

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



*Seria*  
**PSIHOLOGIE  
PEDAGOGIE**

*Series*  
**PSYCHOLOGY  
PEDAGOGY**

**AN - VII, 2008, nr. 17 – 18**



**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 VII, 2008, NO.17-18**

---

**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. (West University, Timișoara)  
Professor MIRON IONESCU, Ph.D. (Babeș Bolyai University, Cluj-Napoca)  
Professor ELENA JOIȚA, Ph.D. (University of Craiova)  
Professor ION NEACȘU, Ph.D. (University of Bucharest)  
Professor DAN POTOLEA, Ph.D. (University of Bucharest)  
Reader VIOREL IONEL, Ph.D. (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](mailto: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

NOVAC CORNELIU

The approach of the functional and structural cerebral asymmetry from a neurophysiologic and anatomopathological perspective/Abordarea asimetriei cerebrale structurale și funcționale din perspectivă neurofiziologică și anatomopatologică. . . . . 5

CĂPRARU MARCEL

Montessori: an old new scientific education/Montessori: o educație veche și, totuși, atât de actuală . . . . . 21

ILIE VALI

People as part of a group/Oamenii în cadrul grupurilor . . . . . 29

MOGONEA FLORENTIN REMUS

Interpreting learning difficulties through the theory of multiple intelligences and the theory of emotional intelligence/Interpretarea dificultăților de învățare prin prisma teoriei inteligențelor multiple și a inteligenței emoționale 59

### EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES/PRACTICA EDUCAȚIONALĂ – DESCHIDERI

MACIUC IRINA

New guidelines, methodologies and standards for early childhood education: integrative approach/Noi orientari, metodologii si standarde în educația timpurie: o abordare integrată . . . . . 73

ANTOANETA ANTONOVA

Innovative aspects in the training of primary school teachers to provide economic education/Aspecte inovative în învățarea profesorilor școlii primare pentru oferirea unei educații economice. . . . . 103

MOGONEA FLORENTINA

The Role of the Managerial Communication in Ensuring Teacher's Success – Manager of the Classroom/Rolul comunicării manageriale în asigurarea succesului profesorului – manager în/cu clasa de elevi . . . . . 115

FRĂSINEANU ECATERINA SARAH

Re-interpretations of the lecture – as a method in the university teaching/ Reinterpretări ale prelegerii – ca metodă în învățământul universitar. . . . . 129

<b>BUNĂIAȘU CLAUDIU MARIAN</b>	
Curricular analysis – an opportune methodological step in the curriculum’s development process as part of the school/Analiza curriculară – demers metodologic oportun în procesul dezvoltării curriculumului la nivelul școlii . .	139
<b>RESEARCH LABORATORY/LABORATOR DE CERCETARE</b>	
<b>STEFAN MIHAELA AURELIA</b>	
The ecologic education’s problem as part of the durable development context/Problematika educației ecologice în contextul dezvoltării durabile . . . . .	163
<b>POPESCU MIHAELA ALEXANDRINA</b>	
Communication Competence in Educational Context – Reassessments and Openness/Competența de comunicare în context educațional – reevaluări și deschideri . . . . .	181
<b>STRUNGĂ ALEXANDRU</b>	
L’investigation du feedback curriculaire comme prémisses de l’optimisation du procès de l’enseignement/Investigația feedback-ului curricular ca și premisă a optimizării procesului de învățământ. . . . .	193
<b>COMPUTER ASSISTED TEACHING AT PRESENT/ÎN ACTUALITATE - INSTRUIREA ASISTATĂ DE CALCULATOR</b>	
<b>BOBOILĂ CRISTEA</b>	
E-learning implementation technics in academic environment/Tehnici de implementare e-learning în mediul academic. . . . .	215
<b>BOOKS, IDEAS, INTERVIEWS/CĂRȚI, IDEI, INTERVIURI</b>	
<b>IONEL VIOREL</b>	
Modele educaționale- Academician Alexandru Balaci. . . . .	239
<b>MOGONEA FLORENTIN REMUS</b>	
Becoming a constructivist teacher. Constructivist approaches for an initial training/A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială. . . . .	243
<b>TO THE AUTHORS/ÎNATENȚIA COLABORATORILOR. . . . .</b>	249
<b>INFORMATIVE THEMES/TEMATICI ORIENTATIVE. . . . .</b>	251

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

---

### THE APPROACH OF THE FUNCTIONAL AND STRUCTURAL CEREBRAL ASYMMETRY FROM A NEUROPHYSIOLOGIC AND ANATOMOPATHOLOGICAL PERSPECTIVE

### ABORDAREA ASIMETRIEI CEREBRALE STRUCTURALE ȘI FUNCȚIONALE DIN PERSPECTIVĂ NEUROFIZIOLOGICĂ ȘI ANATOMOPATOLOGICĂ

Reader Corneliu Novac, PhD  
TSTD – University of Craiova

Conf. univ. dr. Corneliu Novac  
DPPD – Universitatea din Craiova

**Abstract :**

*The article underlines the practical importance of evaluating the the approach of the functional and structural cerebral asymmetry from a neurophysiologic and anatomopathological perspective.*

*The experimental demonstration of the fact that the cerebral hemispheres constitute two distinct structural and functional systems has opened new expectations in the psychology of personality. The research initiated and carried out by Roger Sperry and his co-workers brought convincing proof that the two cerebral hemispheres clearly differ from each other in point of content*

**Rezumat:**

*Articolul subliniază importanța abordării asimetriei cerebrale structurale și funcționale din perspectivă neurofiziologică și anatomopatologică.*

*Demonstrarea experimentală a faptului că emisferele cerebrale constituie două structuri distincte atât structural cât și funcțional a deschis noi perspective în psihologia personalității. Cercetarea inițiată de Roger Sperry și echipa sa de neurochirurși a evidențiat faptul că cele două emisfere cerebrale se diferențiază prin conținutul și modul de procesare a informațiilor.*

*Analiza datelor neuropsihologiei contemporane a impus ideea unei*

*and ways of information processing. The analysis of the contemporary neuropsychology data has imposed the idea of a direct correspondence between the anatomophysiological organization of the brain, the different types of tasks and the dynamic-structural organization of personality. These types of relations offer an objective basis for the understanding of the informational nature of the human psychic system and to explain the anticipative mechanisms of the human behavior.*

**Key concepts :** “hemispherical dominance”, “cerebral functional asymmetry”, “lateral prevalence”, “lateralization process”, “neurological and functional laterality”, “interhemispheric functional specialization”, “amnesic aphasia”, “agraphia”, “alexia”.

### 1. The issue

The concept of functional and structural interhemispheric asymmetry was developed with difficulty and rather late in psychophysiology, alongside the understanding of the way the brain works and is organized, in order to explain the human and animal behavior. The phenomenon of the cerebral neurofunctional specialization has been noted in neurology on several occasions and recorded in different papers and studies that have been published over the last one hundred years.

Most of this research tried to find solutions as substantiated as possible from an experimental and epistemological point of view to the following essential problem that was starting to arise on the horizon : is it possible that two anatomical structures-

*corespondențe directe între modul de organizare anatomofiziologică a creierului, diversele tipuri de sarcini și organizarea structural-dinamică a personalității. Aceste tipuri de relații oferă o bază obiectivă înțelegerii naturii informaționale a sistemului psihic uman și explicării mecanismelor anticipative ale comportamentului uman.*

**Concepte cheie :** « dominanță emisferică », « asimetrie funcțională cerebrală », « prevalență laterală », « proces de lateralizare », « lateralitate funcțională și neurologică », « specializare funcțională interemisferică », « afazie amnesică », « agrafie », « alexie ».

### 1. Problema

Ideea asimetriei structurale și funcționale interemisferice s-a conturat cu dificultate și destul de târziu în psihofiziologie, o dată cu înțelegerea modului de organizare și funcționare a creierului, în vederea explicării varietății comportamentului animal și uman. Fenomenul specializării neurofuncționale cerebrale a fost sesizat în neurologie în repetate rânduri și consemnat în diferite lucrări și studii apărute în ultima sută de ani. Majoritatea acestor cercetări au încercat să găsească soluții cât mai argumentate din punct de vedere epistemologic și experimental la următoarea problemă esențială ce se contura din mers : este posibil ca două structuri anatomice – în cazul de față emisferile cerebrale, simetrice din punct de vedere morfologic, să dezvolte funcții diferite ?

### 2. Neuropsihologia asimetriei cerebrale funcționale ca bază

in this special case the cerebral hemispheres, symmetrical from a morphological point of view, should develop different functions ?

## **2. The neuropsychology of the functional cerebral asymmetry as an explanatory basis of the internal psychic organization of the personality and behavioral style**

The discoveries made in the clinical neurology almost one hundred years ago have led to the formulation of the conclusion according to which the cortical lesions in the left cerebral hemisphere trigger dysfunctions in understanding language and in some cases even the impossibility of everyday verbalizations.

The recent data, offered by the possibility of cutting off the superior connections between the two cerebral hemispheres through the sectioning operation of the callosal body, have led to the formulation of the troubling hypothesis of the existence of two separate centers of the conscience "in a single cranium" (R.W. Sperry 1964, 1966, G.H. Bover, 1974, p.446). Moreover, the perfecting of psychological testing techniques of the callosotomized and comisuro patients has pointed out an obvious functional specialization of the cerebral hemispheres.

The personality, as a superordered system implies a reciprocal interaction of the behavior with its biological basis, on one hand, and with its integrative social macrosystem, on the other hand. For this reason, the features of personality and especially the behavioral style, as a way of relational manifestation, reflect

## **explicativă a organizării psihice interne a personalității și a stilului comportamental**

Descoperirile survenite în neurologia clinică acum aproximativ o sută de ani au condus la formularea concluziei conform căreia leziunile corticale din emisfera cerebrală stângă atrag după sine tulburări în înțelegerea limbajului, iar în unele cazuri chiar imposibilitatea verbalizărilor de uz curent.

Datele recente, oferite de posibilitatea întreruperii conexiunilor superioare dintre cele două emisfere cerebrale prin operația de secționare a corpului calos, au condus la formularea tulburătoarei ipoteze a existenței a două centre separate ale conștiinței « într-o singură cutie craniană » (R.W. Sperry, 1964, 1966, G.H. Bover, 1974, p. 446). Mai mult, perfecționarea tehnicilor de testare psihologică a pacienților comisuro și calosotomizați a relevat o specializare funcțională evidentă a emisferelor cerebrale.

Personalitatea, ca sistem supraordonat presupune o interacțiune reciprocă a comportamentului cu baza sa biologică, pe de o parte, și cu macrosistemul social integrator, pe de altă parte. Din acest motiv, trăsăturile personalității și îndeosebi stilul comportamental, ca mod de manifestare relațională, reflectă multiplele condiționări exercitate asupra unei persoane, de-a lungul dezvoltării ontogenetice. Omul asimilează nu doar elementele necesare din punct de vedere biologic, ci și informația ce constituie conținutul proceselor, stărilor și condițiilor psihice particulare. « *Tocmai acest mod obișnuit de a fi în lume trebuie să-l cunoască psihologul în mod*

the multiple conditions imposed on a person, during the process of ontogenetic development. Man assimilates not only the necessary elements from a biological point of view, but also the information that represents the content of processes, states and particular psychic conditions. "It is this very usual way of being in the world that the psychologist is supposed to know intuitively", shows **R. Mucchielli**, (2000, p. 104), adding: "we cannot know an individual just by piling up his traits, through a collection of signs that he represents, but we also need to find the principle that after all gives sense to all of these signs, **the simple movement** which characterizes a specific individual, the vivid relationship between a conscious organism and its environment"(ibid). As it concerns us, we consider that this principle that can offer a more thorough understanding of the structure and dynamics of the evolution of personality, is the principle of interhemispheric functional dominance, based on which we have analyzed and interpreted the data collected in the present research.

Taking into account the fact that each cerebral hemisphere integrates a priority special type of processing of received data, this fact generates the importance of the relations of interhemispheric dominance over the configuration of the mental structure of the specific person and implicitly, over the behavioral manifestations. In this respect, the way of processing the data is characteristic for a subject, as it is defining for his cognitive style, and in a larger context, for his life style.

This new perspective on

*intuitiv* », arată **R. Mucchielli**, (2000, p.104), adăugând: « nu putem cunoaște un individ prin acumularea de trăsături, printr-o colecție de semne pe care el le prezintă, ci trebuie găsit principiul care dă la urma urmei un sens tuturor acestor semne, **mișcarea simplă** care caracterizează cutare individ particular, relația vie dintre un organism conștient și mediul său » (ibidem). În ce ne privește, considerăm că acest principiu ce poate oferi o înțelegere mai aprofundată a structurii și dinamicii devenirii personalității, este tocmai principiul dominanței funcționale interemisferice, prin prisma căruia am analizat și interpretat datele culese în cercetarea de față.

Având în vedere faptul că fiecare emisferă cerebrală integrează cu prioritate un anumit tip de procesare a informațiilor recepționate, rezultă din acest fapt, importanța raporturilor de dominanță interemisferică asupra configurației structurii mentale a respectivei persoane și implicit, asupra manifestărilor comportamentale. În acest sens, modul de prelucrare a informațiilor este reprezentativ pentru un subiect, fiind definitoriu pentru stilul său cognitiv și, într-un context mai larg, pentru stilul său de viață.

Această nouă perspectivă în înțelegerea modalităților de procesare a informațiilor psihice oferă o imagine mai coerentă în explicarea organizării psihice interne a personalității, dar și a stilului comportamental și chiar a naturii umane în general.

Vom analiza în continuare aspectele esențiale neorupsihologice care stau la baza procesării informației psihice ce au un rol determinant în realizarea organizării psihice interne a personalității



understanding the ways of processing of psychic data offers a more coherent image for the explanation of the internal psychic organization of personality, but also of the behavioral style and even of the human nature in general.

Further on, we are going to analyze the neuropsychological essential aspects which are the basis of psychic data processing, with their decisive role in the realization of the internal psychic organization of the personality and behavioral style.

### 3. The functional cerebral asymmetry from a neurophysiologic and anatomopathological perspective

The neurophysiology studies had initially in view the fact that

și a stilului comportamental.

### 3. Asimetria cerebrală funcțională din perspectivă neurofiziologică și anatomopatologică

Studiile de neurofiziologie au avut inițial în vedere faptul că cele

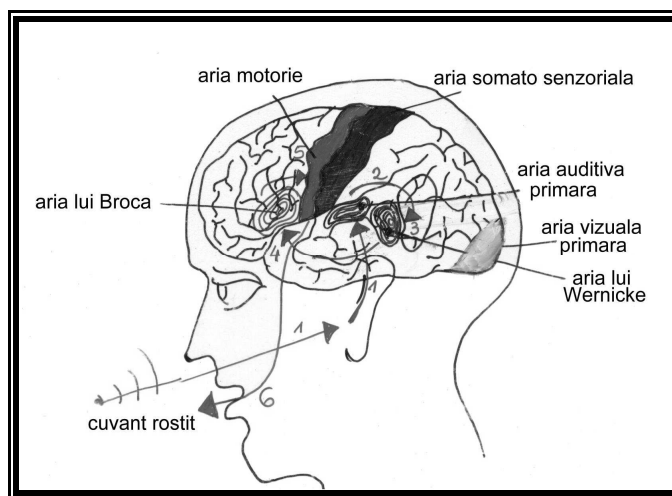


Figura nr. 1

the two cerebral hemispheres had a symmetrical anatomical structure and, consequently, they developed equivalent functions. But this interpretation has improved a lot since the discovery, in the last century, by P. Broca of the speech centre. (*Fig. nr. 1, 2*).

două emisfere cerebrale au o structură anatomică simetrică și, în consecință, dezvoltă funcții echivalente. Această interpretare a evoluat însă o dată cu descoperirea, în secolul trecut, de către P. Broca a centrului vorbirii (*v. Fig. nr. 1 și 2*).

