul de Matematică-Informatică
Universitatea din Craiova

Abstract:

Whereas in traditional education, the role of the teacher is seen as that of a transmitter of knowledge, in the constructivist classroom a teacher's role changes significantly. The role of the teacher in the constructivist classroom is to act as a "guide on the side". The teacher's job becomes to provide opportunities for learners to expand their knowledge in an active and engaged format. The teacher can not assume that all learners have the same background knowledge or experiences on which to build new knowledge. Instruction has to be designed to make the missing connections for learners. The teacher facilitates the constructivistic learning process.

Rezumat:

În timp ce în educația tradițională rolul profesorului este văzut ca al unui transmițător de cunoștințe, în clasa constructivistă rolul profesorului se schimbă semnificativ. Rolul profesorului în clasa constructivistă este de a acționa ca un "ghid lateral".

Munca profesorului a survenit pentru a le oferi oportunități elevilor/studenților să-și extindă cunoștințele într-un format activ și angrenat. Profesorul nu poate să presupună că toți studenții au aceeași bază de cunoștințe sau experiență pentru acumulare de noi cunoștințe. Modul de instruire trebuie să fie creat astfel încât să acopere lipsurile studenților. Profesorul facilitează procesul constructivist de

Learners in this environment are active and not passive. They are encouraged to be independent thinkers and problem solvers. Learners are engaged in experiences that go beyond factual responses and provide opportunities to hypothesize, to analyze, to interpret, and to predict. Another essential component for learners is to communicate and collaborate with others. Thus allowing for reinforcement and elaboration of ideas and concepts.

Constructivism is one of the big ideas in education that would require reform in teacher training methods, a substantial change in the public's perception of education, and a significant amount of time and money. In an ideal world, the use of constructivist methods would be a standard, however I don't foresee major changes occurring in the educational system of the United States in the near future. Many teachers, including myself, practice constructivist principles in their classrooms and don't even know it. They just know and understand that some teaching methods make learning more effective and meaningful for students.

Key concepts: *constructivism, TIC, IAC, cooperative learning, distance education*

1. Introduction

In education, distance education like any other form of education records a parallel and contingent development of the technologies so that the technologies of communication become at the same time technologies of knowledge. As for the new perspective of acquiring information we are witnessing what it could be a change of paradigm, switching

învățare.

Studentii din acest mediu de învățământ sunt activi, nu pasivi. Ei sunt încurajați să gândească independent și să știe să rezolve problemele apărute. Studentii sunt implicați în experiențe care depășesc răspunsurile obișnuite și presupun ipotezizare, analizare, interpretare și previziune. O altă componentă esențială pentru studenți este să învețe împreună și să colaboreze între ei, astfel ducând la întărirea și elaborarea noilor idei și concepte.

Constructivismul este una dintre marile idei din educație care ar avea nevoie de reformarea metodelor de predare a profesorilor, de o schimbare substanțială în percepția publicului despre educație, și un volum semnificativ de bani și timp. Într-o lume ideală, utilizarea metodelor constructiviste ar reprezenta un standard, totuși, nu prevăd schimbări majore în sistemul educațional al Statelor Unite în viitorul apropiat. Mulți profesori, inclusiv eu, practicăm principiile constructiviste în timpul predării la clasă și nici măcar nu știm. Ei doar știu și înțeleg că anumite metode de predare fac învățarea mai eficientă și mai semnificativă pentru studenți.

Concepte cheie: *constructivism, TIC, IAC, învățare cooperativă, educația la distanță.*

1. Introducere

În educație, educația la distanță, ca și orice altă formă de educație înregistrează o dezvoltare paralelă și condiționată a tehnologiei astfel încât tehnologia comunicării să devină în același timp și tehnologia cunoașterii. În ceea ce privește noua perspectivă de dobândire de noi cunoștințe, suntem

from the instructivist/ behaviorist techniques to the constructivist/cognitive ones.

Across the centuries the educational theories and the teaching practices imposed by them have reflected different aspects of teaching and/or education spectrum and each culture has emphasized those that best express its values.

An example of this sort is behaviorism that emphasized the development of abilities. It has influenced teaching/ teaching foreign languages and other subjects but hasn't implicitly (and nor explicitly, I believe) practices of students' emancipation. Thus we should keep in mind the golden age of structural exercises in North America and Europe.

Martel A.[6] makes a four point classification in order to illustrate the accent put on different educational theories across history. The author claims that having a perspective on knowledge is crucial and it is the basis of each practice. Therefore:

1. if we assume that this knowledge is a content, an amount of information that has to be transmitted, we will consider, thus, education as a product that has to be "delivered"(the traditional and instructive perspective);
2. if, on the contrary, knowledge represents a stage of cognition that reflects the personal abilities and the individual formation, in this case education will provide a series of strategies meant to transform this individual scheme (cognitive);
3. when knowledge is seen as a person's view as a consequence of his interaction with the environment, the

martorii a ceea ce poate fi o schimbare de paradigmă, trecând de la tehnici instructiviste/comportamentale la tehnici constructiviste/cognitive.

De-a lungul secolelor, teoriile educaționale și tehnicile de practică impuse de ele au reflectat aspecte diverse ale spectrului educațional și de predare și fiecare cultură a accentuat acele aspecte care exprimă cel mai bine valorile sale.

Un exemplu de acest gen este comportamentul care provoacă dezvoltarea abilităților.

A influențat predarea/predarea limbilor străine și altor materii dar nu are influență implicită (și nici explicită) asupra practicilor de emancipare a studenților. Totuși, ar trebui să ținem minte era de aur a exercițiilor structurale în America de Nord și în Europa.

Martel A.[6] realizează o clasificare în 4 puncte pentru a ilustra accentul pus pe diferite teorii educaționale de-a lungul istoriei. Autorul pretinde că faptul de a avea o perspectivă asupra cunoașterii este crucial și este baza oricărei practici. Astfel:

1. Dacă presupunem că această informație/cunoaștere este un conținut, un volum de informație care trebuie transmis, vom considera astfel educația ca un produs care trebuie să fie "livrat" (perspectiva tradițională și instructivă);
2. Dacă, din contră, cunoașterea reprezintă un stadiu al cogniției care reflectă abilitățile personale și formarea individuală, în acest caz educația va furniza o serie de strategii menite să transforme această schemă individuală (cognitivă);
3. Când cunoașterea este văzută ca și punctul de vedere al unei persoane, ca o consecință a interacțiunii sale cu

education will allow the student to use the resources and instruments of a rich educational environment (psycho-constructivism);

4. when knowledge is seen as a product of the action itself, education is based on the students' participation in the daily activities of a community (socio-constructivism);

Starting from this technology we can outline the historical perspective: from transmitting information we have switched to teaching strategies, to an environment that provides teaching resources and interaction within the community during the teaching process.

2. On the edge of constructivism

The educational theories put an emphasis today on two dimensions: the students' active participation in motivating projects and on cooperation. These two dimensions constitute the most important elements of constructivism: a psychological basis based on Jean Piaget's works and a psycho-social dimension based on Lev S. Vygotsky [13].

Table 1 compares constructivism with former traditional tendencies that we have called instructivism because of the importance given to learning rather than education.

mediul, educația va permite studentului să folosească resursele și instrumentele unui mediu bogat din punct de vedere educațional (psihoc-constructivism);

4. Când cunoașterea este văzută ca un produs al acțiunii în sine, educația este bazată pe participarea studentului la activitățile zilnice din cadrul comunității (socio-constructivism);

Începând de la această tehnologie, putem contura perspectiva istorică : de la transmiterea informației am trecut la strategii de predare, apoi la un mediu care furnizează resurse de predare și interacțiune în cadrul comunității în timpul procesului de predare.

2. Pe muchia constructivismului

Teoriile educaționale pun accentul în zilele noastre pe două dimensiuni: pe participarea activă a studenților și pe cooperare. Aceste două dimensiuni constituie elementele cele mai importante ale constructivismului : o bază psihologică bazată pe lucrările lui Jean Piaget și o dimensiune psiho-socială bazată pe Lev S. Vygotsky [13].