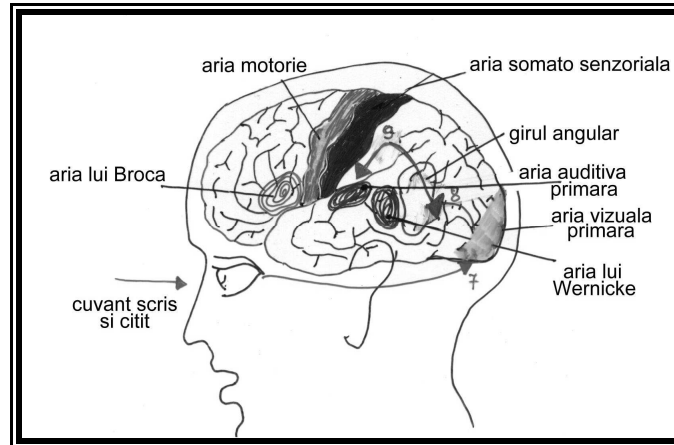


Figura nr. 2

In 1861, Broca presented the case of a patient who had lost the possibility of articulated expression because of a lesion in the third left frontal circumvolution. He launched the hypothesis of a global hemispherical dominance and took in consideration the link of this dominance with the motor conducts. Grounding his arguments on his studies on aphasia and, especially, on the discovery of the verbal articulation center, Broca believed that the left-handed person “spoke” with the right brain (Broca P., 1865 pp. 493-4).

Broca’s interpretation seems to be outdated today because it postulates a rigid relation between the hemispherical dominance and motility. In this respect, P.E. Girard wrote that “the left-handed person is the individual that speaks with his right brain” (P. E. Girard, 1951, p. 216), while L. Cornil and H. Gastaut (1947) believed that it was enough to know the left-handed or right-handed person’s behavior to draw a conclusion on the cerebral dominance.

Although not substantiated by certain neurophysiology data, these points of view determined a series of

În anul 1861, Broca a prezentat cazul unui bolnav care pierduse posibilitatea exprimării articulate datorită unei leziuni a celei de-a treia circumvoluții frontale stângi. El a lansat ipoteza unei dominante emisferice globale și a luat în considerare legătura acestei dominante cu conduitele motrice. Bazându-se pe studiile sale despre afazie și, în special, pe descoperirea centrului articulației verbale, Broca crede că stângaciul “vorbește” cu creierul drept (Broca P., 1865 pp. 493-4).

Interpretarea lui Broca ne apare astăzi depășită deoarece postulează o relație rigidă între dominanța emisferică și prevalența prelucrărilor senzoriale și motorii din emisfera respectivă.

Acest punct de vedere a fost însă reluat și mai târziu de alți neurofiziologi care vedeau o legătură foarte directă între dominanța emisferică și motricitate. În acest sens, P. E. Girard scria că “stângaciul este individul care vorbește cu creierul sau drept” (P. E. Girard, 1951, p. 216), iar L. Cornil și H. Gastaut (1947) credeau că este suficient să cunoști comportamentul stângaciului sau dreptaciului pentru a concluziona asupra

research on cerebral functional mechanisms, contributing to the formulation of some concepts as "hemispherical dominance", "cerebral functional asymmetry", "lateral prevalence", "lateralization process", "neurological and functional laterality", "interhemispheric functional specialization" etc., that we examined in subchapter 1.2.

The approach of the functional and structural asymmetry issue from a neurophysiologic perspective, aimed in the beginning at analyzing the hemispheric dominance phenomenon, which led to the formulation of the idea of partial hemispheric specialization. Later on, the surgical and anatomic approach of the cerebral functions was extended to the study of the relations between this type of dominance and manual preference.

With regard to the cerebral hemispheric dominance, it was pointed out by a series of anatomo-clinical and neuro-surgical studies, of which the most important are those conducted by R. Brain (1945), A. Paterson and O. L. Zangwill (1944), J. de Ajuriaguerra, H. Hécaen (1963), B. Schlesinger (1951), A. Jeves (1986), R. W. Sperry (1953, 1969), R.E. Meyers (1955), M. Gazzaniga (1970), J. Levi (1969), M. Lassonde (1994), M.I. Botez (1996), L. Dănăilă and M. Golu (2000).

The disorders of the spatial thinking, the unilateral agnosia and the directional and vestibular disorders appear with higher frequency at the right-handed person, as a result of the hemisphere lesions, while at the left-handed person they distribute more equally on the two hemispheres (G. Lerbet, J. de Ajuriaguerra and H.

dominanței cerebrale.

Deși lipsite de aportul unor date de neuropsihologie certe, aceste puncte de vedere au determinat o serie de cercetări privind mecanismele funcționale cerebrale, contribuind la formularea unor concepte ca "dominanță emisferică", "asimetrie funcțională cerebrală", "prevalență laterală", "proces de lateralizare", "lateralitate funcțională și neurologică", "specializare funcțională interemisferică" etc, pe care le-am examinat în subcapitolul 1.2.

Abordarea problematicii asimetriei cerebrale structurale și funcționale din perspectivă neurofiziologică a avut, la început, ca obiectiv analiza fenomenului dominanței emisferice, ceea ce a condus la conturarea ideii de specializare emisferică parțială. Ulterior, abordarea anatomică și chirurgicală a funcțiilor cerebrale a fost extinsă la studiul relațiilor dintre acest tip de dominanță și preferința manuală.

În ceea ce privește dominanța emisferică cerebrală, aceasta a fost pusă în evidență de o serie de studii anatomo-clinice și neuro-chirurgicale, dintre care cele mai importante sunt cele întreprinse de R. Brain (1945), A. Paterson și O. L. Zangwill (1944), J. de Ajuriaguerra, H. Hécaen (1963), B. Schlesinger (1951), A. Jeves (1986), R. W. Sperry (1953, 1969), R. E. Meyers (1955), M. Gazzaniga (1970), J. Levi (1969), M. Lassonde (1994), M. I. Botez (1996), L. Dănăilă și M. Golu (2000).

Tulburările gândirii spațiale, agnozia spațială unilaterală, tulburările direcționale și vestibulare apar cu frecvență mai mare la dreptaci în urma leziunilor emisferei drepte, pe când la stângaci ele se repartizează mai egal pe cele două emisfere (G. Lerbet, apud J. de

Hecaen, 1969, p.23).

In this respect, J. de Ajuriaguerra, H. Hecaen and R. Angelergues (1960) have stated that the left hemisphere dominance manifests preponderantly for language, while the motor and sensorial amusia can depend on lesions in both hemispheres. Analyzing 415 cases of retrorolandic lesions, the same authors have arrived at the conclusion that the ideomotor apraxia is determined by lesions in the left hemisphere in 18.93% of cases and by bilateral lesions in proportion of 15.54%. With regard to the ideatory apraxia, it is caused by lesions in the left hemisphere in proportion of 4.36% and in proportion of 3.81% by lesions in the right hemisphere (J. de Ajuriaguerra, H. Hecaen, R. Angelergues, 1960, p. 32). In the same study, the mentioned authors consider that the dressing apraxia is caused in 21.96% of cases by right lesions, 3.9% by left lesions and 20% of cases by bilateral lesions (idem, p.45).

All neurophysiologic studies point out the fact that object agnosia and color agnosia are the consequence of some lesions in the left hemisphere, while the physiognomy agnosia corresponds to the right hemisphere lesions (I.M. Botez, 1996). The spatial agnosia, the disorders caused by having used topographic notions, as well as the loss of the topographic memory must be connected with lesions in the right hemisphere. If acalculias are subsequent to the lesions in one cerebral hemisphere or the other, the alexia of figures depends, mainly, on the left side lesions.

The anatomo-clinical study conducted by J. de Ajuriaguerra and H.

Ajuriaguerra și H. Hécaen, 1969, p. 23).

În acest sens, J. de Ajuriaguerra, H. Hécaen și R. Angelergues (1960) au argumentat faptul că dominanța emisferei stângi se manifestă predominant pentru limbaj, iar amuzia motrică și cea senzorială pot depinde de leziuni ale ambelor emisfere. Analizând 415 cazuri de leziuni retrorolandice, aceiași autori au ajuns la concluzia că apraxia ideomotorie este determinată de leziuni ale emisferei stângi în 18,93% din cazuri și de leziuni bilaterale în proporție de 15,54%. În ce privește apraxia ideatorie, aceasta este cauzată de leziuni ale emisferei stângi în proporție de 4,36% și de 3,81% de leziuni ale emisferei drepte (J. de Ajuriaguerra, H. Hécaen, R. Angelergues, 1960, p. 32). În același studiu, autorii menționați consideră că apraxia îmbrăcatului este cauzată în 21,96% din cazuri de leziuni drepte, în 3,9% prin leziuni stângi și în 20% din cazuri prin leziuni bilaterale (idem, p.45).

Toate studiile neurofiziologice evidențiază faptul că agnoziile pentru obiecte și culori sunt consecința unor leziuni ale emisferei stângi, iar agnozia fizionomiei corespunde leziunilor emisferei drepte (I. M. Botez, 1996). Agnoziile spațiale, tulburările folosirii noțiunilor topografice, precum și pierderea memoriei topografice trebuie legate de leziuni ale emisferei drepte. Dacă acalculiile sunt consecutive leziunilor uneia sau alteia dintre emisferile cerebrale, alexia cifrelor depinde, în principal, de leziunile din partea stângă.

Studiul anatomo-clinic realizat de J. de Ajuriaguerra și H. Hécaen (1963) pe un număr de 415 subiecți ce prezentau leziuni temporo-parieto-occipitale a evidențiat faptul că 16,88% prezentau

Hecaen (1963) on a number of 415 subjects which presented temporo-parieto-occipital lesions, pointed out the fact that 16.88% of them presented metamorphopsias as a consequence of some lesions in the right hemisphere, 8.25% as a result of lesions in the left hemisphere, while 3.63% of the subjects had bilateral lesions.

The series of researches based on data in the neuropathology field or supplied by the electroencephalographic method point out that the cerebral dominance must not be rendered absolute.

The studies carried in this field started from left-handed and right-handed subjects with unilateral cortical lesions.

The understanding disorders emerge because of the left hemisphere lesions in left-handed persons, being less frequent in right-handed persons with lesions also in the left hemisphere.

The amnesic aphasias, agraphia and alexia are more frequent in case of left cerebral hemisphere lesions, as it results from the data centralized in the table below (J. de Ajuriaguerra and H. Hecaen, 1963, p. 102):

metamorfopsii ca urmare a unor leziuni ale emisferei drepte, 8,25% în urma lezării emisferei stângi, iar 3,63% dintre subiecți aveau leziuni bilaterale.

O serie de cercetări bazate pe date din domeniul neuropatologiei sau furnizate de metoda electroencefalografică evidențiază faptul că dominanța cerebrală nu trebuie absolutizată.

Studiile efectuate în acest domeniu au pornit de la subiecții stângaci și dreptaci cu leziuni corticale unilaterale.

Tulburările înțelegerii apar datorită leziunilor emisferei stângi la stângaci, fiind mai puțin frecvente la dreptaci cu leziuni tot la emisfera stângă.

Afaziile amnezice, agrafia și alexia sunt mai frecvente în cazul leziunilor emisferei cerebrale stângi, după cum rezultă din datele centralizate în tabelul de mai jos (apud J. de Ajuriaguerra și H. Hecaen, 1963, p. 102):

	Cerebral hemisphere lesions (in %)/Leziuni ale emisferei cerebrale (in %)			
	left/stângi		right/drepte	
	Left-handed subjects /Subiecți stângaci	Right-handed subjects /Subiecți dreptaci	Left-handed subjects /Subiecți stângaci	Right-handed subjects /Subiecți dreptaci
Amnesic aphasia /Afazie amnestică	13,63	0	54,32	49,69
Agraphia /Agrafie	23,8	15,7	43,24	48,14
Alexia /Alexie	4,54	0	56,75	50,58

Acalculias appear almost as frequently in left-handed persons as in right-handed persons, when the left hemisphere is injured. This category of complex cognitive disorders (spatiality, conceptualization, expression etc.) is determined by numerous factors with different capacities in different cases. The conclusion drawn by K. Conrad (1949), M.E. Humphrey and O. L. Zangwill (1952) is that acalculias differ from the other language disorders, and in left-handed persons the cerebral dominance is less rigid than in right-handed persons. Most of the researchers agree with the fact that it cannot be established a biunivocal between the preferential manuality and the hemispheric dominance for the language disorders (J. de Ajuriaguerra and H. Hecaen, 1963, p. 171).

Also, praxis disorders do not allow for the emergence of big differences in the injured lateralization in left-handed or right-handed subjects. In ideatory apraxia cases, the respective disorders are situated at the level of the left hemisphere in proportion of 13.5% in left-handed persons and 21.38% in right-handed persons.

The constructive apraxia is much better observed following the right hemisphere lesions in left-handed persons. On the contrary, in the majority of right-handed subjects, it is produced following the right hemisphere lesions.

The object agnosia is more frequent following the left hemisphere lesion in left-handed persons (21.82%) in comparison with right-handed persons (6.35%).

Keeping a functional balance between the cortical areas of the two cerebral

Acalculiile apar aproape la fel de frecvent atât la stângaci, cât și la dreptaci, atunci când emisfera stângă este lezată. Această categorie de tulburări cognitive complexe (spațialitate, conceptualizare, expresie etc.) sunt determinate de numeroși factori cu valențe diferite, de la caz la caz. Concluzia formulată de K. Conrad (1949), M. E. Humphrey și O. L. Zangwill (1952) este că acalculiile diferă de celelalte tulburări ale limbajului, iar la stângaci dominanța cerebrală este mai puțin strictă decât la dreptaci. Majoritatea cercetătorilor sunt de acord că nu se poate stabili o relație biunivocă între manualitatea preferențială și dominanța emisferică pentru tulburările de limbaj (J. de Ajuriaguerra și H. Hécaen, 1963, p. 171).

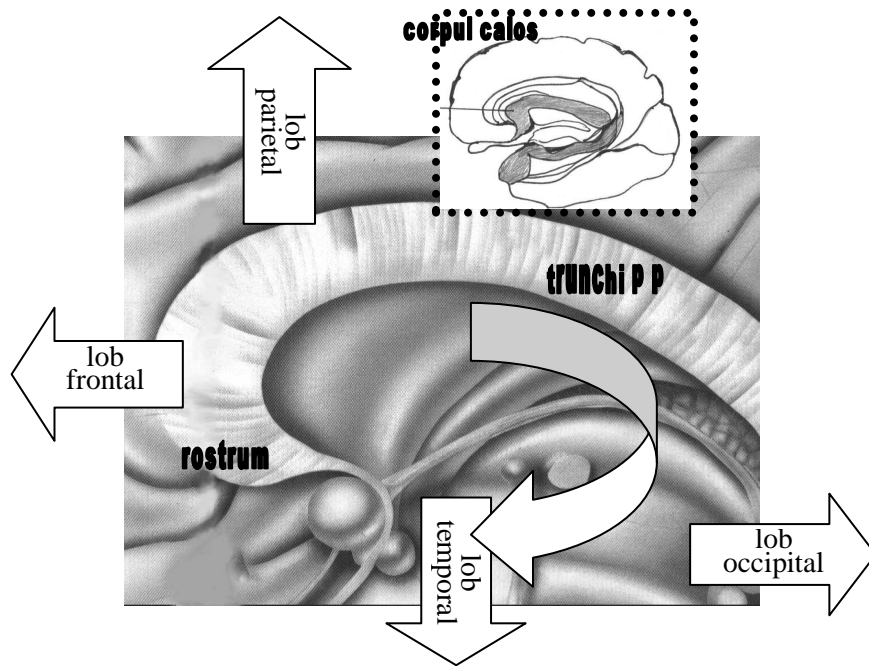
De asemenea, tulburările praxiei nu lasă să apară diferențe mari în lateralizarea lezională la subiecții stângaci sau dreptaci. În cazurile de apraxie ideatorie, tulburările respective se situează la nivelul emisferei stângi în proporție de 13,5% la stângaci și 21,38% la dreptaci.

Apraxia constructivă se observă mai bine în urma leziunilor emisferei drepte la stângaci. Din contră, la majoritatea subiecților dreptaci, ea se produce în urma leziunilor emisferei drepte.

Agnozia pentru obiecte este mai frecventă prin leziunea emisferei stângi la stângaci (21,82%) față de dreptaci (6,35%).

Menținerea unui echilibru funcțional între ariile corticale ale celor două emisfere cerebrale se realizează prin intermediul funcțiilor corpului calos (v *Fig.nr.3*).

hemispheres is done through the functions of the callous body (see **Fig. no. 3**).



**Fig. no. 3:** The callous body represented in transversal section/Corpul calos reprezentat în secțiune transversală

The scheme presents different parts of the callous body and their cortical projections (M.S. Gazzaniga, J.E. Le Doux, 1979).

The tumors, degenerative diseases and partial lesions in the callous body, which have been described even from the very beginning of the 20<sup>th</sup> century, trigger a disharmonic behavior, lack of consistency between ideas, different psychic and personality disorders.

Of the tumors of the callous body, the gliomas present a symptomatology which manifests itself even in the first days of the developing tumor in the shape of epileptic crises and some psychological changes such as disinhibitions, impulsivity, spatial

Tumorele, bolile degenerative și leziunile parțiale ale corpului calos, care au fost descrise încă de la începutul secolului al XX-lea, atrag după sine un comportament dizarmonic, lipsă de legătură între idei, diverse tulburări psihice și de personalitate.

Dintre tumorile corpului calos, gliomele prezintă o simptomatologie care se manifestă chiar în primele zile ale dezvoltării tumorii sub forma crizelor epileptice și a unor modificări psihologice ca dezinhibiții, impulsivitate, dificultăți de orientare spațială, tulburări ale memoriei sau apatie. Aceste manifestări nu pot fi considerate ca fiind similare celor caracteristice sindromului de deconexiune caloasă, ele putând fi atribuite faptului că gliomele

orientation difficulties, memory disorders or apathy. These manifestations cannot be considered as being similar to those characteristic to the callous disconnection syndrome, they can be attributed to the fact that gliomas proliferate in the neighboring cerebral regions, thus causing different touch signs, depending on the affected region (Schlesinger B., 1951).

Another series of psychic disorders is caused by another type of lesion in the callous body, and that is, the progressive demyelination of the commissural fibers and then of the cortical ones, an affection known under the name of Marchiafava-Bignami disease and which manifests itself through demented symptoms.

The conclusion that can be drawn, as a result of the analysis of these psychic disorders caused by partial lesions on the callous body is that, if these lesions do not extend to neighboring structures, we cannot consider them similar to those determined by the callous disconnection syndrome.

In order to point out this syndrome, the agenesis cases of the callous body are more relevant. Considering the agenesis of the callous body a natural model of divided brain, some researchers have launched the hypothesis about the presence in this case of a callous disconnection syndrome.

The cases of clinical neuropathology have pointed out the fact that the congenital absence of the callous body determines a series of dysfunctions of the interhemispheric communication, of which the most obvious ones are the

proliferează în regiunile cerebrale din vecinătate, determinând astfel semne de atingere diverse, în funcție de regiunea afectată (Schlesinger B., 1951).

O altă serie de tulburări psihice este determinată de un alt gen de leziune a corpului calos, și anume de demielinizarea progresivă a fibrelor comisurale și apoi a celor corticale, afecțiune cunoscută sub denumirea de boala Marchiafava-Bignami și care se exprimă prin simptome de tip demential.

Concluzia care se impune în urma analizei acestor tulburări psihice cauzate de leziuni parțiale ale corpului calos este că dacă aceste leziuni nu invadează în structurile din vecinătate, nu putem să le considerăm similare celor produse de sindromul de deconexiune caloasă.

Mai relevante pentru evidențierea acestui sindrom sunt cazurile de agenezie a corpului calos. Considerând agenzia corpului calos un model natural de creier divizat, unii cercetători au emis ipoteza prezenței în acest caz a unui sindrom de deconexiune caloasă.

Cazurile de neuropatologie clinică au evidențiat faptul că absența congenitală a corpului calos determină o serie de disfuncționalități ale comunicării interemisferice, dintre care cele mai evidente sunt următoarele: diminuarea coordonării bimanuale și a prehensiunii; încetineala cu care sunt efectuate anumite sarcini de transfer vizual și tactil; deficit de evaluare a distanței dintre stimulii vizuali; afectarea capacității de localizare sonoră etc. (M. Lassonde, 1994).

Totuși, această cazuistică nu a confirmat în totalitate ipoteza enunțată mai sus. Cu excepția unor cazuri particulare, subiecții ce prezintă agenzia corpului calos pot să reacționeze la stimulii prezentați în fiecare din



following: the diminution of the bimanual coordination and prehension; the slow way in which certain tasks of visual and tactile transfer are performed; the deficit in the evaluation of the distance between visual stimuli; the damage to the sound localization capacity.

Nevertheless, this casuistry has not fully confirmed the above hypothesis. With the exception of some particular cases, the subjects who present the agenesis of the callous body can react to the stimuli presented in each of the visual hemifields; they do not manifest either left tactile anomaly or right-hand constructive dyspraxia (M. Lassonde et al, 1997). The above data point out the existence of some sole compensatory or in combination mechanisms, such as:

- bilateralization of the cerebral functions;
- use of "cross-cueing" behavioral strategies, which allow the unstimulated hemisphere to employ proprioceptive indexes derived from the answer supplied by the other hemisphere and thus secure a bilateral distribution of information;
- increased use of the ipsilateral ways in parallel with the normal use of the contralateral ways, allowing each hemisphere to have a bimanual representation;
- maximal use of residual commissures to secure the interhemispheric transfer (M.A. Jeeves, 1986).

#### 4. Conclusions

The experimental demonstration of the fact that the two cerebral hemispheres, similar as anatomic structure, develop, nevertheless, distinct

hemicâmpurile vizuale, nu manifestă anomie tactilă stângă și nici dispraxie constructivă a mâinii drepte (M. Lassonde și colab., 1996). Datele de mai sus evidențiază existența unor mecanisme compensatorii singure sau în combinații, ca de exemplu:

- bilateralizarea funcțiilor cerebrale;
- utilizarea strategiilor comportamentale de genul "cross-cueing", ce permit emisferei nestimulate să utilizeze indici proprioceptivi derivați din răspunsul furnizat de cealaltă emisferă și să asigure astfel o distribuție bilaterală a informației;
- utilizarea crescută a căilor ipsilaterale în paralel cu utilizarea normală a căilor controlaterale, permițând fiecărei emisferă să aibă o reprezentare bimanuală;
- utilizarea maximală a comisurilor reziduale pentru asigurarea transferului interemisferic (M. A. Jeeves, 1986).

#### 4. Concluzii

Demonstrarea experimentală a faptului că cele două emisfere cerebrale, similare ca structură anatomică, dezvoltă totuși mecanisme funcționale distincte, a deschis noi și surprinzătoare perspective în înțelegerea caracteristicilor de unitate și emergență ale personalității în corelație cu baza neurofiziologică.

Studiile anatomo-clinice și neurochirurgicale au evidențiat faptul că lezarea uneia sau alteia dintre emisferele cerebrale determină sindroame diferite: atingerea celei stângi perturbă limbajul și conceptualizarea, în timp ce leziunile emisferei drepte afectează prelucrarea datelor spațiale corporale, extracorporale, precum și recunoașterea fețelor.

Datele cercetărilor cazuisticii din domeniul neurochirurgiei au condus la

functional mechanisms, has brought new and surprising perspectives on understanding the unity and emergence characteristics of personality in correlation with the neurophysiologic basis.

The anatomo-clinical and neurosurgical studies have pointed out the fact that the lesion in one or the other cerebral hemisphere determines different symptoms: the lesion in the left perturbs language and conceptualization, while the lesions in the right hemisphere affect extracorporal, corporal spatial data processing as well as the recognition of faces.

The casuistry's research data in the field of neurosurgery have led to the formulation of the conclusion that from a functional point of view, the left hemisphere is much more differentiated, but at the same time, also more homogeneous, representing three specific cognitive mechanisms: *language*, supported by the activity of the temporal lobe, *calculation, praxis and somatognosia* supported by the parietal lobe and *visual symbolic functions*, supported by the occipital lobe.

At the level of the right cerebral hemisphere, the functional organization will be simultaneously weaker and more polyvalent in connection with a more primitively verbalized form of spatial relations.

The analysis of the contemporary neuropsychology data has imposed the idea of a direct correspondence between the anatomophysiological organization of the brain, the different types of tasks and the dynamic-structural organization of personality.

formularea concluziei că din punct de vedere funcțional, emisfera stângă este mult mai diferențiată dar, în același timp, și mai omogenă, reprezentând trei mecanisme cognitive specifice: limbajul, susținut de activitatea lobului temporal, calculul, praxia și somatognosiile susținute de lobul parietal și funcțiile simbolice vizuale susținute de lobul occipital.

La nivelul emisferei cerebrale drepte, organizarea funcțională va fi simultan mai slabă și mai polivalentă raportată la o formă mai primitiv verbalizată a relațiilor spațiale.

Analiza datelor neuropsihologiei contemporane a impus ideea unei corespondențe directe între modul de organizare anatomofiziologică a creierului, diversele tipuri de sarcini și organizarea structural-dinamică a personalității. Aceste tipuri de relații oferă o bază obiectivă înțelegerii naturii informaționale a sistemului psihic uman și explicării mecanismelor anticipative ale comportamentului uman.

These types of relations offer an objective basis for the understanding of the informational nature of the human psychic system and to explain the anticipative mechanisms of the human behavior.

#### REFERENCES/REFERINȚE

1. Allport, G.W. (1981). *Structura și dezvoltarea personalității*. București: Editura Didactică și Pedagogică
2. Arseni, C., Golu, M., Danaila, L. (1983). *Psihoneurologie*, București: Editura Academiei
3. Bogen, J. E. (1969). *The other side of the brain II: An oppositional min*. Bulletin of the Los Angeles Neurological Societies, 34, 135-162
4. Bogen, J. E., Gazzaniga, M.S. (1965). *Cerebral commissurotomy in man: Mirror Hemisphere for certain visuospatial functions*. Journal of Neurosurgery, 23, 394-399
5. Bryden, M.P.(1983).*Laterality.Studies of functional asymmetry in the intact brain*: Academic Press
6. Bryden, M.P(1986).Dichotic listening performance, cognitive ability and cerebral organization.Canadian Journal of Psychology, 4/40, 445-456
7. Eysenck, H., Eysenck, M., (1998). *Descifrarea comportamentului uman* (traducere). București: Editura Teora
8. Gazzaniga,M.S 1978, Le Douc J.E., "The integrated mind", New York, Plenum Press, p.2
9. Golu, M. (1987). *Neurophysiological mechanisms of the typology of behavior*. "Revista Română a Societății de Sociologie Serie Psihologia", 1, 57-65
10. Golu M., 1993, *Dinamica personalității*, Editura Geneze, București
11. Kimura, D. (1963). "Speech lateralisation in young children as determined by an auditory test",Journal of Comparative and Physiological Psychology, 56, 899-902
12. Popescu-Neveanu, P.(1986). *Studiul activității corelate a celor două sisteme de semnalizare prin experimentul asociativ-verbal*. "Revista de psihologie", 3
13. Roco, M. (1995). *Dominanța cerebrală și creativitatea*."Revista de psihologie", volumul 41, 2, 115—126
14. Sergent, J.(1996). *Asimetria funcțională a creierului*. M.I. Botez, (red.), Neuropsihologie clinică și neurologia comportamentului. București: Editura Medicală 273-282.
15. Sperry, R.W.(1986). *Consciousness, Personal Identity and the Divided Brain*. Lepore F., Pitio M., Jasper H., eds., Two Hemispheres – One Brain: Functions of the Corpus Callosum.New York: A. Liss.3-20
16. Sperry R.W.,1986-"Consciousness,Personal Identity and the Divided brain", in Lepore F.Pitio M.,Jasper h.H., eds.,"Two hemispheres-One Brain: Functions of the Corpus Callosum, New York, A.Liss,pp. 3-20

17. Zlate, M. (1996). *Introducere în psihologie*. București: Casa de editură și presă Șansa S.R.L.

**MONTESSORI: AN OLD NEW SCIENTIFIC EDUCATION**  
**MONTESSORI: O EDUCAȚIE VECHĂ ȘI, TOTUȘI, ATÂT DE ACTUALĂ**

Reader, Marcel Căpraru PhD  
TSTD - University of Craiova

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

" There was no method to be seen, what was seen was a child...acting according to its own nature."/ "Nu a fost nici o metodă de văzut, ceea ce s-a văzut a fost copilul...acționând în acord cu natura sa proprie."

Dr. Maria Montessori din *The Secret of Childhood*, p.136

**Abstract:**

*This article presents, briefly, the central idea of Montessori education - the concept of normalization and historical basis of this idea. Finally, the author presents the implementation of Montessori education in the work of postwar Romania, through the work of Association for Pedagogical Alternatives and proposes a training course of kindergarten teachers for using this method.*

**Key concepts:** *emotional intelligence*

Montessori education is a scientific way of observing children to discover

**Rezumat:**

*Articolul prezintă, pe scurt, ideea centrală a educației Montessori - conceptul de normalizare și fundamentul istoric al acestei idei. În final, autorul prezintă implementarea educației Montessori în România postbelică prin activitatea Asociației Alternative Pedagogice și propune un curs de formare a educatoarelor pentru utilizarea acestei metode.*

**Concepte cheie:** *inteligentă emoțională*

Educația Montessori este o modalitate științifică de a observa copiii pentru a descoperi și a sprijini natura lor reală ca ființe normale. Metoda

and support their true nature of normal being. The Montessori teaching is carried out as a way of being committed to infinite and eternal laws of nature, viewing each child as having its own inborn inner guidance for perfect self-directed development. This scientific new education relates specifically to the discoveries and work of Dr. Montessori who first observed the phenomenon of the child's true nature in 1907, and elaborated this discovery in various publications and further research she conducted with others throughout the world thereafter until her death in 1952.

Dr. Montessori's scientific approach has the teacher conducting experiments with children, using the applicable technology, which creates a condition of commitment to laws of nature around each child. In practice, it functions to *control the environment, not the child*. The unique Montessori environment also provides an order and arrangement of self-teaching materials that children use according to their own free choice for independent learning and intellectual development.

In 1907, Dr. Montessori found that given the right scientific conditions, young children would shed their ordinary pattern of disorder, inattention and fantasy, entering into a totally new state of spontaneous self-discipline, love of order, peace, attachment to reality and complete harmony with the environment. She viewed this as the child's state of normal being, since it arose entirely from within the child itself. Dr. Montessori termed the transition to this new state of being as normalization, and the resulting new children as normalized.

Montessori teaching today seeks to create the right precise conditions for the

Montessori se realizează ca o modalitate de a fi angajat în respectarea legilor infinite și eterne ale naturii, știind că fiecare copil are o călăuză proprie interioară înăscută care-i asigură o auto-dezvoltare perfectă. Această educație științifică nouă se referă, în mod specific, la descoperirile și opera Dr. Montessori, prima care a observat fenomenul adevăratei naturi a copilului în 1907 și a expus această descoperire în diverse publicații și cercetări efectuate, ulterior, de către ea și de către alții din întreaga lume până la moartea sa, în 1952.