Tabelul 1 compară constructivismul cu alte tendințe tradiționale din trecut pe care le-am numit instructivism datorită importanței mai mare date învățării față de educație.

	Constructivist practices/ Practici constructiviste	Instructivist practices/ Practici instructiviste
Individual dimensions/ Dimensiuni individuale		
1. Student's role/ Rolul studentului	<ul style="list-style-type: none"> • Activ constructor of knowledge/ Constructor activ de cunoștințe • Collaborator, sometimes expert/ Colaborator, uneori expert 	<ul style="list-style-type: none"> • Person who listens/ Persoană care ascultă • Always a student/ Mereu student
2. Outlook on teaching/ O privire asupra predării	Transforming written information in knowledge and units of sense/ Transformarea informației scrise în cunoștințe	Acquiring information/ Dobândirea informațiilor

	și în unități de sens.	
3. Cognitive basis/ Baza cognitivă	Information Interpretation based on former knowledge and beliefs/ Interpretarea informațiilor bazată pe cunoștințele anterioare și pe concepții.	Acquiring basic information/ Dobândirea de informații de bază
4. Types of activities/ Tipuri de activități	<ul style="list-style-type: none"> • Student centred/ Centrate pe studenți • Various, depending on the methods of teaching/ Variate, depinzând de metodele de predare • Interactive relationship/ Atmosferă interactivă 	<ul style="list-style-type: none"> • Teacher centred/ Centrate pe profesor • Didactic relationship/ Atmosferă / relație didactică • The same exercise for all the students/ Același exercițiu pentru toți studenții.
5. Types of working environment/ Tipuri de medii de lucru	Supporting/ De susținere	Hierarchical/ Ierarhice
6. Types of curriculum/ Tipuri de curriculum	<ul style="list-style-type: none"> • Richness of resources for different types of activities/ Bogăția resurselor pentru diferite tipuri de activități. • Provides access to information when required by the students/ Furnizează acces la informație când este cerut de studenți. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pre-established and standard/ Prestabilite sau standard • Provides only the necessary resources/ Furnizează doar resursele necesare.
7. Proof of success/ Criterii de succes	The level of understanding and knowledge/ Nivelul de înțelegere și cunoaștere.	The quantity of inform. learnt by heart/ Cantitatea de informație învățată pe dinafară.
8. Flux of activities/ Fluxul activităților	Self-guided/ Ghidate de sine.	Linear and guided by the teacher/ Lineare și ghidate de profesor.
9. Evaluation/ Evaluarea	<ul style="list-style-type: none"> • Related to the abilities developed by the students Relatate la abilitățile dezvoltate de studenți • Through dossiers/ Prin dosare. 	<ul style="list-style-type: none"> • Related to the information/ Legate de informații. • Test with short questions/ Prin teste cu întrebări scurte. • Standard tests/ Prin teste standard.
Social dimensions/Dimensiuni sociale		
1. Outlook on knowledge/ O privire asupra cunoștințelor	Dynamic process that evolves in time in a certain culture/ Un proces dinamic care evoluează în timp într-o anumită cultură.	A static truth, always valid; it can be acquired the student disregarding his characteristic features/ Un adevăr static, întotdeauna valid; poate fi

		dobândit de către student, neluând în considerare trăsăturile sale caracteristice.
2. The teacher's role/ Rolul profesorului	Collaborator who facilitates the teaching process; sometimes, he himself „student”/ Un colaborator care facilitează procesul de predare; uneori, el însuși ca „student”	Expert, transmitter of knowledge/ Expert, transmițător de cunoștințe.
3. The focus in the educational system is on:/ Accentul în sistemul educațional se pune pe:	<ul style="list-style-type: none"> • Generating reactions/ Generarea reacțiilor • Answers to complex questions/ Răspunsuri la întrebări complexe 	Learning by heart/ Învățarea pe dinafară Focus on information/ Accent pus pe informație
4. Main activities/ Principalele activități	<ul style="list-style-type: none"> • Putting into practice and cooperation/ Punerea în practică și cooperarea • Making projects and solving problems/ Realizarea de proiecte și rezolvarea problemelor. 	Reading and individual practice/ Citit și exercițiu individual.
5. Social model/ Modelul social	<ul style="list-style-type: none"> • Continuity; feeling of belonging/ Continuitate, sentimentul de apartenență. • Persons who act upon the environment and are not simply dependent on it/ Persoană care acționează în funcție de mediu, ci nu sunt dependente de el. • Development of the autonomy, meta-cognition and critical thinking/ Dezvoltarea autonomiei, meta-cogniția și gândirea critică. 	The classroom/ Clasa Students as „receptors” of the information transmitted by the teacher/ Studenții ca și „receptori” ai informației transmise de către profesor.
6. 6. Role of entertainment/ Rolul distracției	Playing games and experimenting as forms of valid teaching/ Prin joc și prin experimentarea lor ca și forme de învățare validă.	<ul style="list-style-type: none"> • Playing games= a waste of time/ Jocul = pierdere de timp • Limited experimentation/ Experimente limitate
7. Instruments of teaching and technologies/ Instrumente de învățare și tehnologii	Variante: computers, video lectures, technologies that the student apply in daily life, books, magazines, journals, movies, etc/ Variante: calculatoare, lecturi video, tehnologii pe care studentul le poate aplica în viața de zi cu zi, cărți, reviste, jurnale, filme, etc.	Paper, pencil, texts, certain movies, video materials, etc/ Hârtie, creion, texte, anumite filme, materiale video, etc.

Table 1. Applied principles of teaching/learning according to constructivism and instructivism/ Tabelul 1. Principii aplicate de învățare/predare în funcție de constructivism și instructivism

Briefly, Table 1 shows that constructivist techniques relate to a post-modernist educational paradigm that sustain the idea that the student creates his own interpretation of the events and information. Knowledge is not acquired once and for all. The original tasks and projects are considered motivating factors. Constant cooperation reveals itself in practice.

On the other hand, the instructivist techniques are related to traditional models based on positivism. They consist of acquiring certain information and knowledge seen as “true” and formerly built (pre-built) independently by the student, by his situation or his culture.

As for the discussion of establishing whether the two approaches are incompatible or complementary [14] it is of present interest due to the fact that practice and our mentality combine, in fact, at the moment, the two paradigms. As far as the usual classes on the internet or in a classroom are concerned, the two patterns of teaching practice are interconnected; they are never in a pure state and never one without the other. We can consider that teaching practice implies such a synthesis.

At the same time, it is interesting to notice how constructivist techniques tend to inspire themselves from the humanist trends and its promoted theories of education. This fusion could not be better illustrated than Carl Rogers did (1902-1987): “I know I could not teach anyone anything. I can only create him a proper environment for him to learn” [6].

Pe scurt, Tabelul 1 arată că tehnicile constructiviste fac referire la o paradigmă educațională post-modernistă care susține ideea că studentul își creează propria interpretare a evenimentelor și a informațiilor. Cunoștințele nu sunt dobândite odată și pentru totdeauna. Sarcinile originale și proiectele sunt considerate factori de motivare. În practică se relevă cooperarea constantă.

Pe de altă parte, tehnicile instructiviste sunt legate de modelele tradiționale bazate pe pozitivism. Ele consistă în dobândirea anumitor informații și cunoștințe văzute ca și “adevărate” și construite anterior (pre-dobândite) independent de student, de situația sa sau de cultura sa.

În ceea ce privește problema stabilirii dacă cele două abordări sunt incompatibile sau complementare [14], este de interes actual, datorită faptului că practica și mentalitatea noastră combină de fapt în momentul actual, cele două paradigme. În ceea ce privește orele obișnuite pe internet sau într-o clasă, cele două modele de predare sunt interconectate; ele nu se află niciodată într-o stare pură și niciodată una fără cealaltă. Putem considera că practica predării implică o astfel de sintetizare.

În același timp, este interesant de a remarca cum tehnicile constructiviste au tendința să se inspire din trendurile umaniste și din teoriile lor promovate despre educație. Această fuziune nu ar putea fi mai bine ilustrată decât cum a făcut-o Carl Rogers (1902-1987) : ”Știu că nu aș putea învăța pe nimeni nimic. Pot doar să îi creez un mediu propice

He talks about “environment” long before the term was adopted by the constructivists, as a sign of respect towards the student.

The present fusion between the constructivist theories and the humanist ideology gives us a critical perspective on acquiring knowledge and on language. This fusion gives the opportunity to see that a unit of meaning can be situated in a historical context, built and rebuilt through language, and the discourse links the knowledge and the speaker’s intention. The critical analysis stimulates, in this case, the revealing of the speaker’s intentions. It challenges the idea that language is a mere signification of reality. Without claiming paternity over education, constructivists are getting close to the emancipated and “empowerment” tendencies of education.

The constructivist models have also left space for interpretation, in the sense of inert-culture although this aspect has not been theorized yet. All knowledge represents building a meaning. It is implicitly understood that all social context creates its own knowledge as its own culture. The constructivist models transform knowledge into cultural knowledge which includes language as well.

To our benefit or not, it is history who is going to decide that, human society is heading towards creating a technical and constructivist environment as part of education. Therefore, an ethical question rises in order to find out whether this movement is to be wished for or not at the level of each individual or of the whole community. It is also important noticing that, due to the invitation to a critical reflection, the constructivist models prove to be more in the position

pentru el ca să poată învăța” [6]. El discută despre ”mediu” cu mult înainte ca termenul să fie adoptat de constructiviști, ca semn de respect față de student.

Fuziunea actuală între teoriile constructiviste și ideologia umanistă ne dă o perspectivă critică asupra dobândirii de cunoștințe și asupra limbii. Această fuziune ne dă oportunitatea să vedem că o unitate de înțelesuri poate fi situată într-un context istoric, construit și reconstruit prin limbă, și că expunerea leagă cunoașterea de intenția vorbitorului. Analiza critică stimulează, în acest caz, relevarea intențiilor vorbitorului. Creează ideea că limba este nimic mai mult decât o semnificare a realității. Fără a pretinde paternitatea peste educație, constructiviștii se apropie din ce în ce mai mult de tendințele educației de emancipare și ”împuternicire”.

Modelele constructiviste au lăsat de asemenea și spațiu de interpretare, în sensul interculturii, deși acest aspect nu a fost teoretizat încă. Toate cunoștințele reprezintă crearea unui înțeles. Este de înțeles implicit că întregul context social creează propriile cunoștințe ca fiind propria cultură. Modelele constructiviste transformă cunoștințele în cunoștințe culturale care includ limba de asemenea.

Spre beneficiul nostru sau nu, este la latitudinea istoriei să decidă asta, societatea umană se îndreaptă către crearea unui mediu tehnic și constructivist ca fiind parte din educație. Astfel, apare o întrebare de etică cu scopul de a afla dacă această mișcare este de dorit sau nu este la nivelul fiecărui individ sau al întregii comunități. Este de asemenea important să observăm că, datorită încurajării la o reflecție critică, modelele constructiviste se dovedesc a fi mai mult în poziția de a expune toate

of exposing all type of oppression (social, economic, linguistic) rather than the instructivistes which, on the contrary, confirm, state and perpetuate more easily the pro-repressive status. Theoretically speaking, we can thus consider that constructivist models themselves represent a progress. They just need to be put into practice.

If we take as an example the theories of teaching/learning foreign languages, but this can be true in other domains as well, like teaching exact sciences (informatics, mathematics, physics, chemistry), it can be proved that languages are not isolated, we don't find them now at the opposite end of the constructivist movement, but on the contrary. As a consequence of turning towards communication in the '70s, both practical and theoretical studies are strongly influenced by the constructivist theories relating to:

- Creating a learning environment that encourages cooperation and communication as means of working;
- Using the knowledge previously acquired;
- Active learning;
- Contextualizing the learning process;
- Developing the student's autonomy (learning to learn);
- Providing a rich linguistic environment;
- Accomplishing original tasks and decoding authentic documents;
- Encouraging the variety of educational experience;
- Providing an intercultural understanding (domain which hasn't been yet explored by constructivism, but which creates a path in the field of foreign languages);

As for the theories on learning,

tipurile de opresiuni (sociale, economice, lingvistice) față de cele instructiviste care din contră, confirmă, susțin și perpetuează mai ușor statusul pro-represiv. Teoretic vorbind, putem astfel considera că modelele constructiviste în sine reprezintă un progres. Ele au nevoie doar să fie puse în practică.

Dacă luăm ca exemplu teoriile de învățare/predare a limbilor străine, dar care pot fi valabile și în alte domenii totodată, cum ar fi : predarea științelor exacte (informatică, matematică, fizică, chimie), se poate dovedi că limbile nu sunt izolate, că nu le găsim la capătul opus al mișcării constructiviste, ci din contră. Consecința adoptării comunicării în anii 70, ambele tipuri de studii-teoretice și practice sunt puternic influențate de teoriile constructiviste relativ la:

- Crearea unui mediu de învățare ce încurajează cooperarea și comunicare ca și mijloace de lucru;
- Folosirea cunoștințelor anterior dobândite;
- Învățarea activă;
- Contextualizarea procesului de învățare;
- Dezvoltarea autonomiei studentului (să învețe cum să învețe);
- Oferirea unui mediu bogat din punct de vedere lingvistic;
- Realizarea sarcinilor originale și decodarea documentelor autentice;
- Încurajarea unei experiențe educaționale variate;
- Furnizarea unei înțelegeri interculturale (domeniu care nu a fost încă explorat de constructivism, dar care creează un precedent în câmpul limbilor străine);

În ceea ce privește teoria învățării, cele care se referă la învățarea

those regarding learning a foreign language are orientated towards putting into practice the constructivist methods.

Yet the constructivist techniques are not an innovation. Rousseau and Montaigne, for example, had already anticipated the constructivist principles. What is new, still, is the convergence of humanist and constructivist currents in the education, plus the advantage that technologies bring in improving the working environment and the constructivist projects.

3. Constructivism and technology

Constructivist theories about learning are the object of interest that support the teachers and the people who produce the educational material for the technological development. Gaserfeld, one of the theorists, defined constructivism in 1989 as follows: "Constructivism is a theory of knowledge that has its roots in philosophy, psychology and cybernetics"[6].

Many of the investigations nowadays are made in an attempt to demonstrate that the technologies allow a better practice of the constructivist theories. Thus, Elizabeth Murphy created grid of evaluation in order to ease paradigm change. This grid is available on the Internet in English, in its original variant.

(<http://www.stemnet.nf.ca/~emurphy/emurphy/cle4.html>).

4. The difficulties encountered in the transition towards the constructivist techniques

While analyzing the teaching practices that use the technologies available on the Internet in the teaching/learning process

unei limbi străine sunt orientate spre punerea în practică a metodelor constructiviste.

Totuși, tehnicile constructiviste nu sunt o inovație. De exemplu, Rousseau și Montaigne au anticipat dinainte principiile constructiviste. Ce este nou însă, este convergența curentelor umaniste și constructiviste în educație, și în plus, avantajul că tehnologia și-a adus tributul îmbunătățind mediul de lucru și proiectele constructiviste.

3. Constructivismul și tehnologia

Teoriile constructiviste despre învățare reprezintă obiectul de interes care susține profesorii și persoanele care produc materialul educațional pentru dezvoltarea tehnologică. Gaserfeld, unul dintre teoreticieni, a definit constructivismul în 1989 astfel:

"Constructivismul este o teorie a cunoașterii care își are rădăcinile în filozofie, psihologie și cibernetică" [6].

Multe dintre investigațiile din prezent sunt făcute în încercarea de a demonstra că tehnologia permite o mai bună punere în practică a teoriilor constructiviste. Totuși, Elizabeth Murphy a creat o grilă de evaluare pentru a ușura schimbarea paradigmei. Această grilă este disponibilă pe internet în limba engleză în varianta sa originală (<http://www.stemnet.nf.ca/~emurphy/emurphy/cle4.html>).