Abordarea științifică a Dr. Montessori vede cadrele didactice ca fiind oameni de știință care realizează experimente cu copiii folosind o tehnologie practică, ceea ce creează condițiile de angajare pentru respectarea legilor naturale ale fiecărui copil. În practică, cadrele didactice acționează pentru *controlul mediului, nu al copilului*. Mediul unic Montessori oferă, de asemenea, o ordine și o dispunere a materialelor didactice de auto-învățare care sunt utilizate de copii la propria lor alegere liberă pentru o învățare și dezvoltare intelectuală independentă.

În 1907, Dr. Montessori a constatat că, date fiind condițiile științifice corecte, copiii mici elimină modelul lor obișnuit de dezordine, lipsă de concentrare și de fantezie, și intră într-o stare cu totul nouă de auto-disciplină spontană, dragoste față de ordine, liniște, atașament față de realitate și armonie cu mediul înconjurător. Ea a considerat aceste manifestări ca fiind starea normală a copilului, din moment ce ele au luat naștere în întregime din însuși interiorul copilului. Dr. Montessori a numit trecerea la această nouă stare de a fi ca proces de *normalizare*, iar copiii care au

emergence of true normal being in children as described and discovered by Dr. Montessori. It also aims to support normal development in older children by following laws of nature with them as well. Montessori is now a common term for many; however, it yet remains often flawed and limited in practice due to misunderstanding and imprecision about its exact nature and application with children - an historical background that we must correct and overcome today.

### Historical Background

In the early 1900's, Dr. Maria Montessori began research from a medical perspective, as the first woman physician in Italy. She set about studying children from an educational perspective to help improve their opportunity for better learning and development. She initiated her study with the idea of scientific education as conducted and described by **Dr. Eduard Seguin** some 50 years before. This French physician studied and wrote about how using self-teaching learning materials he developed could help improve the learning of mentally deficient children.

In 1907, Dr. Montessori sought to test out this prior research with young children of more average intelligence. She termed her first program a "Children's House", which she established in a slum district of Rome, Italy. Directed to children aged 2-6, this Children's House experiment was to scientifically observe their activity using the Seguin approach and self-teaching materials employed before with deficient children.

Montessori soon noticed that the children came to deeply concentrate on the Seguin materials, achieving

trecut prin acest proces ca *normalizați*.

Educația Montessori de astăzi caută să creeze condițiile corecte și exacte pentru apariția stării normale, adevărate, de a fi a copiilor așa cum le-a descoperit și descris Dr. Montessori. Caută, de asemenea, să sprijine dezvoltarea normală la copiii mai mari, urmând, și în cazul acestora, aceleași legi ale naturii. Metoda Montessori a devenit acum un termen comun pentru mulți; cu toate acestea, ea rămâne încă de multe ori eronată și limitată în practică din cauza unor neînțelegeri și a unor imprecizii privind natura ei exactă și aplicarea ei corectă la copii - un context istoric pe care, astăzi, trebuie să-l corectăm și să-l depășim.

### Scurt istoric

La începutul anilor 1900, Dr. Maria Montessori a început dintr-o perspectivă de cercetare medicală, ca prima femeie medic din Italia. Ea a studiat copiii dintr-o perspectivă educațională pentru a ajuta la îmbunătățirea posibilităților acestora de a învăța și a se dezvolta mai bine. Și-a inițiat studiul pornind de la ideea unei educații științifice efectuate și descrise de **Dr. Eduard Seguin** cu aproximativ 50 de ani înainte. Acest medic francez a studiat și a scris despre modul în care utilizarea materialelor de auto-învățare, - dezvoltate de el - ar putea ajuta la îmbunătățirea învățării la copiii cu deficit mental.

În 1907, Dr. Montessori a căutat să testeze aceste cercetări prealabile pe copii mici cu o inteligență medie. Ea a numit primul ei program "Casa de copii", care a fost stabilită într-un cartier-mahala din Roma, Italia. Direcționat către copiii cu vârsta între 2-6 ani, acest experiment din "Casa de copii" a intenționat să observe în mod științific activitatea lor folosind

eventually a state of profound peace, order and harmony. She termed this change of behavior as normalization, which she later confirmed as a universal phenomenon in young children throughout the world. Over a period of 40 years, Dr. Montessori wrote many books about her discovery, and attempted to help others bring about similar results through her various writings and courses for teachers. Unfortunately, she achieved only partial results, due to her lack of knowledge and understanding of the exact nature of the special environmental conditions required.

Upon her death in 1952, Dr. Montessori left a legacy and vision for a *new education* that could bring about a whole new and better humanity in the world. However, she provided little detail or technology to show teachers exactly what to do to create her special normalizing conditions.

In the early 1950's, **E.M. Standing**, a long-time and loyal associate of Dr. Montessori, wrote a comprehensive biography entitled *Maria Montessori: Her life and Work*. In it, he sought to describe Montessori teaching as a method following certain fundamental principles. However, little further research was conducted along these lines, as conventional practitioners largely compromised, misunderstood and deviated from Dr. Montessori's original vision and purpose.

In the 1960's, Montessori evolved and grew with the formation of new organizations, each with its own distinctive certification of teachers and interpretation of her underlying philosophy. In 1997, In Romania, Dr. Marcel Căpraru founded the Association for Pedagogical Alternatives (APA)

abordarea și materialele didactice de auto-învățare utilizate anterior de Seguin la copiii cu deficiențe mentale.

Montessori a observat că copiii au ajuns să se concentreze profund asupra materialelor lui Seguin, realizând în cele din urmă o stare de pace, ordine și armonie profundă. Ea a numit această schimbare de comportament ca normalizare, pe care, mai târziu, a confirmat-o ca fiind un fenomen universal la copiii mici din întreaga lume. Într-o perioadă de peste 40 de ani, Dr. Montessori a scris numeroase cărți despre descoperirea ei, și a încercat, prin scrierile ei și prin cursuri pentru cadre didactice, să ajute pe alții să obțină rezultate similare. Din păcate, ea a obținut numai rezultate parțiale, din cauza lipsei de cunoaștere și înțelegere a naturii exacte a condițiilor speciale de mediu cerute.

La moartea sa în 1952, Dr. Montessori a lăsat o moștenire și o viziune asupra unei noi educații, care ar putea crea o lume cu totul nouă și mult mai bună. Cu toate acestea, ea a furnizat puține detalii sau tehnologii pentru a arăta cadrelor didactice exact ce să facă pentru a crea condițiile speciale de normalizare.

La începutul anilor 1950, E.M. Standing, un asociat permanent și loial al Dr. Montessori, a scris o biografie cuprinzătoare intitulată **Maria Montessori: Viața și opera ei**. În ea, el a încercat să descrie educația Montessori ca o metodă care urmărește anumite principii fundamentale. Cu toate acestea, puține cercetări au fost efectuate în aceste direcții, deoarece practicienii convenționali, în mare măsură, au compromis, au înțeles greșit și au deviat de la viziunea și scopul original al Dr.



based on his own personal research, discoveries and work with trainers and educators in the field, and help to open the first Montessori pre-schools in post-communist Romania. It was a completion experience of knowing what is Montessori teaching, and the ability to communicate it to others.

In 2007, Dr. Căpraru consolidated his research of 10 years, to devise a comprehensive technology of Montessori teaching, which is now an integral aspect of the work and purpose of the APA. In this framework, the APA recognizes six main “alphabets” to guide the practitioner in following laws of nature. These six Montessori teaching curriculum closely obeys laws of nature in conditions of experiential understanding exposed in other two parts of the training course: **Montessori Child Psychology** and **Montessori Philosophy**. The six “alphabets” are:

- ***The alphabet of movement*** (**Practical Life** activities): preliminary movements, elementary movements, care of self, care of environment, self-control of movements.

- ***The social alphabet*** (exercises of **Grace and Courtesy**)

- ***The alphabet of reality*** (activities of **Sensorial Development**) : aural, visual, smell, taste, touch and stereognostic senses.

- ***The alphabet of communication*** (exercises for **Language Development**): vocabulary enrichment, writing, classification reading, the study of words, reading analysis.

- ***The alphabet of mathematics*** (**Mathematical** activities): introduction of numerals, introduction of decimal system, counting, memorization, passing toward abstraction, fractions,

Montessori.

În anii 1960, ideea Montessori evoluat și s-a extins prin formarea de noi organizații, fiecare cu propriile sale de diplome de certificare a profesorilor și cu interpretări distincte ale filozofiei care stă la baza ei. În 1997, în România, dr. Marcel Căpraru a fondat Asociația Alternativă Pedagogică (APA), bazată pe cercetarea sa personală, pe descoperirile și activitatea cu formatori și educatori în domeniu, și a ajutat la deschiderea primei grădinițe Montessori în România post-comunistă. A fost o experiență utilă de a afla ce este educația Montessori și de a dezvolta abilitatea de a o comunica altora.

În 2007, dr. Căpraru și-a consolidat cercetările sale efectuate timp de 10 ani, pentru a elabora o tehnologie cuprinzătoare de formare în Montessori, care este acum un aspect integrant al activității și scopului APA. În acest cadru, APA recunoaște șase "alfabete" principale pentru a ghida practicianul în urmărirea legilor naturale de dezvoltare a copiilor. Aceste șase « alfabete » ale curriculum-ului Montessori respectă îndeaproape legile naturale, în condiții de înțelegere teoretică expuse în alte două părți ale cursului de formare: **Psihologia copilului după Montessori și Filosofia Montessori**. Cele șase "alfabete" sunt:

- **Alfabetul mișcării** (activități de **Viață practică**): mișcări preliminare, mișcări elementare, auto-îngrijirea, îngrijirea mediului, auto-controlul mișcării.

- **Alfabetul social** (exerciții de **Grație și Politețe**)

- **Alfabetul realității** (activități de **Dezvoltare senzorială**): auditiv, vizual, miros, gust, atingere și simțul stereognostic.

introduction into Geometry.

• **Cultural alphabet:** Geography, History, Biology, Music, Arts, Dramatization.

• **Alfabetul comunicării (exerciții pentru Dezvoltarea limbajului):** îmbogățirea vocabularului, scrierea, clasificarea citirii, studiul cuvintelor, analiza citirii.

• **Alfabetul matematic (activități Matematice):** introducerea numerelor, introducerea sistemului zecimal, numărare, memorizarea, trecerea spre abstractizare, fracții, introducerea în Geometrie.

• **Alfabetul cultural:** Geografie, Istorie, Biologie, Muzică, Arte plastice, Dramatizare.

#### REFERENCES/REFERINȚE

1. Căpraru, Marcel, *Ce este grădinița Montessori*, Tipointex, 1997
2. Khan, David, *Montessori talks to Parents*, A.M.I., 1979
3. Lillard, Angeline Stoll – *Montessori: The Science behind the Genius*, Virginia Univ. Press, 2005
4. Lillard, Paula, *Montessori/a Modern Approach*, 1971
5. Montessori, Maria, *Education and Peace*, A.M.I., 1972
6. Montessori, Maria, *Mintea absorbantă*, (trad. Marcel Căpraru) Ed. APA, Dr.Tr.Severin, 2006
7. Montessori, Maria, *The Absorbent Mind*, Clio Press, Oxford, England, 1994
8. Montessori, Maria, *The Advanced Montessori Method-I*, Clio Press, Oxford, England, 1995
9. Montessori, Maria, *The Advanced Montessori Method-II*, Clio Press, Oxford, England, 1999
10. Montessori, Maria, *The Child in the Family*, Clio Press, Oxford, England, 1994
11. Montessori, Maria, *The Discovery of the Child*, Ballantine Books, New York, 1972
12. Montessori, Maria, *The Formation of Man*, Clio Press, Oxford, England, 1966
13. Montessori, Maria, *The Four Planes of Education*, A.M.I, 1971
14. Montessori, Maria, *The Secret of Childhood*, Ballantine Books, New York, 1992
15. Montessori, Mario, M. Jr. - *Cosmic Education*, A.M.I, 1976
16. Montessori, Mario, M. Jr. - *The Human Tendencies and Montessori Education*, A.M.I, 1971
17. Montessori, Mario, M. Jr. – *Human Development: Understanding Montessori*, Clio Press, Oxford, England, 1992
18. O'Connor, Barbara, *Mammolina*, Cordrhonda Books, Inc. Mineapolis, 1993
19. Olaf's Michael, *Essential Montessori*, Arcata, California, U.S.A., 1995
20. Rambusch, Nancy, *Learning to learn. A American Approach to Montessori*, Baltimore, 1962

21. Seldin, Tom și Epstein, Paul – *The Montessori Way*, Todd Allen Printing Comp., Inc. Maryland, 2003
22. Standing, E. M. – *Maria Montessori. Her Life and Work*, Penguin Books Group, New York, 1984
23. Șulea- Firu, Ion: - *Maria Montessori – Copilul*, CEDC, 1991
24. Sitography:  
[www.apa.cudts.ro](http://www.apa.cudts.ro)  
[www.montessori-apa.ro](http://www.montessori-apa.ro)  
[www.namta.org](http://www.namta.org)



## PEOPLE AS PART OF A GROUP

### OAMENII ÎN CADRUL GRUPURILOR

Senior Lecturer Vali Ilie, PhD  
TSTD - University of Craiova

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

#### **Abstract:**

*In social psychology and educational management, special attention is given to the limited group. In the '50s, the groups' dynamic became a field of interest for researchers. Since then, the students' class has been studied as a primary group whose members have the same values, goals and behavioral standards and where interpersonal contact is very frequent.*

*The existing theoretical approaches on human resource management varies from the hard perspective, that perceives individuals as a way of controlling the ballance cost - benefits, to the soft perspective, according to which employees represent resources that can be useful for the development of the organisation and for the accomplishment of the excellency target.*

**Key concepts:** *educational management, community, human resources, interpersonal relations, the*

#### **Rezumat:**

*În psihologia socială și în managementul educațional, o atenție aparte i se acordă grupului restrâns. Prin anii '50, dinamica grupurilor a devenit un domeniu de interes pentru cercetători. De atunci, clasa de elevi a fost studiată ca grup primar, adică un grup ai căror membri au aceleași valori, scopuri și standarde de comportament și în care contactele interpersonale sunt foarte frecvente.*

*Abordările teoretice existente asupra managementului resurselor umane variază de la perspectiva hard, care abordează indivizii ca o modalitate de control al balanței cost-beneficii, la perspectiva soft, conform căreia angajații reprezintă resurse care pot contribui la dezvoltarea organizației și atingerea dezideratului excelenței.*

**Concepte cheie :** *management educațional, comunitate, resurse umane, relații interpersonale, clasa de elevi, statut și rol*

*classroom, statute and role.*

### **1. The group - characteristics, classification; ways of creating groups**

Man has always depended on relating to his kind. At the beginning, groups appeared as a form of spontaneous social reality. These preoccupations are old but there has been more elaborate research on crowd psychology and human groups since the beginning of the 19th century: G. Le Bon (crowd psychology), G. Tarde (the laws of imitation), E. Durkheim (collective representations), J. L. Moreno (sociometry), Ch.H.Cooley (the selfhood and the “looking-glass self”), G.H. Mead (the self theory), E.Goffman (symbolic interaction).

The human resource management admits the value, the role and the importance that each employee has inside an organisation. It is worth noticing the fact that „the existing theoretical approaches on human resource management varies from the *hard* perspective, that perceives individuals as a way of controlling the ballance cost – benefits, to the *soft* perspective, according to which employees represent resources that can be useful for the development of the organisation and for the accomplishment of the excellency target” (Zaharie, 2006, p. 255).

F. Tönnies made the most successful comparative analysis between *community and society*. This way, „the community (family, state), through its authenticity, behaves like a living body, built on tradition and common experience” (apud Bulgaru, 2003, p. 186). Society, which came after the community, is a complex but artificial system, established on convention, public

### **1. Grupul - caracteristici, clasificare; modalități de formare a grupurilor**

Omul a depins dintotdeauna de relaționarea cu ceilalți semenii ai lui. La început, grupurile au apărut ca formă de realitate socială spontană. Preocupările sunt vechi, însă studiile mai elaborate despre psihologia mulțimilor, a grupurilor umane întâlnim începând din secolul al XIX-lea: G. Le Bon (psihologia maselor), G. Tarde (legile imitației), E. Durkheim (reprezentările colective), J.L. Moreno (sociometria), Ch.H. Cooley (eu-l personal și “looking-glass self” - oglindirea și reogindirea în alte persoane), G.H. Mead (teoria Eu-lui), E. Goffman (interacțiunea simbolică).