4. Dificultăți întâlnite în timpul tranziției spre tehnicile constructiviste.

Analizând practicile de predare care folosesc tehnologiile disponibile pe Internet în procesul de predare/învățare, (<http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/seiten/Martel.htm>)

am tras o concluzie: mentalitatea tradițională instructivistă conduce pe o scară înaltă

(<http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/seiten/Martel.htm>) a conclusion was drawn: the traditional. instructivist mentality rules on a large scale over the development of the educational activities on the Internet. The activities from the classroom are put into practice in such a way that the Internet is always used as a:

- ✓ Library;
- ✓ the space for group work (correspondence and cooperative activities);
- ✓ communities which have to be explored (going outdoors);
- ✓ the place where the performances are staged (includes images, video material etc.).

dezvoltarea activităților educaționale pe Internet. Activitățile dintr-o clasă sunt mereu practicate în așa fel încât Internetul este mereu folosit ca și:

- ✓ Librărie;
- ✓ Spațiu pentru lucru în echipă (corespondență și activități cooperative);
- ✓ Comunități care trebuie să fie explorate (mergând afară);
- ✓ Locul unde toate performanțele sunt suprapuse (incluzând imagini, materiale video, etc.);

Characteristics/ Caracteristici	Present/ prezent	Absent/ absent	Unobserved/ neobservat
Multiple perspectives/ Perspective multiple			
Centered on the student's objectives/ Centrat pe obiectivele studentului			
The teacher as collaborator, eases teaching/ Profesorul ca și colaborator, ușurează predarea.			
Metaknowledge / Meta-cunoștințe			
Student's autonomy/ Autonomia studentului			
Tasks and original contents/ Sarcini și conținuturile originale			
Building knowledge/ Construirea cunoștințelor			
Co-operation/ Co-operații			
Previous knowledge/ Cunoștințe anterioare			
Solving problems/ Rezolvarea problemelor			
Using error/ Folosirea erorilor			
Exploration/ Explorare			
Learning/ Învățare			
Conceptual contextualization/ Contextualizare conceptuală			
Multiple points of view/ Mai multe puncte de vedere			
Building based on previous known elements// Construirea bazată pe elemente			

anterior cunoscute			
Authentic evaluation/ Evaluare autentică			
The initial sources of information / Sursele inițiale de informație			

Table 2 Grid of analyses according to the constructivist principles/

Tabel 2 Grilă de analiză în funcție de principiile constructiviste

The Internet is not used as a learning environment yet. Nevertheless, the constructivist activities are more and more numerous. They are not yet dominant, but the struggles of their authors are very eloquent and also the special attention that they give to the constructivist principles.

In order to underline the aspects of teaching foreign languages by means of the Internet, we will also bring out two aspects of this type of learning which can be both found in other domains of the learning/ teaching process.

- ✓ as in the case of the published school books, the language is also regarded as a fix and stiff object which has to be acquired for the communication to be possible, and
- ✓ the pattern of the classroom is questionable

4.1 The language between fix knowledge and interpretation

The big difference between the constructivist patterns and the instructive ones consists in the type of knowledge which has to be learned. In this case it's about the foreign language (French, English etc), but we can also talk about other types of knowledge. From the traditional perspective in the teaching/ learning process there is a tendency of considering the language as an entirety of static and fix information which the student has to assimilate with the purpose of communication. Through association and analogy the words are connected with their meaning and to learn signifies

Internetul nu este folosit ca un mediu de învățare încă. Cu toate acestea, activitățile constructiviste sunt din ce în ce mai numeroase. Ele nu sunt încă dominante, dar eforturile autorilor lor sunt foarte elocvente și de asemenea atenția specială pe care o acordă principiilor lor constructiviste.

Pentru a sublinia aspectele predării limbilor străine prin mijloacele Internetului, vom scoate în evidență două aspecte ale acestui tip de învățare care pot fi găsite ambele și în alte domenii ale procesului de învățare/predare.

- ✓ Cum ar fi în cazul manualelor școlare publicate, limba este privită ca un obiect fix și dificil care trebuie asimilat pentru a face comunicarea posibilă, și
- ✓ Modelul/structura clasei este îndoielnică.

4.1 Limba între informație fixă și interpretare

Marea diferență între modelele constructiviste și cele instructiviste consistă în tipul de informații/cunoștințe care trebuie învățate. În acest caz vorbim despre limbile străine (Engleză, franceză, etc.) dar putem vorbi de asemenea și despre alte tipuri de informații. Din perspectiva tradițională, în procesul de predare/învățare există o tendință de a considera limba ca fiind o entitate de informații fixe și statice pe care studentul trebuie să le asimileze în scopul comunicării. Cuvintele sunt asociate cu înțelesul lor prin asociere și analogie și a învăța înseamnă a reda sensul prin înțelesul cuvintelor. Toate site-urile

to render the sense by means of words. All the Internet sites which I have known and analyzed so far are based on this conception regarding knowledge.

There is also a cultural dimension which supports this conception about knowledge. Those who speak a foreign language fluently have always considered French or English as being a very strict standardized way of communication. Many norms and language protecting rules have been put into practice over the centuries by the academic institutions or by means of certain laws. Therefore, the static image on language promoted by instructivism is not the only obstacle encountered when trying to put into some constructivist and dynamic techniques into practice.

Nevertheless, Vygotsky [13] never considered the language as a fix object, but on the contrary, while studying the connection between word and meaning, he chose an interpretative approach (hermeneutics), after having rejected the theories regarding the association or analogy between thinking and language.” The discovery according to which the meaning of the words is evolving, the study on thinking and communication lead towards the best option. The significance of the words is dynamic, not static formations/structures. They transform the way a child grows; they transform along with different ways in which thinking functions. The relationship between thinking and word is not a thing/object, but a process, a continuous back and forth movement, from thinking to word and the other way around.”

Teaching of foreign languages has encountered throughout history a big difficulty in seeing the language as a

Internet pe care le-am vizualizat și analizat până în prezent, sunt bazate pe această concepție în ceea ce privește cunoașterea.

Există de asemenea o dimensiune culturală care susține această concepție despre cunoaștere. Cei care vorbesc o limbă străină fluent au considerat mereu engleza sau franceza ca fiind o cale de comunicare foarte strictă și standardizată. Mai multe norme și reguli de protecție a limbii au fost puse în practică de-a lungul secolelor de către instituțiile academice sau prin intermediul anumitor legi. Astfel, imaginea statică a limbii promovată de instructivism nu este singurul obstacol pe care îl întâlnim când încercăm să punem în practică câteva tehnici constructiviste și dinamice.

Cu toate acestea, Vygotsky [13] nu a considerat limba niciodată ca fiind un obiect fix, ci din contră, în timp ce studia conexiunea între cuvânt și înțeles el a ales o abordare interpretativă după ce a respins teoriile legate de asocierea sau analogia dintre gândire și limbă. Descoperirea conform căreia înțelesurile cuvintelor evoluează, studiul pe gândire și comunicare a condus înspre cea mai bună opțiune. Semnificația cuvintelor este dinamică, nu sunt formațiuni/structuri statice. Ele transformă felul în care un copil se dezvoltă; ele se transformă pe parcurs în diferite moduri în care gândirea funcționează. Relația dintre gândire și cuvânt nu este un lucru sau un obiect, ci un proces, o mișcare continuă alternativă, de la gândire la cuvânt și invers.

Predarea limbilor străine a întâlnit mari dificultăți de-a lungul istoriei în a vedea limba ca un proces de asimilare a unui nou proces. Abordările comunicative au înregistrat un succes în acest domeniu

process of acquiring a new process. The communicative approaches have recorded some success in this domain and the constructivist approaches follow the same path/ continue this success. However, Vygotsky referring to this conception explains that the blocking of the more dynamic approaches is due to the stress put on the external elements or the phonetics of a language. "The first thing which such a study reveals is the necessity of making the distinction between two levels of communicating. Even though they form a unity, both the intern aspect of understanding, i.e. the semantic aspect of communication, and the external, phonetic aspect have their own functioning laws. In order to master the external language, the child starts by articulating a word and then attaches two or three to the previous one; later on, he makes progresses by passing from forming simple sentences to more complex ones, so that in the end he can have a coherent language formed of these sentences. In other words, he begins with a part in order to reach the whole. On the other hand, when talking about sense, the first word of a child symbolizes an entire sentence. Semantically, the child begins from a whole, from a semantic complex and not until later on does he reach the point in which he can master separate semantic unities, the meaning of the words and to separate in this unities his previous undifferentiated thinking. The external and semantic aspects of language develop in opposite directions, one from particular towards general, from word towards sentence and the other one from general towards particular, i.e. from sentence towards word. The structure of communication doesn't only reflect the structure of

și abordările constructiviste urmează aceeași cale sau continuă acest succes. Totuși, Vygotsky referindu-se la această concepție explică faptul că blocarea abordărilor mai dinamice se datorează stresului pus pe seama elementelor externe sau pe fonetica unei limbi. "Primul lucru relevat de un astfel de studiu este necesitatea distingerii între două nivele de comunicare. Deși formează o unitate, ambele aspecte interne ale înțelegerii, adică aspectul semantic al comunicării și cel extern, fonetic au propriile legi funcționale. Pentru a stăpâni limba externă, copilul începe prin a articula un cuvânt și apoi atașează la el încât două sau trei; mai târziu, el face progrese trecând de la formarea unor propoziții simple la unele mai complexe, ca în final să aibă o limbă coerentă formată din aceste propoziții. Cu alte cuvinte, copilul începe cu o parte mică pentru a atinge întregul. Pe de altă parte, când vorbim despre sens, primul cuvânt al copilului simbolizează o întregă propoziție. Semantic, copilul începe de la un întreg, de la un complex semantic și nu până mai târziu el ajunge în punctul în care el poate stăpâni unități semantice separate, înțelesul cuvintelor și să separe în aceste unități gândurile sale anterioare nediferențiate încă. Aspectele semantice și externe ale limbii se dezvoltă în direcții opuse, unul de la particular la general, de la cuvânt spre propoziție și celălalt de la general înspre particular, adică de la propoziție la cuvânt. Structura comunicării nu reflectă doar structura gândirii și de aceea cuvintele nu pot fi dictate de gând ca niște modele decorative anterioare. Gândul trece prin multe schimbări până a ajunge să fie transformat în comunicare. Nu își poate găsi nici măcar pe departe expresia în comunicare; ceea ce găsește este o realitate și o formă. Semantic și

thinking and this is why words can't be dictated by thought as previously made decorative patterns. The thought crosses many changes before being transformed into communication. It can't find, not even by far, its expression in communication; what it finds is a reality and a shape. Semantically and phonetically speaking, the development processes are basically represented by a single process mostly because of their opposite directions.

New investigations, inspired by Vygotsky's concept of proximal development or Piaget's theory have been integrated in the process of teaching/ learning foreign languages, especially in reading and acquiring vocabulary [1] [2] [3]. All that is left is for these to influence the education on the Internet.

But when referring to practice, how can the teaching/learning activities of foreign languages outdistance from language seen as a fix/stiff object? First of all, I think we should restore, as being legitimate, the process of translation that the student who adopts to a great extent (but not exclusively) a contrastive and comparative approach of the source and target languages is experimenting. Thereafter, we should encourage the drawing of semantic maps and maps of grammatical representations while watching the student's perspective.

4.2 The Classroom's pattern: the group in a common space in which the people co-operate.

Centuries ago, the organization of education according to the classroom's pattern was justified. The technologies that were available to people back then: the books, the blackboard etc. determined the organization of the education in a

fonetic vorbind, procesele de dezvoltare sunt de obicei reprezentate de un singur proces, în mare din cauza direcțiilor lor opuse.

Noi investigații, inspirate de conceptul lui Vygotsky de dezvoltare proximală sau de teoria lui Piaget, au fost integrate în procesul de învățare/predare a limbilor străine, în special în citire și dobândire de vocabular [1] [2] [3]. Tot ceea ce rămâne este ca acestea să influențeze educația pe Internet.

Dar când ne referim la practică, ne punem întrebarea: cum pot activitățile de predare/învățare a limbilor străine să se distanțeze de limba văzută ca un obiect fix și dificil? Mai întâi de toate, cred că ar trebui să restabilim procesul de traducere pe care îl experimentează un student care adoptă într-o extindere o abordare contrastivă și comparativă a limbii sursă și țintă. Astfel, ar trebui să încurajăm desenarea hărților semantice și hărților cu reprezentări gramaticale în timp ce analizăm perspectiva studentului.

4.2 Modelul clasei: grupul într-un spațiu comun unde oamenii cooperează.

Cu secole în urmă organizarea educației în funcție de modelul de clasă era justificată. Tehnologiile disponibile oamenilor pe atunci: cărțile, tabla, etc. au determinat organizarea educației într-un anumit loc și moment definit în timp [7]. În școala primară orele sunt organizate cronologic în funcție de vârstă mai degrabă decât în funcție de nevoile studenților sau cunoștințele lor anterioare. În liceu și mai apoi la universitate, educația continuă să fie organizată în funcție de criteriul de timp și furnizează un curriculum standard pentru grupurile de studenți.

Modelul clasei este bazat pe

certain place and at a certain moment in time [7]. In the primary school classes are organized chronologically, in terms of age rather than relying on students' needs or their previous knowledge. In high school and afterwards at the university, the education continues to be organized according to time criteria and it provides a standard curriculum for the groups of students.

The pattern of the class is based on the belief (as we can hardly say it is a constant or a conviction) that a certain group starts its studies at the same time, learns by studying the same material and having the same rhythm of work it will finish its education at the same time and the learning process will be efficient. This kind of education was most likely efficient at that time with the technologies available then and with the expectations of the period. The efficiency of the costs and of the methods was mainly based on an education which used to restrict the investigation of the resources. Neither individualization, nor personalization was possible.

Nowadays, we are wondering how long is going to take the organization of a class. The current tendency is not obviously orientated towards an independence regarding space (distance) and time (non-synchronized education and also the one realized on the Internet). Will the class' pattern remain an administrative artifact?

In fact, the classroom is replaced by common spaces in which there is a group of people who chooses whom to co-operate or to work with. Here are some types of cooperation that we can notice on the Internet:

- ✓ two people without external control;
- ✓ with external control and linguistic

crediința (pentru că nu putem afirma că este o constantă sau o convingere) că fiecare grup își începe studiile în același timp, învață studiind același material și având același ritm de lucru își va termina educația în același timp și procesul de învățare va fi eficient. Acest gen de educație a fost mai degrabă eficient la momentul respectiv cu tehnologia disponibilă atunci și cu așteptările respective perioadei. Eficiența costurilor și a metodelor a fost în principal bazată pe o educație care obișnuia să restricționeze investigarea resurselor. Nici individualizarea, nici personalizarea nu au fost posibile.

În prezent, ne întrebăm cât de mult timp o să dureze organizarea unei clase. Tendința actuală în mod evident nu este orientată spre o independență privitoare la spațiu (distanță) și timp (educație nesincronizată și totodată și educație realizată pe Internet). Oare va rămâne modelul de clasă un artefact administrativ? De fapt, clasa este înlocuită cu spații comune în care există un grup de persoane care aleg cu cine să coopereze sau cu cine să lucreze. Iată câteva tipuri de cooperare pe care le putem observa de pe Internet :

- ✓ Doua persoane fără control din afară;
- ✓ Cu control din afară și cu asistență lingvistică;
- ✓ Grupuri fără control extern (grupuri de discuție);
- ✓ Cu control și asistență lingvistică (grupuri de discuție cu înregistrare);
- ✓ Cu un control minim cu scopul de a îmbunătăți lingvistica;
- ✓ Cu un control minim privind forma și conținutul;
- ✓ Cu un control venind de la cel care publică cartea.