Managementul resurselor umane recunoaște valoarea, rolul și importanța pe care fiecare angajat îl are în cadrul organizației. De remarcat este faptul că „abordările teoretice existente asupra managementului resurselor umane variază de la perspectiva *hard*, care abordează indivizii ca o modalitate de control al balanței cost-beneficii, la perspectiva *soft*, conform căreia angajații reprezintă resurse care pot contribui la dezvoltarea organizației și atingerea dezideratului excelenței” (Zaharie, 2006, p. 255).

F. Tönnies a realizat cea mai reușită analiză comparativă între *comunitate și societate*. Astfel, „comunitatea (familia, statul), prin autenticitatea sa, este asemenea unui organism viu, întemeiat pe datini și trăiri comune” (apud Bulgaru, 2003, p. 186). Societatea, ulterioară față de comunitate, este un sistem complex, dar artificial, întemeiat pe convenție, opinie publică, legislație. După E. Durkheim,

opinion, legislation. According to E. Durkheim, the community survives through „organic solidarity” (with an accent on the moral rules of cohabitation between its members), and the society survives through „mechanical solidarity”.

A *collectivity* is founded on the recognition of common norms and rules, but it does not presuppose direct interaction (ethnic groups, religious believers, etc.). It refers especially to those environments where members share a certain number of norms and principles, but inside it there is no interaction.

A *crowd* is characterized by “common loneliness”, but “it does not mean that it cannot become a group” (Zlate, 1995, p. 195). Crowds can be temporary or permanent, homogenous or heterogeneous, psychological (they need a common goal), organized (individuals deliberately take part in certain events on behalf of their socio-economical, professional, cultural, etc status), community based (consolidated in time and characterized by a high level of homogeneity).

Shifting from a spontaneous crowd to an organized one requires a logical development. The individuals’ behavior in a crowd is shaped by their culture; still the distinctive quality of the crowd man is conformity. The special features of an individual modify the minute he/she enters a crowd, and it can be observed (apud Moscovici, 1996, p. 399):

a) a decreasing of the intellectual faculties (rational faculties tend to deteriorate and decrease);

b) an intensification of the emotional reactions (the cold individual energy is converted to the hot energy of the crowd);

c) a lack of interest in profit

comunitatea persistă prin „solidaritate organică” (accent pe normele morale de conviețuire între membrii), iar societatea prin „solidaritate mecanică”.

*Colectivitatea* se fundamentează pe recunoașterea normelor și regulilor comune, dar nu presupune interacțiunea directă (etnii, popoare, credincioșii unei religii etc.). Se referă mai ales la acele medii ai căror membri împărtășesc un anumit număr de norme sau principii, dar în interiorul cărora interacțiunea lipsește.

*Mulțimea* se caracterizează prin “singurătatea în comun”, însă “nu este exclus ca aceasta să se transforme în grup” (Zlate, 1995, p. 195). Mulțimile pot fi temporare sau permanente, omogene sau eterogene, psihologice (necesită existența unui obiectiv comun), organizate (indivizii participă deliberat la anumite evenimente în virtutea statutului lor socio-economic, profesional, cultural etc.), comunitare (consolidate în timp și caracterizate printr-un grad ridicat de omogenitate).

Trecerea de la o mulțime spontană la una organizată presupune o dezvoltare logică. Comportamentul indivizilor într-o mulțime este modelat de cultura lor; totuși calitatea distinctivă a omului mulțimii este conformismul. Trăsăturile speciale ale unui individ se modifică imediat ce intră într-o mulțime, constatându-se (apud Moscovici, 1996, p. 399):

a) o diminuare a facultăților intelectuale (facultățile raționale tind să se deterioreze și să scadă);

b) o intensificare a reacțiilor emoționale (energia individuală rece este convertită în energia înfierbântată a mulțimii);

c) un dezinteres față de profit (indivizii se depășesc pe ei înșiși,

(individuals surpass themselves becoming heroic and generous, martyrs and patriotic).

In a wide sense, the *group* is made up by the association of at least two people (the couple) and it can get to an extremely large number (humanity). The essential element is the capacity of acting together to reach targeted goals that can never be reached in total isolation.

From a sociological perspective, the social group is an aggregate of individuals characterized by a certain structure and with a certain culture, aroused from the relationships and the psychosocial processes developed inside it. This is the social entity, inside which individuals interact directly on basis of some standards and rules that are acknowledged and accepted, where individuals define themselves and are perceived as members of this distinctive entity.

From the social psychology perspective, a group is a social unit of a personality in interaction that is formed of more individuals.

As a social unit, a group has the following *characteristic features*:

1. The existence of a number of members;
2. The presence of some common goals and activities;
3. Unmediated relationships of interaction and mutual addiction;
4. A defined status and a role relationship;
5. Composition (homogenous and heterogeneous) and organization (formal and informal);
6. The promotion and developing, in time, of some common values;
7. The consciousness of being part of a group, the feeling of "US" (each

devenind eroici și mărinimoși, martiri și patrioți).

În sens larg, *grupul* este format din asocierea a cel puțin două persoane (cuplul) și poate ajunge până la un număr extrem de mare (umanitatea). Elementul esențial este capacitatea de a acționa unit în atingerea scopurilor urmărite care nu pot fi niciodată atinse în izolare completă.

Din perspectivă sociologică, grupul social este un ansamblu de persoane caracterizate de o anumită structură și cu o cultură specifică, rezultate din relațiile și procesele psihosociale dezvoltate în cadrul său. Acesta reprezintă entitatea socială în care indivizii interacționează direct pe baza unor norme și reguli recunoscute și acceptate, se definesc ei înșiși și sunt percepuți de alții ca membri ai acestei entități distincte.

Din perspectiva psihologiei sociale, grupul este o unitate socială a unor personalități aflate în interacțiune, unitate constituită din mai mulți indivizi.

Ca unitate socială, grupul are următoarele *caracteristici*:

1. Existența unui număr oarecare de membri;
2. Prezența unor scopuri și activități comune;
3. Relații nemijlocite, de interacțiune și dependență reciprocă;
4. Statut definit și relație de rol;
5. Compoziție (omogenă sau eterogenă) și organizare (formală sau informală);
6. Promovarea și dezvoltarea, în timp, a unor valori comune;
7. Conștiința apartenenței la grup, sentimentul de "NOI" (fiecare membru primește, la rândul său, ajutor din partea celorlalți);
8. Dezvoltarea, în timp, a spiritului de echipă care permite munca în grup;



member gets, at his turn, help from the others);

8. The developing in time of the team spirit that accepts group work;

9. Each member's contribution to acquiring time saving and resources;

10. The forming of "group syntality" (the mechanism that distinguishes between groups; it is reached in time and it depends, mostly, of the leader quality) and "group unity" (the mechanism that makes individuals stay and act together and which opposes the forces that push them towards dissociation and isolation; it facilitates the appearance and strength of the "US" feeling).

Groups are important for individuals because they:

- reach goals that we, as individuals, can never reach;

- satisfy certain psychosocial needs (attention, affection);

- give information and inaccessible knowledge;

- represent an antidote against loneliness and anonymity;

- are therapeutical, decreasing the effects of the stress through the social support they offer;

- offer security and protection against actual or potential enemies;

- provides a positive social identity (the more prestigious the group is, the more group identity counts in self image and conception);

Groups are classified according to some *criteria*:

- *duration*: temporary (limited in time - group for playing, for spending free time, for work, experimental, criminal) and permanent (for long periods of time, stable and balanced, that imply strong socio-emotional relationships,

9. Contribuția fiecărui membru la realizarea economiei de timp și resurse;

10. Formarea "sintalității de grup" (mecanismul care deosebește un grup de un alt grup; se realizează în timp și depinde, în mare parte, de calitatea conducătorului) și a "coeziunii grupului" (mecanismul care îi determină pe indivizi să stea și să acționeze împreună și care se opune forțelor care îi împing spre disociere și izolare; facilitează apariția și întărirea sentimentului de "NOI").

Grupurile sunt importante pentru indivizi deoarece:

- ating scopuri nerealizabile de noi, ca simpli indivizi;

- satisfac anumite nevoi psihosociale (atenție, afectivitate);

- furnizează unele informații și cunoștințe neaccesibile;

- reprezintă un antidot pentru anonim și singurătate;

- sunt terapeutice, reducând efectele stresului prin suportul social oferit;

- oferă siguranță și protecție față de reali sau potențiali dușmani;

- asigură o identitate socială pozitivă (cu cât grupul este mai prestigios, cu atât identitatea grupală contează mai mult în concepția, imaginea de sine).

Grupurile se clasifică în funcție de diferite *criterii*:

- *după durată*: temporare (limitate în timp - grupul de joacă, de petrecere a timpului liber, de muncă, experimental, infracțional) și permanente (de lungă durată, stabile și echilibrate, ce presupun relații socio-afective puternice, tradiționalism și uneori ritualism: familia, unele grupuri de muncă, grupul deținuților pe viață);

- *după mărime*: mici (până la 40

traditions and sometimes rituals: the family, certain work groups, life detention groups);

- *size*: small (no more than 40 members), medium (tens and hundreds) and large (ethnic groups, peoples, nations);

- *the ontic status*: real or nominal (statistical);

- *the official statute or the degree of institutionalization*: formal (that have objectives, an organization and functioning that are statuted by norms, instructions, methodologies, regulations, laws - the classroom, the military sub-unit) and informal (which imply a kind of organization and functioning that are not based on regulations made through official standardized norms but on socio-emotional relationships of liking, disliking and indifference);

- *the nature and the specific nature of the tasks to be accomplished*: work, research, military, detention,, therapy groups;

- *the kind of relationships between the members of the group*: primary groups (the primary group was defined by the American Ch.H. Cooley as being a relatively permanent and unspecialized association of a relatively small number of individuals in direct situations – face to face - and close enough; the prototype of this is the family but we can also include here the work group, the company, the classmates group, etc) and also secondary or instrumental groups (the secondary group is characterized as a larger group, relatively specialized, of people who are having superficial, indirect relationships - e.g. unions).

- *the relations between members and groups*: the in-group (defined

de membri), mijlocii (de ordinul zecilor și sutelor) și mari (etniile, popoarele, națiunile);

- *după statutul ontic*: reale sau nominale (statistice);

- *după statutul oficial sau gradul de instituționalizare*: formale (care au obiective, organizare și funcționare statuate prin acte normative, instrucțiuni, metodologii, regulamente, legi - clasa de elevi, subunitatea militară) și informale (care presupun o organizare și funcționare ce nu se bazează pe reglementarea prin norme oficiale standardizate, ci pe relațiile socio-afective de simpatie, antipatie și indiferență);

- *după natura și specificul sarcinilor de realizat*: grupuri de muncă, de cercetare, militare, de detenție, de terapie;

- *după natura relațiilor dintre membrii grupului*: grupuri primare (grupul primar a fost definit de americanul Ch.H. Cooley ca fiind o asociere relativ permanentă și nespecializată a unui număr restrâns de indivizi aflați în relații directe - față în față - și destul de apropiați; prototipul acestuia este familia, dar aici putem include și grupul de lucru, anturajul, grupul de colegi de școală etc.) și grupuri secundare sau instrumentale (grupul secundar este caracterizat ca o grupare mai mare, relativ specializată, de persoane care au relații superficiale, indirecte - ex. sindicatele);

- *după raporturile existente între membri și grupuri*: grupul intern (in-group, definit prin "NOI", deosebiți de membrii altor grupuri - așteptăm recunoaștere, loialitate, întrajutorare) și grup extern (out-group, definit prin "EI", membrii acestuia fiind percepuți ca

through "US", different from the members of other groups - expect recognition, loyalty, mutual help) and the out - group (defined through "THEM", the members of this group being recognized as THE OTHERS - a relationship that is based on prejudices and stereotypes, hostility which can lead to violence, intolerance and discrimination, which outlines geographical boundaries between ethnical groups, district gangs, or cultural groups, between socio-professional, sexual or religious groups);

- *the function*: the affiliation group - it gives psychological comfort and allows the fulfillment of the need to communicate (it is the one to which the individual really belongs at a certain moment, in a natural way and by the activity he/she usually makes; it does not signify his/her actual emotional and psychological participation) and the reference group - it has a normative or criterial and comparison role (it is the one to which the individual relates most of the times and to which he wants to belong, with which he/she identifies and from which he/she takes over behavioral models - e.g. The young from the adults, the poor from the rich, the inferior from the superior).

Specialized literature indicates the following *ways of creating groups*:

1. *Grouping according to knowledge and abilities*:

Most universities are organized in departments. The university positions are differentiated by knowledge levels (from preparatory level to university professors). Different kinds of similarly grouped organizations are the hospitals.

2. *Grouping according to work processes and positions (functional*

CEILALȚI - relaționare bazată pe prejudecăți și stereotipuri, ostilitate care poate duce la violență, intoleranță și discriminare, care trasează granițe geografice, între grupuri etnice, bande de cartier, sau culturale, între grupurile socio-profesionale, sexuale, religioase);

- *după funcție*: grupul de apartenență - conferă siguranță psihică și permite satisfacerea trebuinței de comunicare (este cel din care individul face parte efectiv la un moment dat, în mod natural și prin activitatea pe care o desfășoară în mod obișnuit; nu semnifică însă și participarea sa psihologică și afectivă) și grupul de referință - are o funcție normativă sau criterială și de comparație (este cel la care individul se raportează de cele mai multe ori și din care vrea să facă parte, cu care se identifică și de la care preia modelele comportamentale - ex. tinerii de la adulți, săracii de la bogați, inferiorii de la superiori).

Literatura de specialitate indică următoarele *moduri de formare a grupurilor*:

1. *Gruparea după cunoștințe sau abilități*:

Majoritatea universităților sunt organizate după arii disciplinare. Funcțiile universitare sunt diferențiate după nivelul de cunoștințe (de la preparatori până la profesori universitari). Un alt gen de organizații astfel grupate sunt spitalele.

2. *Gruparea după procese de muncă și funcții* (organizarea funcțională):

Majoritatea organizațiilor care realizează producție sunt organizate în acest mod. Un număr de oameni sunt implicați în producție, alții în cercetare și dezvoltare, alții în vânzări sau marketing,

*organization*):

Most organizations that produce are organized this way. A number of people are involved in production, others in research and development, some in sales or marketing, some in finance and book-keeping and others in staff work.

3. *Grouping according to time:*

Sometimes people are grouped according to the period they work. This way of grouping can be used in connection with the work processes and functions.

4. *Grouping according to product and result:* this way unities based on product or service are made.

5. *Grouping according to client:* some organizations form groups that directs towards different categories of clients;

6. *Grouping according to place:* this usually means that unities are made by the geographical area they serve or they are placed in.

In practice, according to requests, goals or the specific character of the activity, there sometimes appears the need of subgroups. Developing the problems of becoming a formator, paying attention to the managerial perspective of approaching this process, R. M. Niculescu identifies a few methods of making subgroups and of regrouping students, methods that can be used in other situations, too.

There is a number of *specific methods of accomplishing these subgroups* (apud Niculescu, 2000, pp. 60-61):

a) *grouping according to a specified criterion:*

- by chances
- by numbers (for example, even numbers in group X, odd numbers in

alții în finanțe și contabilitate, iar alții în funcțiile legate de personal.

3. *Gruparea în funcție de timp:*

Uneori, oamenii sunt grupați după perioada în care lucrează. Acest mod de grupare poate fi folosit în corelare cu procesele de muncă și funcțiile.