Li și Hart au punctat în 1996 că din punctul de vedere educațional,

- assistance;
- ✓ groups without external control (discussion groups);
- ✓ with control and linguistic assistance (recorded discussion groups);
- ✓ with a minimum control with the purpose of linguistic improvement;
- ✓ with a minimum control regarding shape and content;
- ✓ with control coming from the one who publishes the book.

From the educational point of view, Li and Hart pointed out in 1996 that the interest showed for various forms of electronic communication consists in motivation and sudden changes but also in more formal aspects regarding publishing on Internet [5].

They reached the following conclusion: both patterns (group discussion and the publishing patterns) have their own credit. The participative nature of the “assistance councils” based on dialogue, was attractive, but in the end the publishing pattern proved to be more suitable for those who study a foreign language because the accuracy and the quality of the works they read affects education’s quality”.

Our practical knowledge regarding more efficient communication is only in its beginning. Based on some previous investigations, Haughey and Anderson suggest what we should mainly respect:

- ✓ to provide information in a context in order to be able to contextualize the discussions;
- ✓ to mark the limits of the themes and the time assigned to a single discussion (days, weeks etc);
- ✓ to encourage the use of resources originated from different communicative situations (experts, experiences etc);

interesul arătat pentru mai multe forme electronice de comunicație consistă în motivare și schimbări subite dar și în aspecte mai formale privind publicarea pe Internet [5].

Ei au ajuns la următoarele concluzii: ambele modele (discuția în grup și modelele de publicare) au propria lor importanță. Natura participativă a ”consiliilor de asistență” bazată pe dialog a fost atractivă, dar în final modelul de publicare s-a dovedit a fi mai potrivit pentru cei care studiază limbile străine, deoarece acuratețea și calitatea lucrărilor pe care le citesc afectează calitatea educației.

Cunoștințele noastre practice privitoare la comunicare mai eficientă sunt doar la început. Pe baza unor investigații anterioare, Haughey și Anderson sugerează ce ar trebui să respectăm în principal:

- ✓ Să furnizăm informația într-un context pentru a fi capabili să contextualizăm discuția;
- ✓ Să marcăm limitele temelor și timpul asignat unei singure discuții (în zile, săptămâni, etc.);
- ✓ Să încurajăm folosirea resurselor provenite din situații diferite de comunicare (experți, experiențe, etc.);
- ✓ Intervenții scurte și concise cerute din partea participanților;
- ✓ Sumarul discuțiilor să fie furnizat regulat.

Mai mult, studiile au arătat că participarea ”studenților” este mai mare atunci când intervenția are loc electronic.

Într-o clasă de discuții, profesorul vorbește 85% din timp, în timp ce în modelele nesincronizate, studentul are o participare de 65% în scris [12].

4.3 Inserții în culturile locale

O atenție majoră ar trebui să fie acordată și comunicării interculturale.

- ✓ short and concise interventions to be required from the participants
- ✓ summaries of the discussions to be provided regularly

Moreover, the studies have shown that “students” participation is higher when the intervention takes place electronically.

In a discussion in class the teacher speaks 85% of the time while in the non-synchronized pattern the student has a participation of 65% in writing [12].

4.3 Insertion in local cultures

Major attention should also be paid to intercultural communication. Thus, we can already find e\texts of intercultural interest on the Internet. For example, E. F. Sheridan offers advice, resources and examples concerning a work that takes into consideration the intercultural needs, in an article entitled “Trans-cultural grounds regarding the design of web-sites with the purpose of development and strategies for adapting the content on-line depending on location.”

This is available on the following site: <http://www.multilingual.com>.

5. Conclusions

All the educational reflections and preoccupations revolve round 2 axes of unsettling transformations. First of all, there is the control-autonomy axis and we can easily notice that the present tendency is to focus more and more on autonomy. The constructivist techniques favour a higher control of the student on his learning process (autonomy) and the pluridimensional communication technologies emphasize this individual holding of control. This change offers a socio-cultural dimension to the present

Astfel, putem găsi deja texte electronice de interes intercultural pe Internet. De exemplu, E.F Sheridan oferă sfaturi, resurse și exemple privitoare la o lucrare care ia în considerare nevoile interculturale, într-un articol intitulat ”Granițe transculturale privitoare la web design cu scopul de dezvoltare și strategii pentru adaptarea conținutului online în funcție de locație”

Acesta este valabil pe următorul site: <http://www.multilingual.com>.

5. Concluzii

Toate reflecțiile și preocupările educaționale se învârt în jurul a două axe de transformări nedefinite. Înainte de toate, este vorba despre axa de controlul autonomiei și putem observa cu ușurință că tendința actuală este să se pună accentul din în ce mai mare pe autonomie. Tehnicile constructiviste favorizează un control mai mare al studentului pe procesul său de învățare (autonomie) și tehnologiile de comunicare pluridimensională accentuează acest control individual. Această schimbare oferă o dimensiune social-culturală procesului actual, o dimensiune mai emancipată comparată la modul de expresie. Totuși, încă mai avem de așteptat ca această perspectivă promițătoare să se materializeze (această perspectivă este pusă la dispoziția noastră prin noile tehnologii).

În ceea ce privește a doua axă, axa distanței aproximative, considerăm că axa controlului autonomiei poate fi luată în considerare atâta timp cât distanța permite o autonomie mai mare. Individualii sunt din ce în ce mai puțin prizonierii organizării în clase pe criteriul cronologic și de asemenea ai limitării la o singură posibilitate: față în față. În prezent, năvălesc noi modalități de

process, a more emancipated dimension compared to the mode of expression. We still have to wait for this promising perspective to materialize (this perspective is put to our disposal by the new technologies)

As for the second axis, the proximity-distance axis, we believe that the axis control-autonomy can be taken into consideration in so far as the distance allows a higher autonomy. The individuals are less and less the prisoners of the organization in classes according to chronological criteria and also of the limitation of the unique way, face to face. At present new ways of hybrid intervention are looming. One of the defiance that this axis induces refers to the idea of realizing a balance in cooperation; the balance should favor the presence, the independence and the distance.

intervenții hibride. Una dintre sfidările pe care o induce această axă se referă la ideea de a realiza un balans în cooperare; balansul ar trebui să favorizeze prezența, independența și distanța.

REFERENCES/REFERINȚE

1. Carrell, P. (1988). *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Cicurel, F. (1991). *Compréhension des textes: une démarche interactive*. *Le français dans le monde*, 243, 40-46.
3. Courchênes, R. et al. (1992). *L'enseignement des langues secondes axé sur le compréhension*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
4. Haughey, M. & Anderson, T. (1998). *Networked Learning. The Pedagogy of the Internet*. Montréal: McGrall Hill.
5. Li, Rong-chang et Hart, R. (1996). *What can the world wide web offer ESL teachers?* *TESOL Journal*, 6 (2) 5-10.
6. Martel, A. (2002). *La transition des instructivismes aux constructivismes par les technologies de la communication au service de l'enseignement /apprentissage à distance*. Télé-université.
7. Martel, A. (2000). *L'apprentissage des langues par Internet. Transition par les technologies de communication*. *Intercompreensão-Revista de Didáctica das Línguas* n° 8.septembre 2000.

8. Martel, A. (2000). *Constructing Learning with Technologies. Second/Foreign Languages on the WEB*. En ligne à <http://ourworld.compuserve.com/homepages/michaelwendt/Seiten/Martel.htm>
9. Martel, A. (1999). *Formation et technologies en Amérique du Nord : carrefour de mise à distance et de proximité pour les langues*. Études de linguistique appliquée, Didier Érudition, 113, 13-30.
10. Martel, A. (1999). *Culturally Colored Didactics: The sociopolitical at the heart of second/foreign language teaching in Francophone geolinguistic spaces*. Instructional Science, 27: 73-96.
11. Martel, A. (1998). *L'apprentissage du français sur Internet. Du montage de spectacle à une pensée éducative-sur-le-WEB*. Cahiers de l'ASDIFLE.
12. Pratt, E. & Sullivan, N. (1994). *Comparison of ESL writers in networked and regular classrooms*. Comm. au 28th Annual TESOL Convention, Baltimore.
13. Vygotsky, Lev S., (1962). *Thought and Language*. Translated by E. Hanfman & G. Vakar. Cambridge, Mass. The MIT Press.
14. Wasson, B. (1996). *Instructional Planning and Contemporary Theories of Learning: Is this a Self-Contradiction?* at <http://www.ifi.uib.no/staff/barbara/papers/Euroaied96.html>.

BOOKS AND IDEAS/CĂRȚI ȘI IDEI

THE PEDAGOGICAL FORMATION OF THE TEACHER – AN EUROPEAN DIMENSION OF DIDACTIC VOCATION

FORMAREA PEDAGOGICĂ A PROFESORULUI – DIMENSIUNE EUROPEANĂ A PROFESIONALIZĂRII DIDACTICE

Assistant Professor Florentina Mogonea, PhD
Student

Assistant Professor Florentin Remus Mogonea,
PhD Student
TSTD - University of Craiova

Asist. univ. drd. Florentina Mogonea
Asist. univ. drd. Florentin Remus Mogonea
DPPD - Universitatea din Craiova

Review: Elena Joița (coord.),
2007 – **The pedagogical formation
of the teacher. Instruments of
cognitive-constructivist learning,
EDP, RA, Bucharest**

Recenzie: Elena Joița (coord.),
2007 - **Formarea pedagogică a
profesorului. Instrumente de învățare
cognitive-constructivistă, EDP, RA,
București**

Not only cognitivism, together with the institutionalization of cognitive education in the European Occident and in the USA, but also constructivism, as theory of applied knowledge in the educational domain under the form of some paradigms derived from Piaget's and Vygotski's theories as well as of the

Atât cognitivismul, odată cu instituționalizarea educației cognitive în occidentul european, dar și în S.U.A., cât și constructivismul, ca teorie a cunoașterii aplicată și în domeniul educației sub forma unor paradigme ce se alimentează și din teoriile lui Piaget, Vygotski precum și din cele ale altor

theories of other psychologists and/or pedagogues, have entered in the attention of our researchers and specialists from our country, their approach being at theoretical and practical-applicative level.

Thus, we remark the efforts of a team of teachers from the Department of Training the Didactic Personnel, from The University of Craiova, to define the theoretical axes and the applicative dimensions of cognitivism and constructivism in education, efforts sustained in a grant (financed and monitored by CNCSIS), between 2005-2007, under the theme “Cognitivism and constructivism – new paradigms in education. Consequences on the initial formation of teachers as future actors in the European educational space”.

With a prolific research activity (“The constructivist instruction – an alternative”, 2006, Aramis Publishing House, Bucharest; “Constructivist strategies in the initial formation of teacher”, 2005, Universitaria Publishing House, Craiova; “The pedagogical training of students. Tasks and instruments in the constructivist learning (I)”, 2006, Universitaria Publishing House, Craiova; “The pedagogical formation of the teacher. Instruments of cognitive-constructivist learning”, 2007, EDP, RA, Bucharest; “The teacher and the constructivist alternative of instruction. Material - pedagogical support for the students – future teachers (II) 2007, Universitaria, Craiova, the latest novel of this series still being printed at EDP, RA, Bucharest), the research team, under the guidance and coordination of Univ. Prof. Dr. Elena Joita, have joined their efforts in order to innovate, modify, reform the traditional

psihologi și/sau pedagogi, au intrat în atenția cercetătorilor și specialiștilor din țara noastră, abordarea acestora făcându-se atât la nivel teoretic, dar și practic-aplicativ.

În acest sens, semnalăm eforturile unei echipe de cadre didactice ale Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, din cadrul Universității din Craiova, în a defini axele teoretice și dimensiunile aplicative ale cognitivismului și constructivismului în educație, eforturi susținute în cadrul unui proiect de cercetare de tip Grant (sub finanțarea și monitorizarea CNCSIS), între 2005 – 2007, cu tema „Cognitivismul și constructivismul – noi paradigme în educație. Consecințe asupra formării inițiale a profesorilor, ca viitori actori în spațiul educațional european”.

Înregistrând o activitate de cercetare prolifică („Instruirea constructivistă – o alternativă”, 2006, Editura Aramis, București; „Strategii constructiviste în formarea inițială a profesorului”, 2005, Editura Universitaria, Craiova; „Pregătirea pedagogică a studenților. Sarcini și instrumente de învățare constructivistă(I)”, 2006, Editura Universitaria, Craiova; „Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă”, 2007, EDP, RA, București; „Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material – suport pedagogic pentru studenții – viitori profesori (II) 2007, Editura Universitaria, Craiova, ultimul volum din această serie fiind sub tipar la E.D.P., R.A București), echipa de cercetare, sub îndrumarea și coordonarea d-nei prof. univ. dr. Elena Joita, și-a reunit eforturile în direcția

practices about the initial formation of the didactic personnel.

All above-mentioned papers may be integrated, by their goals, among the avant-garde publications of the Romanian and foreign pedagogy. Therefore, we believe that the paper “The pedagogical formation of the teacher. Instruments of cognitive-constructivist learning”, 2007, EDP, RA, Bucharest is definitely an extremely current one, especially because the problems approached refer to the class activity of the student – future teacher.

The volume continues the presentation of the research results, having a predominantly applicative character: the determination of the specific, role, formative efficiency of the various procedural instruments in the cognitive-constructivist learning of elements of *Pedagogy and Management of class* – subjects included in the curriculum of DPPD.

The two theories of knowledge and learning – cognitivism and constructivism- are used hereby, from the perspective of practical, applicative dimensions, through a set of procedural instruments considered useful methodological consequences in order to revise the instruction. These cognitive-constructivist instruments demonstrate the possibility of applying new paradigms in the Romanian educational system, with focus on the student’s activity.

Therefore, we can talk about a doubtless truth: “the constructivist learning is not only necessary in the formation of the teacher, but it is also possible, by a specific adaptation even in inadequate conditions of the material, didactic and practice basis, during

inovării, modificării, reformării practicilor tradiționale care vizau formarea inițială a cadrelor didactice.

Toate lucrările enumerate pot fi înscrise, prin obiectivele urmărite, printre publicațiile de avangardă ale pedagogiei românești și străine. De aceea, considerăm că lucrarea „Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitive-constructivistă”, 2007, EDP, RA, București este de o incontestabilă actualitate, cu atât mai mult cu cât problemele abordate vizează activitatea la clasă a studentului-viitor profesor.

Volumul continuă prezentarea rezultatelor cercetării întreprinse, având un predominant caracter aplicativ: determinarea specificului, rolului, eficienței formative a variatelor instrumente procedurale în învățarea cognitiv-constructivistă a elementelor de *Pedagogie și Managementul clasei de elevi* – discipline incluse în Planul de învățământ al DPPD.

Cele două teorii ale cunoașterii și învățării – cognitivismul și constructivismul - sunt valorificate aici, din perspectiva dimensiunilor practice, aplicative, printr-un set de instrumente procedurale, considerate drept consecințe metodologice utile în vederea revizuirii concepției instruirii. Aceste instrumente de învățare cognitiv-constructivistă demonstrează posibilitatea aplicării noilor paradigme și în învățământul românesc, având drept reper fundamental centrarea instruirii pe activitatea studentului.

Se desprinde, astfel, un adevăr incontestabil: „învățarea constructivistă nu numai că este necesară în formarea profesorului, dar este și posibilă, prin adaptarea specifică, chiar în condițiile

university instruction and during the changes of paradigm and mentalities considering the theme” (p. 6)

The volume is structured on three fundamental dimensions. The first part has the role of a methodological guide, of introduction of the theme, of synthetic theoretical approaches, of presentation of the used instruments in order to reach the proposed goals and objectives. The first part is only the overture, a sort of motivation and theoretical explanation, whose role is to offer presentations of the future practical-applicative aspects.