4. *Gruparea după produs sau rezultat:* astfel sunt formate unități pe baza produsului sau serviciului rezultat.

5. *Gruparea în funcție de client:* unele organizații formează grupuri care se orientează către diferite categorii de clienți.

6. *Gruparea în funcție de loc:* acest lucru înseamnă de obicei că sunt formate unități în acord cu aria geografică pe care o deservește sau în care sunt localizate.

În practică, în funcție de solicitări, de scopuri sau de specificul activității, apare uneori necesitatea formării unor subgrupuri. Dezvoltând problematica formării formatorilor, cu trimitere la perspectiva managerială de abordare a acestui demers, R.M. Niculescu identifică câteva procedee de realizare a subgrupelor și de regrupare a cursanților, procedee care pot fi folosite și în alte situații.

Există o serie de *procedee specifice de realizare a acestor subgrupări* (apud Niculescu, 2000, pp. 60-61):

a) *grupare după un criteriu specificat:*

- prin tragere la sorți;
- prin numerotare (ex. numerele cu soț în grupul X, cele fără soț în grupul Y; 1, 3, 5, 7 într-un grup și 9, 11, 13, 15, în al doilea grup; 2, 4, 6, 8 în al treilea grup și 10, 12, 14, 16 în al patrulea grup);
- prin atribuire de simboluri: fiecărui grup i se fixează un simbol

group Y; 1,3,5,7 in a group and 9, 11, 13, 15 in the second number; 2,4,6,8 in the third group and 10, 12, 14, 16 in the fourth group);

– by symbols: each group is given a symbol (possibly related to the specific task, if there are differentiated tasks); the counters with the mentioned symbols on can be offered by drawing of lots.

*b) grouping according to appointment* (before the activity or instantly) – is usually made on some criteria such as age, sex, specialty, origins, obligations they have in the activity:

- appointment by formators
- appointment by participants
- appointment by outsiders

*c) grouping according to voluntariate:*

– subgroups made on the spot or anticipated by affinity;

– registration on posted lists (with a mentioned moderator and task to be solved);

– by adhesion to differentiated subjects or distinctive work methods;

– by adhesion to different types of activities (laboratory, workshop, visit, a practical activity in a real context)

*d) grouping with progressive reorganization* – is made by:

– the first group uses one of the methods that were presented before;

– there are established rules of regrouping: at certain fixed times a number of 1,2,3,..., n members of a group are transferred to a nearby group or by changing moderators, rapporteurs, observers, for a method that stipulates such roles.

There is also a multitude of *methods of regrouping* (apud Niculescu,

(eventual legat de sarcina specifică de lucru, dacă există sarcini diferențiate); jetoane cu simbolurile respective pot fi puse la dispoziție pentru tragere la sorți

*b) grupare prin desemnare* (înainte de activitate sau pe loc) - se face, de obicei, în baza unor criterii cum ar fi vârsta, sexul, specialitatea, originea, atribuțiile în cadrul activității:

- desemnare de către formatori;
- desemnare de către participanți;
- desemnare de către persoane din afară

*c) grupare pe bază de voluntariat:*

– subgrupe constituite spontan sau anticipat în baza unor afinități;

– înscrieri pe liste afișate (cu menționarea moderatorului, a sarcinii de rezolvat);

– prin aderare la teme diferențiate sau la modalități de lucru distincte;

– prin aderare la tipuri de activități diferite (laborator, atelier, vizită, activitate practică în context real)

*d) grupare cu restructurări progresive* - se realizează astfel:

– prima grupare utilizează una din metodele sau procedeele prezentate anterior;

– se stabilesc reguli destinate regrupării: la intervale date se realizează un transfer de 1, 2, 3, ..., n membri dintr-un grup la alt grup vecin sau prin schimbarea moderatorilor, raportorilor, observatorilor, în cazul unei metode care preconizează asemenea roluri.

Există și o multitudine de *procedee destinate regrupării* (apud Niculescu, 2000, pp. 62-63):

*a) Reunirea în "rafale":*

Fiecare microgrup care a funcționat înainte de reunire are un purtător de cuvânt. După un tur de activitate pe subgrupe, purtătorii de

2000, pp. 62-63):

*a) Reunion in "gusts":*

Each microgroup that used to be functional before the reunion has a spokesman. After a round of subgroup activity, the spokesmen present, shortly (one or two minutes), the conclusions of the microgroup activity; it requires a lot of attention not to repeat the aspects that have already mentioned by other spokesmen before. There follows another round of activities inside microgroups which is followed by another session of conclusions in front of the reunited group.

*b) Reunion by the products of the microgroups activities:*

There are made *exhibition panels* (each microgroup exhibits the results of their activities on separate panels or a common panel of the big group. The exhibition may or may not be accompanied by comments. Groups can use recorded products (written, video, cassettes) – each group draws their conclusions as mentioned before. In the end groups reunite to present their recordings, debates following each presentation or at the end of them.)

*c) The turtle method:*

At the end of the microgroup debates, in the middle of the room there are placed chairs for the spokesmen, and behind each of them there are sat the members of that particular subgroup. The final debate is made between the spokesmen who quickly can consult their partners, found in this context as active observers of the conclusions debate. The spokesman can be replaced or a member of the microgroup can come up with an idea that does not belong to the subgroup he represents and it is considered as such.

*d) Reunion with polls:*

cuvânt prezintă, pe scurt (un minut, maxim două), concluziile desprinse din activitatea microgrupului reprezentat; este nevoie de multă atenție pentru a nu se repea aspectele deja precizate de antevorbitori. Urmează un nou tur de activități intramicrogrupale, după care se derulează o nouă "rafală" de concluzii în fața grupului reunit.

*b) Reuniunea prin produsele activității pe microgrupe:*

Se realizează *panourile de expoziție* (fiecare microgrup își expune produsele activității pe panouri separate sau pe un panou comun al grupului mare. Expunerea poate fi susținută sau nu de comentarii. Se apelează la *produse înregistrate* (în scris, pe video, pe casete audio) - fiecare grup își elaborează concluziile într-una din formele menționate. Grupele se reunesc în final pentru a-și prezenta înregistrările, dezbaterile fiind organizate după fiecare prezentare sau la finalul prezentărilor.

*c) Procedul "broasca țestoasă":*

La finalul dezbaterilor pe microgrupe, în centrul sălii sunt plasate scaune pentru purtătorii de cuvânt, iar în spatele fiecăruia dintre aceștia se așează membrii subgrupului respectiv. Dezbaterile finale se face între purtătorii de cuvânt care se pot însă consulta rapid cu partenerii lor de lucru aflați, în acest context, în postură de observatori activi ai dezbaterii concluziilor. Purtătorul de cuvânt poate fi înlocuit sau un membru al microgrupului poate interveni cu o opinie proprie care nu aparține subgrupului din care face parte și este considerată ca atare.

*d) Reuniune cu sondaje:*

În grupul reunit se aplică un sistem de sondaj elaborat de formator cu întrebări adresate: individual sau pe

In the reunited group there is applied a system of testing made by the formator with addressed questions: individually or on microgroup structures (or combinations of the two). The answers can be verbal (spoken or written), by gestures.

*e) Reunion with conclusions assertion:*

Subgroups reunite before a jury; each subgroup will assert their point of view with the help of a rapporteur. Evaluation is made by the jury involved with or without communicating the conclusions, and if they are, with or without debate.

*f) Informal reunion:*

It is made between breaks, joint lunch, suppers, and with this occasion besides personal talking, most of the times, subjects about the activity in a formal environment are tackled, seldom in a more efficient way than in the activity itself.

## **2. The limited group and its specific problems**

In social psychology and educational management, special attention is given to the limited group. It was defined by J.C.Abric as “an ensemble of people who have the possibility of perceiving and interacting directly and who take part in a group activity thanks to a system of rules and formal/informal norms” (apud Cochinescu, 2008, p. 138).

The small group has certain distinctive features: it perceives in a special way the membership, the mutual influence is stronger, and the possibility of interaction is greater. In common speech the small group is also named “team”.

structurile microgrupale (sau pe combinații ale acestora). Răspunsurile pot fi date verbal (oral, în scris), gestual.

*e) Reunirea cu susținere de concluzii:*

Subgrupurile se reunesc în fața unui juriu; fiecare subgrupă își va susține punctul de vedere prin intermediul unui raportor. Evaluarea se face de către juriul în cauză cu sau fără comunicarea concluziilor, iar în cazul comunicării acestora, cu sau fără dezbateri.

*f) Reuniunea informală:*

Se realizează în timpul pauzelor, al meselor comune, al seratelor, prilej cu care, dincolo de discuțiile cu caracter personal sunt abordate, de cele mai multe ori, probleme legate de activitatea desfășurată în cadrul formal, adeseori într-o manieră mai eficientă decât în contextul activităților propriu-zise.

## **2. Grupul restrâns și problemele sale specifice**

În psihologia socială și în managementul educațional, o atenție aparte i se acordă grupului restrâns. Acesta a fost definit de J.C. Abric drept “un ansamblu de persoane ce au posibilitatea de a se percepe și de a interacționa în mod direct și care participă la o activitate comună, grație unui sistem de reguli și norme formale și informale” (apud Cochinescu, 2008, p. 138).

Grupul mic are anumite trăsături distincte: percepe într-un fel aparte apartenența, influența reciprocă este mai puternică, iar posibilitatea realizării interacțiunii este mai mare. În limbajul curent, pentru grupul mic se mai folosește termenul consacrat de “echipă”.

În construirea echipelor trebuie avute în vedere: nevoile sarcinii (prin stabilirea

In building teams we have to take into account: the needs of the task (by establishing a well defined goal), the needs of the individuals (by a clear statute for each individual), and the needs of the personal team (by cooperation, mutual support, etc.)

An efficient team is built by considering the following conditions:

– *the clear establishment of the desired objectives*: there are identified the criteria, the values on which the group conception and consensus are established, the goal is precisely defined, the priorities, each participant's tasks, everyone's part;

– *the procedure specification*: it is clarified the procedure in organizing work meetings, in taking decisions, in assuming responsibilities;

– *defining leadership in accordance with the members conception*: the leader knows and uses all the qualities of the members of his/her team, moulds the team conception, acts as to be noticed;

– *the outlining of the open ways of communication*: members talk to one another and to the leader about various possibilities of action; opinions from outside the team and ideas shared with the inside and outside of the team are accepted;

– *the development of a trusting and cooperating environment*: help, support is asked for and given, a lot of time is spent together, mutual respect and positive relationships with other teams is present;

– *the regular analysis and revision of the efficiency of the activity*: the objectives are regularly reevaluated and also every sequence of the process, not much time is spent analysing what

unui scop bine definit), nevoile indivizilor (prin statut clar pentru fiecare), nevoile proprii ale echipei (prin cooperare, susținere reciprocă etc).

O *echipă eficientă* se construiește respectând următoarele condiții:

– *stabilirea clară a scopului și a obiectivelor urmărite*: se identifică criteriile, valorile pe care se stabilește concepția grupului și consensul, se definește cu precizie ce anume se urmărește, care este ordinea priorităților, ce atribuții are fiecare participant, care sunt rolurile fiecăruia;

– *precizarea procedurii*: se clarifică procedura în organizarea ședințelor de lucru, în luarea deciziilor, în asumarea responsabilităților;

– *definirea conducerii în consens cu concepția membrilor*: liderul cunoaște și folosește toate calitățile membrilor echipei, modelează concepția acesteia, acționează astfel încât să i se simtă prezența;

– *conturarea liniilor deschise de comunicare*: membrii discută între ei și cu liderul diferite posibilități de acțiune; există deschidere către opiniile din afara echipei, se schimbă idei atât cu interiorul cât și cu exteriorul;

– *dezvoltarea unui climat de încredere și cooperare*: se cere și se acordă ajutor, sprijin, se petrece mult timp împreună, există respect reciproc și relații pozitive cu alte echipe;

– *analiza și revizuirea cu regularitate a eficienței activității*: se reevaluează periodic obiectivele și fiecare secvență a procesului, nu se pierde timp prea mult analizându-se ce anume s-a realizat, ci se pune accent pe ce anume se va realiza.

Echipele condiționează optimizarea abilităților individuale ale membrilor lor, făcând



exactly was accomplished and what is to be done is stressed.

Teams condition the optimization of the individual abilities of their members, making the solving of some difficult problems possible. In the educational process, the educational objectives can be reached by valorizing and capitalizing the potential of the teachers' team in that school.

In a context, we need to distinguish the group from the team. We can talk about a team when it is a formal group, made to solve some clear organizational tasks. Or, as J. Katzenbach and D. Smith consider, the team is "a small number of people with complementary abilities, who are committed to the same goal, to some performance objectives and methods of which they consider themselves responsible" (apud Armstrong, 2004, p. 249).

The idea of self management is a result of the teams' characteristics. We can say about teams that they are:

- essential units of performance, blending the skills, the experience and the intuition of few people;
- stimulated by important challenges;
- flexible and answer quickly to changes and requirements;
- invest time and effort to explore;
- prove devotion, loyalty and desire of development and self success growth.

The group represents the ensemble of people who interact in order to reach a common goal, under a leader, and have the feeling of a common identity.

Among the *properties of small groups* there are:

- *the size of the group*

posibilă rezolvarea unor probleme dificile. În procesul de învățământ, obiectivele instructiv-educative pot fi realizate prin valorificarea și valorizarea potențialului echipei de profesori din unitatea școlară.

În context, este nevoie să distingem grupul de echipă. Vorbim de echipă atunci când ne referim la un grup formal, constituit pentru rezolvarea unor sarcini organizaționale concrete. Sau, așa cum apreciau J. Katzenbach și D. Smith, echipa este "un număr mic de oameni cu aptitudini complementare, care sunt dedicați unui scop comun, unor obiective de performanță și metode pentru care se consideră reciproc răspunzători" (apud Armstrong, 2004, p. 249).

Ideea de automanagement rezultă din caracteristicile echipelor. Se poate afirma despre echipele că:

- sunt unități de bază ale performanței, îmbinând aptitudinile, experiența și intuițiile câtorva oameni;
- sunt stimulate de provocări importante
- sunt flexibile și răspund rapid la schimbări și solicitări;
- investesc timp și efort pentru a explora;
- dovedesc devotament, atașament și dorința de dezvoltare și creștere a succesului propriu.

Grupul reprezintă ansamblul persoanelor care interacționează în vederea atingerii unui obiectiv comun, sub conducerea unui lider, și au sentimentul unei identități comune.

Printre *proprietățile grupurilor mici* se numără:

- *mărimea grupului;*
- *distribuția spațială, aranjamentul membrilor grupului;*
- *omogenitatea grupului.*

Format fiind din participanți cu statute egale, grupul educativ are o

– *the spatial distribution, the arrangement of the members of the group;*

– *the group homogeneity.*

Being made of equal statute participants, the educational group has a pretty homogenous composition, at least as age, needs, desires, interests and dreams.

The organization of students in homogenous classes encourages communication between the group and the students, the exposition and the talking take place at an accessible level.

– *group cohesion*

It is understood as unity of its members. Associating with consensuality, conformity, solidarity and mutual trust, cohesion leads to productivity development. But, P. Golu considers, “cohesion can look like a weapon with two edges: it can help or harm the group members according to the requirements of the task.” (Cochinescu, 2008, pp. 148-149).

– *group productivity*

We understand by group productivity the level of performance reached by the group in accomplishing an activity with a goal. There is a difference between potential productivity (the maximum level of productivity that can be reached) and real productivity (that is related to the desire of the members of the group to make a collective effort and of the success of individual efforts coordination).

Besides these characteristics that are specific to the group, there also appear some that are *counter productive*: group dissociation (opposed to cohesion), social loafing, and social loss, group thinking. In short, we can enumerate the main *perverse effects and problems of*

compoziție relativ omogenă, cel puțin din perspectiva vârstei, a nevoilor, trebuințelor, intereselor și aspirațiilor. Organizarea elevilor în clase omogene favorizează comunicarea profesorului cu grupul de elevi, expunerea și discuțiile având loc la un nivel accesibil.