The second part – with the largest presentation compared to the other two parts, of over 300 pages – has been conceived in order to present the cognitive-constructivist learning instruments, experienced in real or simulated situations, each instrument having a short theoretical and methodological presentation, of interpretation and justification of the remarked efficiency. Although these instruments have been conceived and used for the thematic area of *Pedagogy and The Management of Class*, they are characterized by adaptability and flexibility in their use for other subjects by students. Here we may find another advantage of these instruments, since, the students-future teachers, can take and adapt them, according to the context, contents, objectives, for the specific of the subject they teach.

The third part of the volume comprises the list of annexes-instruments used in the formulation of the task added to the other types of instruments presented and commented in the second part. These instruments present the cluster-analyze of a concept, forming real cognitive maps, of presentation and

inadecvate ale asigurării bazei materiale, didactice, practice, în faza pregătirii universitare și ale schimbărilor de paradigmă și mentalități în temă.” (p. 6)

Volumul este structurat pe trei dimensiuni fundamentale. Prima parte are rolul unui ghid metodologic, de introducere în temă, de abordări teoretice sintetice, de inventariere a instrumentelor utilizate în vederea atingerii scopurilor și obiectivelor propuse. Partea întâi este doar uvertura, preambulul, un fel de motivare și explicare teoretică, al cărei rol este de a oferi deschideri către aspectele practic-aplicative ulterioare.

Partea a doua – cu desfășurarea cea mai mare, în raport cu celelalte două, de peste 300 de pagini – a fost concepută în vederea prezentării acestor instrumente de învățare cognitiv-constructivistă, experimentate în situații reale sau simulate, fiecare instrument beneficiind de o scurtă prezentare teoretică și metodologică, de interpretare și justificare a eficienței constatate. Deși aceste instrumente au fost concepute și utilizate pentru aria tematică a disciplinelor *Pedagogie și Managementul clasei de elevi*, se caracterizează și prin adaptabilitate și flexibilitate în utilizarea lor, de către studenți, la alte discipline. Aici regăsim un alt avantaj al acestor instrumente, deoarece, studenții-viitori profesori, le pot prelua și adapta, în funcție de context, conținut, obiective, la specificul disciplinei pe care o predau.

Partea a treia a volumului cuprinde lista instrumentelor-anexă, folosite, de regulă, în formularea sarcinilor subsumate celorlalte tipuri de instrumente prezentate și comentate în

graphical representation of the relationships between the sub concepts of a concept in order to understand the logical bounds between the notions of genre and the notions of species. Thus, 14 cognitive maps are formed, which graphically present the logical relationships between different fundamental concepts of *Pedagogy and Educational management* (pedagogy, education, curriculum, essence, types – educational process – essence, characteristics in formation, in accomplishment, in finalization – instruction strategies, general management, educational management, decision). Besides these, in the third part of the volume 4 graphical representations are found where there are presented fundamental themes of the above-presented subjects, such as “The roles of the constructivist teacher”, “The essence of constructivism”, “The organization of the learning activity”, “The constructivist projection- an approach model”, “The managerial activities of the teacher”.

We may observe the representation of the bibliographic and web graphic support. The majority of the quoted volumes come from the foreign literature, most of them from the English and American literature. Each volume is accompanied by the site address where the author/volume can be found. At the same time, the volume makes some web-links recommendations, web addresses that those who are interested in this domain may use, as well as recommendations of some key-words used in the Internet search regarding the cognitive-constructivist materials, using search engines.

With almost 400 pages, the volume “The pedagogical formation of

partea a doua. Aceste instrumente prezintă analiza-ciorchine a unui concept, constituindu-se în adevărate hărți (mape) cognitive, de prezentare și reprezentare grafică a relațiilor dintre subconceptele unui concept, pentru a înțelege legăturile logice dintre noțiunile gen și noțiunile specie. Astfel, sunt realizate 14 mape cognitive, care prezintă grafic relațiile logice dintre diferite concepte fundamentale ale *Pedagogiei și Managementului educațional* (pedagogia, educația, curriculumul școlar – problematică, esență, tipuri – procesul de învățământ – esență, caracteristici în concepere, în realizare, în finalizare – strategii de instruire, managementul general, managementul educațional, decizia). Pe lângă acestea, în partea a treia a volumului se mai regăsesc 4 reprezentări grafice în care sunt prezentate alte teme fundamentale ale disciplinelor prezentate mai sus, precum „Rolurile profesorului constructivist”, „Esența constructivismului”, „Organizarea activității de învățare”, „Proiectarea constructivistă – un model de abordare”, „Activitățile manageriale ale profesorului”.

Remarcăm și reprezentativitatea suportului bibliografic și webografic. Majoritatea volumelor citate sunt din literatura străină, cele mai multe din literatura de specialitate americană și engleză. Fiecare volum este însoțit și de adresa site-ului de unde poate fi consultat autorul/volumul respectiv. De asemenea, volumul face și câteva recomandări de web - links, adrese web la care cei interesați de problematica în domeniu pot face apel, precum și recomandări de cuvinte-cheie, sintagme folosite în căutarea pe Internet a materialelor privind problematica

the teacher. Instruments of cognitive-constructivist learning', 2007, EDP, RA, Bucharest, under the coordination of Univ. Prof. Dr. Elena Joita, proposes, on a pretty dry Romanian field, modalities, variants, concrete ways of implementing the Occidental and American paradigms, as well as the theses of Bologna Process, in order to eliminate the gaps between the Romanian pedagogical practices and mentalities and the foreign ones, and to eliminate the gap of efficiency in the formation of students and teachers in the scientific and professional domain.

The volume is addressed not only to the students-future teachers, who are during the initial formation offered by DPPD, but also to the practicing teachers, no matter their specialization, as well as to the authors of textbooks, didactics, to the researchers involved in the study of the learning centered on the pupil/student from the cognitive-constructivist approach.

The intention of the research team is obviously that of suggesting to the students-future teachers, creative formative modalities, but, at the same time, efficient-pragmatic ones in order to apply the curriculum. The learning centered on the pupil/student is not new in the foreign and Romanian pedagogical literature, but we need to observe the fact that its approach from the cognitive-constructivist light is that type of innovation that attracts respect and has to be treated accordingly.

instruirii cognitiv-constructiviste, prin intermediul motoarelor de căutare.

Având în jur de 400 de pagini, volumul „Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitive-constructivistă”, 2007, EDP, RA, București, sub coordonarea d-nei prof. univ. dr. Elena Joița, propune, pe teren românesc, destul de arid în această problematică, modalități, variante, căi concrete de implementare a paradigmelor occidentale și americane în problemă, precum și a tezelor Procesului de la Bologna, în vederea anulării decalajelor existente între practicile și mentalitățile pedagogice românești și cele străine, precum și în vederea anulării decalajului de eficiență în formarea studenților și a profesorilor, în plan științific și profesional.

Volumul se adresează atât studenților-viitori profesori, aflați în stagiul formării inițiale oferite de DPPD-uri, dar și profesorilor practicieni, indiferent de specializarea acestora, precum și autorilor de manuale, programe, de didactici ale specialităților, cercetătorilor implicați în studierea învățării centrate pe elev/student din perspectiva tezelor cognitivist-constructiviste.

Este evidentă intenția echipei de cercetare de a sugera studenților-viitori profesori modalități formative creative, dar, în același timp, și pragmatic-eficiente în vederea aplicării curriculumului școlar. Învățarea centrată pe elev/student nu este o noutate în literatura pedagogică străină și românească, dar trebuie să remarcăm că abordarea acesteia din lumina cognitivismului și constructivismului este acel gen de inovație care trezește respect și trebuie tratată ca atare.

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 below the title;
 - the address: in **NORMAL 11** below the names of the authors;
 - the titles of the paragraphs: **TIMES NEW ROMAN 12 BOLD**;
 - the abstract: in **ITALICS 11** and

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;

bellow 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