– *coeziunea grupului*

Aceasta este înțeleasă ca unitate a membrilor lui. Asociindu-se cu consensualitatea, conformitatea, solidaritatea și încrederea reciprocă, coeziunea duce la creșterea productivității. Dar, consideră P. Golu, “coeziunea poate arăta ca o lamă cu două tăișuri: ea poate ajuta sau lovi membrii grupului în funcție de cerințele sarcinii” (Cochinescu, 2008, pp. 148-149).

– *productivitatea grupului:*

Înțelegem prin productivitatea grupului nivelul de performanță atins de acesta în realizarea unei activități cu scop. Există o deosebire între productivitatea potențială (nivelul maxim de productivitate ce poate fi atins) și productivitatea reală (care ține de dorința membrilor grupului de a contribui la efortul colectiv și de succesul coordonării eforturilor individuale).

Pe lângă aceste proprietăți specifice grupului, apar și unele *contraproductive*: disocierea grupului (opusă coeziunii acestuia), lenea socială, pierderea socială, gândirea de grup. În sinteză, putem enumera principalele *efecte perverse și probleme ale activității în echipă* (apud Iosifescu, 2000):

a) Gândirea de grup (Groupthink)

- posibilitatea alterării eficienței grupului pentru a păstra cadrul normativ existent;

b) Lenea socială (Social loafing) -

scăderea performanțelor individuale pentru că sarcinile și viitoarele activități importante sunt lăsate pe seama grupului

*team activity* (apud Iosifescu, 2000):

a) Group thinking – the possibility of altering the group efficiency in order to keep the existing frame of standards;

b) Social loafing – the decrease of individual performance because the tasks and the future important activities are left to the group;

c) The group inefficacy in case of routine decisions made under pressure;

d) Different behaviour according to context/specific character of the group – people behave differently when they belong to different groups;

e) Conservatism and group inclination to compromise (among the objectives, interests and skills of the members);

f) The „Apollo” syndrom – the low performance of group made of members selected for their critical thinking : because of the destructive tendencies that characterize these people, the team can only „demolish” all solutions;

g) The „seductive” character of hierarchy – if the team contains people who occupy superior hierarchic positions, there appears the danger of giving that person more attention and more interest in his/her opinion;

h) Difference in knowledge;

i) Different personal resources – the leader of the team must assure himself/herself that there are equal chances for all members;

j) The managerial style – the participating styles allow, at a great extent, „feudal” fights for power and statute which have, most of the times, relevance for the tasks;

k) The „clone team” myth – there is, sometimes, the belief that all members

ca întreg;

c) Ineficiența grupului în cazul deciziilor rutiniere sau în cazul deciziilor luate sub presiunea timpului;

d) Comportamentul diferit în funcție de context/specificul grupului - oamenii se comportă diferit când se află în grupuri diferite;

e) Conservatorismul și înclinarea grupului spre compromis (între obiectivele, interesele și competențele membrilor);

f) Sindromul „Apollo” - subperformanța grupului format din membri selecționați pentru gândirea lor critică: din cauza tendinței distructive caracteristice acestor persoane, echipa se poate limita la „demolarea” tuturor soluțiilor;

g) Caracterul „seducător” al ierarhiei - dacă o echipă include persoane care se află pe poziții ierarhice superioare, apare pericolul acordării unui timp mai mare persoanei respective și a unei mai mari greutate opiniei sale;

h) Diferența în cunoaștere;

i) Resursele personale diferite - conducătorul echipei trebuie să se asigure că există șanse egale pentru toți membrii;

j) Stilul managerial - stilurile participative permit în mai mare măsură lupte „feudale” pentru putere și statut care au, de cele mai multe ori, relevanță pentru sarcinile de lucru;

k) Mitul „echipei de clone” - există, câteodată, convingerea că toți membrii echipei trebuie să aibă aceleași competențe și atitudini ca ale conducătorului echipei sau ale managerului de succes.

Este cunoscut faptul că de valoarea personalității depinde valoarea relațiilor interpersonale. Importante sunt discuțiile la care asistăm sau pe care le purtăm și

of the team must have the same competences and attitudes as a successful leader or manager

It is known that the value of interpersonal relationships depends on the value of personality. The talking that we witness or have and the assurance of a positive, stimulative, relational atmosphere are important. Relationships can also be influenced by personality: people select relationships – avoid or reject some, accept, promote or develop others.

This is about a mutual conditioning that is met in small groups, in the classroom:” (...) the fact the a student’ personality is created and showed in close interdependence with the life of the group he/she is part of, with the norms and values that it develops, represents an defining argument of the overwhelming importance of the class-group for the part of multiple background of the interpersonal relationships that grow here” (Iucu, 2000, p. 97).

The relation cooperation – competition, is also important, and it contributes to the dynamic of the educational group. Even though today there is a dispute about the advantages that these two practices offer, it must be put stress on their alternation taking into account the particularities of the situation (an educational one), as well as the characteristic features of those it is made of.

Cooperation is a plus in the plan of interaction among students, giving birth to feelings of acceptance and liking. Learning through cooperation is a “syntagm used in describing small group strategies inside which everyone is helped by the others to learn; in fact, everyone’s success depends on the

asigurarea unui climat relațional pozitiv, stimulat. Și relațiile pot fi influențate de personalitate: oamenii selectează relațiile - pe unele le evită sau le resping, pe altele le acceptă, promovează, dezvoltă.

Este vorba de o condiționare reciprocă care se întâlnește în grupurile mici, în clasa de elevi: “(...) faptul că personalitatea elevului se conturează și se manifestă în interdependență cu viața grupului din care el face parte, cu normele și valorile pe care acesta le dezvoltă, constituie un argument definitoriu al covârșitoarei importanțe a grupului-clasă pentru rolul de multiplu fundal al relațiilor interpersonale dezvoltate aici” (Iucu, 2000, p. 97).

Important este și *raportul cooperare-competiție*, care contribuie la dinamica grupului educativ. Deși în prezent există o dispută între avantajele pe care le oferă aceste două practici, trebuie insistat pe alternarea acestora, ținându-se cot de particularitățile situației (de instruire), de carteristicile grupului și ale celor care îl compun.

Cooperarea este un câștig în planul interacțiunii dintre elevi, generând sentimente de acceptare și simpatie. Învățarea prin cooperare este “o sintagmă folosită în descrierea strategiilor grupurilor mici în care fiecare este ajutat de alții în învățare; de fapt, succesul fiecărui membru presupune succesul celorlați subiecți ai grupului” (Henson, 2004, p. 20).

Importante sunt și situațiile competitive, care presupun o competență relațională, în vederea asigurării unității de acțiune și a creșterii gradului de coeziune. Competiția este “o formă motivațională a afirmării de sine, incluzând activitatea de afirmare proprie, în care individul rivalizează cu ceilalți

others' success" (Henson, 2004, p. 20).

The competitive situations are important, too, and they imply a relational competence, to assure a unity of action and to grow the degree of cohesion. Competition is "a motivational way of self-affirmation, including the self-affirmation activity, where the individual rivals the others to obtain a social statute or superiority" (Ausubel; Robinson, 1981, p. 491). Even if it is negatively reflected in interpersonal relationship, implying a weak interaction and amplifying the students' anxiety and fear of failure, competition, when it is moderated, stimulates the effort and productivity of the participants.

In small groups there often appear phenomena of affective dependence towards authority or leaders, as elements of polarizing and splitting the group members around two leaders. This way the group has a personal affective life, as a result of the spontaneous combination of feelings and attitudes of its members. This collective affectivity influences the ways of thinking and acting.

### 3. The class

The educational group is relatively homogenous, at least as age and statute. There are many advantages in this homogeneity (especially from a pedagogical point of view), but it does not prepare students for the social reality which is heterogeneous from several points of view.

Being understood as an activity of orchestrating a set of steps or sequences of learning, the class management looks for the adaptation of the educational reality to a set of principles and managerial rules that originate the economical frames of human activity.

pentru dobândirea unei situații sociale sau a superiorității" (Ausubel; Robinson, 1981, p. 491). Chiar dacă se răsfrânge negativ în sfera relațiilor interpersonale, presupunând o interacțiune slabă și amplificând anxietatea elevilor și teama de eșec, competiția, atunci când este moderată, stimulează efortul și productivitatea participanților.

În grupurile mici apar adesea fenomene de dependență afectivă față de o autoritate, față de un lider, ca și elemente de polarizare, de scindare a membrilor grupului în jurul a doi lideri. Grupul are astfel o viață afectivă proprie, rezultată din combinările spontane ale sentimentelor și atitudinilor membrilor săi, această afectivitate colectivă influențând modurile de gândire și acțiune.

### 3. Clasa de elevi

Grupul educativ are o compoziție relativ omogenă, cel puțin din punct de vedere al vârstei și statutului. Organizarea omogenă a elevilor prezintă mai multe avantaje (mai ales din punct de vedere pedagogic), însă aceasta nu pregătește pentru realitatea socială, care este eterogenă, din mai multe puncte de vedere.

Înțeles ca activitate de orchestrare a unui ansamblu de pași sau set de secvențe de învățare, managementul clasei de elevi urmărește adaptarea realității educaționale la un set de principii și de reguli manageriale care își găsesc originea în cadrele economice ale activității umane.

Prin anii '50, dinamica grupurilor a devenit un domeniu de interes pentru cercetători. De atunci, *clasa de elevi* a fost studiată ca grup primar, adică un grup ai căror membri au aceleași valori,

In the '50s, the groups' dynamic became a field of interest for researchers. Since then, *the students' class* has been studied as a primary group whose members have the same values, goals and behavioral standards and where interpersonal contact is very frequent.

The class is a restricted group because it has all the *characteristic features* of it (apud De Visscher, 1996, p. 323):

- a) time and place unity, a "here" and a "now;"
- b) a significance, a reason to be and stay together;
- c) a relatively common fate;
- d) the chance of being perceived and represented by other members of the group;
- e) a reasonable "entitvity", perceived groupality;
- f) the possibility of achieving an effective interactive process;
- g) a time long enough for a institutionalization to be started.

The class has the following features (Boncu, 2008, pp. 485-486):

- a) face to face interaction;
- b) structure that offers stability (inside interaction there develop norms that mould behavior and make it predictable);
- c) it reaches certain goals;
- d) the members of the class think of themselves as part of the group, and students from other classes (groups), identify them from this membership.

As a social group the class fulfills several *functions*:

- of socialization: social integration is connected to the desire of cooperation, leads to self-esteem and aspirational level growth;
- of regulating the relationships

scopuri și standarde de comportament și în care contactele interpersonale sunt foarte frecvente.

Clasa de elevi este un grup restrâns deoarece are toate *caracteristicile* acestuia (apud De Visscher, 1996, p. 323):

- a) o unitate de timp și de loc, un "aici" și "acum";
- b) o semnificație, o rațiune de a fi și de a rămâne împreună;
- c) o soartă relativ comună;
- d) posibilitatea perceperii și a reprezentării fiecărui membru de către ceilalți;
- e) o "entitativitate" rezonabilă, grupalitate percepută;
- f) posibilitatea de realizare a unui proces interactiv efectiv;
- g) o durată suficientă pentru ca un eventual proces de instituționalizare să fie declanșat.

Clasa școlară are următoarele *trăsături* (Boncu, 2008, pp. 485-486):

- a) interacțiunea față-în-față;
- b) structuri ce-i conferă stabilitate (în cadrul interacțiunii, se dezvoltă norme ce modelează comportamentele și le fac previzibile);
- c) atingerea anumitor scopuri;
- d) membrii clasei se percep pe ei înșiși ca făcând parte din grup, iar elevii din alte clase (grupuri) îi identifică pe baza acestei apartenențe.

Ca grup social, clasa îndeplinește mai multe *funcții*:

- de socializare: integrarea socială este legată de dorința de cooperare, conduce la creșterea stimei de sine, a nivelului de aspirație;
- de reglementare a relațiilor din cadrul grupului: comportamentele inadecvate sunt sancționate de membrii grupului, iar cele adecvate sunt aprobate;

inside groups: inadequate behavior is punished by the members of the group and the adequate ones are approved;

- of regulating inner individual relationships: self identity is built from the perspective of being a group member.

The school group is “varied configured, it assures differentiating possibilities, it requires the thinking of all its members, it is deliberately organized by the teacher” (Gagnon; Collay, 2001, p. 38). As a leader, the teacher must know that his/her students need (Mack-Kirschner, 2005, p.31):

- a secure and pleasant learning environment;
- time to obtain success;
- certainty (to be motivated);
- a frame (to feel that they belong to a community that studies).

The managerial approaching capitalizes the perspective of psychosocial come close of *group process* that brings up to date the functions of the group (Neculau; Boncu, 1998, pp. 237-238):

- The process of achieving a task has a special importance, the task representing what the group has to do to reach the goal (...);
- The communication process is initiated and develops in close connection with the one which achieves the task (...);
- As for the affective process, it is obvious that attraction between class members is a fundamental condition of having high school performance (...);
- Finally, the process of influence in class assures behavior leveling.

Real energetic structures, the self conceptions and those about the others lead to different ways of being in people. Having a special character, the class –

- de reglementare a relațiilor intraindividuale: identitatea de sine se construiește din perspectiva calității de membru al grupului.

Grupul școlar este “variat configurat, asigură condiții de diferențiere, solicită gândirea tuturor membrilor, este organizat deliberat de profesor” (Gagnon; Collay, 2001, p.38). Ca lider, profesorul trebuie să știe că elevii au nevoie (Mack-Kirschner, 2005, p.31):

- de un mediu de învățare plăcut și sigur;
- de timp pentru a obține succes;
- de certitudine (pentru a fi motivați);
- de un cadru (pentru a simți că aparțin unei comunități care învață).

Abordarea managerială valorifică perspectiva de abordare psihosocială a *proceselor de grup* care actualizează funcțiile grupului (Neculau; Boncu, 1998, pp. 237-238):

- *Procesul de realizare a sarcinii* are o importanță aparte, sarcina constituind ceea ce trebuie să facă grupul pentru a-și atinge scopul (...);
- *Procesul de comunicare* este inițiat și se desfășoară în strânsă legătură cu cel de realizare a sarcinii (...);
- Cât privește *procesele afective*, este evident că atracția dintre membrii grupului clasă constituie o condiție fundamentală a performanțelor școlare înalte (...);
- În sfârșit, *procesul de influență* din clasa de elevi asigură uniformitatea comportamentelor.

Adevărate constructe energetice, concepțiile despre sine și despre alții trimit la variatele feluri de a fi ale oamenilor. Având un specific aparte, grupul-clasă dezvoltă o multitudine de

group develops a multitude of distinctive relationships. Interknowledge and communication relationships, cooperating and competing relationships, liking and disliking ones are structured according to the statute they have in the social life.

#### 4. The statute and role relationship

The statute represents the position an individual has in the social system (it implies different life styles); it is the totality of duties and rights. R. Linton defines statute as being the place that certain individual occupies in a system at a certain moment. The contribution that every statute – that continues to be recognized by the group members – brings it to achieving the group goals represents its function.

Because each statute is part of a larger system of statutes none of them has significance besides the ones it is connected to. This way, the mother statute cannot exist without the child statute, as well as the leader statute cannot exist without a member one. Every statute and position delimits one or several positions in relation.

We can assert that statute:

- precisely prescribes the individual behavior in social life;
- identifies other people's behavior towards him/herself;
- specifies for the individual its social definition;
- is based on the stable and predictable character of experiences that a person makes in his living environment;
- it is connected to the problematic of stratification and mobility of people and groups in a certain society.

The role represents the expected

relații distincte. Relațiile de intercunoaștere sau de comunicare, de cooperare sau de competiție, de simpatie sau antipatie se construiesc în raport de statutul și rolurile jucate în cadrul vieții sociale.

#### 4. Relația dintre statut și rol

*Statutul* reprezintă *poziția* pe care o ocupă un individ în sistemul social (implică stiluri de viață diferite); este ansamblul de drepturi și îndatoriri. R. Linton definește statutul ca fiind locul pe care îl ocupă, într-un anumit sistem, un anumit individ, într-un anumit moment. Contribuția pe care fiecare statut - care continuă să fie recunoscută de membrii grupului - o aduce la atingerea scopurilor de grup constituie funcția sa.

Pentru că fiecare statut este o parte a unui mare sistem de statute, nici unul dintre ele nu are semnificație în afara celor de care este legat. Astfel, statutul de mamă nu poate exista în afara celui de copil, nici cel de lider în afara celui de membru. Fiecare statut sau poziție demarchează una sau mai multe poziții cu care se află în relație.

Putem afirma că statutul:

- prescrie cu precizie comportamentul individului în viața socială;
- identifică și comportamentul altora față de sine;
- îi precizează individului definiția sa socială;
- se fondează pe caracterul stabil și previzibil al experiențelor pe care și le formează persoana în mediul său de viață;
- este legat de problematica stratificării și mobilității persoanelor și grupurilor dintr-o societate sau alta.

*Rolul* reprezintă conduita așteptată



behavior from a person whose statute we know (role expectations are actions expected from a person whose statute we know); it implies a set of observable behavior. Roles are patterns of behavior socially defined and characterized of rule sets and norms. Thus, role is a configuration of behavioral models associated to a position or function in a system.

G. Mead and C.H. Kuli have studied small traditional cultures and primary groups (social groups) and suggested three *stages of socialization, as a process of perceiving roles* (apud Bulgaru, 2003, p. 12):

- a) imitation: the mechanical repetition of the observed activities;
- b) play: passing from role to role, getting away from the already played role;
- c) group member: understanding the personal role, when the formula "me" becomes lucrative, as a mechanism of appreciation from part of the group of the social role its member plays.

There are several essential features of the role:

- there are fated as well as obtained roles;
- some roles require emotion restraining others their expressing;
- some roles are diffuse others are distributed;
- some roles require a formal relationship with people, others permit establishing informal connections, even personal ones;
- roles diversity is a result of motivations diversity.

By extending the dramatic idea, roles refer to all different parts played by human individuals. We all play different roles; some are played at the same time

de la o persoană al cărei statut îl cunoaștem (expectanțele de rol sunt acțiunile așteptate de la o persoană al cărei statut îl cunoaștem); implică un set de comportamente observabile. Rolurile sunt tipare de comportament, definite social și caracterizate de seturi de reguli și norme. Altfel, rolul este o configurație de modele de conduită asociate unei poziții sau funcții într-un sistem.

G. Mead și C.H. Kuli au cercetat culturile tradiționale mici și grupurile primare (sociale) și au propus trei *stadii de socializare, ca un proces de percepere a rolurilor* (apud Bulgaru, 2003, p. 12):

- a) imitația: repetarea mecanică a activităților observate;
- b) jocul: trecerea de la un rol la altul, îndepărtarea de la rolul deja jucat;
- c) membru grupal: perceperea propriului rol, când devine lucrativă formula "pe mine", ca mecanism de apreciere de către grup a rolului social pe care membrul său îl joacă.

Există mai multe caracteristici esențiale ale rolului:

- sunt roluri predestinate, dar și obținute;
- unele roluri cer reținerea sentimentelor emoționale, altele exprimarea lor;
- unele roluri sunt difuzate, altele au un caracter difuzoriu;
- unele roluri cer o relație formală cu oamenii, altele permit stabilirea unor legături neformale, chiar personale;
- diversitatea rolurilor rezultă din diversitatea motivațiilor.

Prin extensia ideii teatrale, rolurile se referă la toate părțile diferite jucate de indivizii umani. Noi toți jucăm diferite roluri: unele sunt jucate în același timp (de exemplu, un elev poate fi și prieten, și frate, și oaspete), iar altele pot fi

(for example, a student can be a friend, a brother and a guest, too,) and others can be confusing leading to role conflict.

Role conflict is a specific concept to social psychology that refers to the discrepancy between the expectations of the role transmitter and the effective behavior of the receiver. In most cases, the individual being confronted with the role conflict finds him/herself in the middle – between superiors and staff members – conflicts reaching diverse forms.

Among causes there are:

- inadequate specific training of the executing person;

- the communication of incompatible expectation from the transmitter, that is contradictory (for example, the creation of a pleasant working environment and zero tolerance to mistakes);

- jarring messages resulted from different sources (it usually appears at people amid departments or who communicate with the exterior of the organization);

- the inadequate articulation of functions (cases of job mingling in a transforming professional organization): it generates competition to simultaneously take over the same role;

- the discrepancy between role expectations and moral value or the individual's ideas;

- the proliferation of roles in the contemporary society;

- incongruity between multiple roles of the same person (for example, mother and manager).

The role conflict refers to the situations in which a person, with a certain position, is solicited inside organization, imperatives, requests,

contradictorii, ducând la conflicte de rol.

*Conflictul de rol* este un concept specific psihologiei sociale, care referă la discrepanța dintre expectanțele transmițătorului de rol și comportamentul efectiv al receptorului. În majoritatea cazurilor, individul confruntat cu conflictul de rol se află la mijloc - între superiori și subordonați, situațiile conflictuale căpătând diverse forme.

Printre *cauze* se numără:

- pregătirea specifică inadecvată a persoanei executante;

- comunicarea din partea transmițătorului de expectanțe incompatibile, adică contradictorii (de exemplu, crearea unui climat de lucru plăcut și toleranță zero la greșeli);

- mesajele discordante provenite din surse diferite (apare de obicei la oamenii care se află la intersecția departamentelor sau care comunică cu mediul extern al organizației);

- articularea neadecvată a funcțiilor (cazurile de interferență a posturilor într-o organizație profesională aflată în transformare): generează competiția pentru asumarea simultană a aceluiași rol;

- discrepanța dintre expectanțele de rol și valorile morale sau concepțiile persoanei;

- proliferarea rolurilor în societatea contemporană;

- incongruența dintre rolurile multiple ale unei persoane (de exemplu cel de mamă și manager).

Conflictul de rol desemnează situațiile în care o persoană, ce ocupă un anumit post, este supusă, în cadrul organizației, unor imperative, solicitări, presiuni cu caracter contradictoriu sau chiar inacceptabile.

*Ambiguitatea rolului* desemnează

pressure with contradictory or unacceptable character.

The ambiguity of the role refers to the lack or insufficiency of clear and timely information that are needs for the correct fulfillment of assignments. The individual that experiences the ambiguity of the role does not know the exact objectives and assignments that he has, the performance his/her organization is expecting from him/her, the controlling criteria, assessment and motivation. Ambiguity is differently felt by individuals and it is also influenced by personality traits.

Role conflict as well as its ambiguity generates a lack of poise in personal life (that can lead to isolation and neuroses). There are also situations when these mechanisms are a source of growing, representing two factors of social change. The efficiency of achieving the role depends on the conscious and respected relationship in the others expectations and in his/her own perception; if this union is not clearly outlined and it does not lead to action, reactions, than it will encounter difficulties in real life behavior and then in the assessing process.

We can talk about social roles (the ones that the society is expecting for), volitive roles (the ones that the individual wants to impose), and mask roles (they refer to playing roles). The roles that an individual is practicing are: open (accessible to any member of the society) and specialized (that require a certain training). There can be said that the process by which an individual conforms to his/her statute and answers the expectations of the role is called adaptation, and the one that satisfies his/her needs, capitalizes the potential

lipsa ori insuficiența informațiilor clare și oportune solicitate de rezolvarea corectă a sarcinilor. Individul confruntat cu ambiguitatea rolului nu cunoaște exact obiectivele și sarcinile ce-i revin, performanțele așteptate de organizație, criteriile de control, evaluare și motivare. Ambiguitatea trăită de indivizi este diferită și marcată de trăsăturile de personalitate.

Conflictul de rol, ca și ambiguitatea rolului, generează un dezechilibru în viața personală (care poate duce la izolare sau nevroză). Sunt însă și situații în care aceste mecanisme constituie surse de maturizare, fiind doi factori de schimbare socială. Eficiența îndeplinirii rolului depinde de relația conștientizată și respectată între expectația celorlalți și percepția proprie; dacă această uniune nu este clar conturată, adică nu trimite la acțiuni, la reacții, atunci va întâmpina dificultăți în conduita reală și apoi în procesul de evaluare.

Putem vorbi de roluri sociale (cele așteptate de societate), volitive (cele pe care individul vrea să și le impună) și mască (se referă la jucarea unor roluri). Rolurile exercitate de individ sunt: deschise (accesibile oricărui membru al societății) și specializate (presupun o anumită pregătire). Se poate spune că individul care se conformează statutului și răspunde așteptărilor rolului se numește adaptat, iar cel care își satisface necesitățile și își valorifică potențialul, disponibilitățile se numește integrat.

De cele mai multe ori, însă, omul pendulează între comportamentul ajustat (centrat pe rol, pe respectarea normelor) și comportamentul tranzacțional (bazat pe personalizarea normelor sau introducerea unor elemente noi în cadrul acestora).

and reserves, is called integration.

Most of the times, man swings between adjusted behavior (centered on role and on respecting norms) and transactional behavior (based on norms personalization or on the introduction of some new elements).

### **5. As a dynamic system, the group is made of individuals who interact, develop interpersonal relationships**

They are classified as follows (apud Zlate, 1995, pp. 188-191):

a) according to the needs and psychological desires : interknowledge relationships, affective, sympathetic and communication relationships.

b) according to the dynamic, processual side:

b.1. relationships that imply mutual action from partners, that activate almost the same mechanisms without leading to the modification of personal particularities of partners : cooperation and competitive relationships.

b.2. relationships that imply mutual action of partners that result , with time, in the modification of personal particularities of partners : adaptation, assimilation, stratification and alienation relationships: it equalizes running, estrangement, end of relationship.

Interaction between children and adults are the main reason through which a child has access to evolutionary resources. That is why, the development of the relational abilities of a child is connected to the adult's ability to decipher correctly the social messages send to the child.

In the relationship between a teacher and a student, the main components are (Ceobanu, 2008, p. 516):

### **5. Relații interpersonale: roluri jucate de membrii unui grup**

Ca sistem dinamic, grupul este alcătuit din indivizi care interacționează, dezvoltă *relații interpersonale*. Acestea se clasifică astfel (apud Zlate, 1995, pp. 188-191):

a) *după nevoile și trebuințele psihologice*: relații de intercunoaștere, relații afectiv-simpatetice și relații de comunicare

b) *după latura procesuală, dinamică*:

b.1. relații care presupun acțiunea mutuală a partenerilor, care pun în funcțiune aproximativ aceleași mecanisme, fără ca aceasta să conducă la modificarea particularităților personale ale partenerilor: relații de cooperare și relații de competiție

b.2. relații care presupun acțiunea mutuală a partenerilor soldată, în timp, cu modificarea caracteristicilor personale ale acestora: relații de acomodare, relații de asimilare, relații de stratificare și relații de alienare (echivalează cu fuga, îndepărtarea de celălalt, ruperea relației).

Interacțiunile dintre copii și adulți sunt principala cale prin care copilul are acces la resursele evolutive. De aceea, dezvoltarea aptitudinilor relaționale ale copilului este legată de aptitudinea adultului de a descifra corect mesajele sociale transmise de copil.

În cadrul relației profesor-elev, principalele componente sunt (Ceobanu, 2008, p. 516):

a) trăsăturile individuale ale fiecăruia dintre cei doi poli, respectiv caracteristicile cu predispoziție biologică (de exemplu, temperamentul), personalitatea, părerea și percepția de sine, istoria evolutivă și atribute, precum sexul sau vârsta;

a) the individual characteristics of each of the poles, namely characteristic features that have a biological propensity (for example, temperament), personality, self-esteem and perception, evolutive history and attributes as sex and age;

b) actions that are followed by information exchange among partners through language and communication, but also behavioral interaction;

c) the influence of external educational systems on the system of the relationship teacher – student.

d) in order to improve the quality of relationships a checking of the personal actions is needed as well as of the personal behavior. (regardless of the role occupied inside an organization, each person has to make sure that he/she knows exactly what the job requires according to the main tasks or main fields).

From this point of view, the identification of accomplishments, abilities and knowledge is relevant (apud Armstrong, 2004, pp. 87-88):

1. *What have I accomplished since now?* Answer this question by examining your life and by enumerating the essential events, happenings, incidents and crucial moments. Every time you succeeded in doing something new or better than ever, analyse the factors that played a part in that success;

2. *When didn't I do what I wanted to?* You don't want to insist too much on failures, if they can be treated constructively, as long as you analyze objectively where you were wrong and evaluate what could be done to fix it.

3. *What can I or can't I do? Which are my distinctive qualifications?* Analyze these questions in terms of professional, ethical and managerial

b) procesele în urma cărora partenerii fac schimb de informație prin intermediul limbajului și al comunicării, dar și prin interacțiuni comportamentale;

c) influențele sistemelor educaționale externe asupra sistemului de relații profesor-elev;

d) pentru îmbunătățirea calității relațiilor, este necesară verificarea acțiunilor personale și a comportamentul propriu, indiferent de rolul avut în cadrul organizației, fiecare persoană trebuie să se asigure că știe cu exactitate ce impune postul din perspectiva sarcinilor principale sau a domeniilor majore).

Din acest punct de vedere, relevantă este identificarea realizărilor, aptitudinilor și cunoștințelor (apud Armstrong, 2004, pp.87-88):

1. *Ce am realizat până acum?* Răspundeți la această întrebare examinându-vă viața și enumerând evenimentele esențiale, întâmplări, incidente și momente de răscruce. Ori de câte ori ați reușit să faceți ceva nou sau mai bun decât a fost făcut vreodată, analizați factorii care au contribuit la succesul respectiv;

2. *Când n-am reușit să realizez ceea ce doream?* Nu doriți să insistați prea mult asupra eșecurilor, dacă ele pot fi tratate constructiv, atâta timp cât analizați obiectiv unde ați greșit și evaluați ce ați putut face pentru a îndrepta situația.

3. *Ce mă pricep sau nu mă pricep să fac? Care sunt calificările mele distinctive?* Analizați întrebările acestea în termenii know-how-ului profesional, etic sau managerial, ca și al exercitării unor aptitudini precum comunicarea, luarea de decizii, rezolvarea problemelor, munca în echipă, exercitarea conducerii, delegarea, coordonarea, respectarea

know-how, as well as that of exerting abilities as communication, decision taking, problem solving, team work, leadership, delegation, coordination, deadlines handling, time management, planning, organization and work control, crisis approach.

4. *How well do I know my professional field? Do you have the required qualification? Have you got the adequate know-how by education, practice and relevant experience?*

5. *What kind of person am I?* It can be used the list of control based on personality factors done by Cattell.

The plans of personal development promote learning and offer a portfolio of transferable skills that help career promotion. The personnel strategies are also important because they define the intentions of the community about the trend of development of human resources, as well as the needs or requirements that have to be fulfilled in this field to facilitate the accomplishment of the organizational objectives.

Speaking about the roles that participants play in a team, the following *roles* are specified (apud Iosifescu, 2000, pp.100-102; apud Cojocaru, 2004, p. 137):

1. *The inventive*: is the „person with ideas”, very intelligent and imaginative, who can change the team’s way of thinking, a non-conformist;

2. *The coordinator*: the person who shows power, control and who leads to the achieving of the tasks (he/she has many qualities proper for other roles, too);

3. *The modeller/organizer*: the person that will take the idea of „the inventive” and will model it until it becomes the most advantageous and

termenelor, managementul timpului, planificarea, organizarea și controlarea muncii, abordarea crizelor.

4. *Cât de bine îmi cunosc domeniul profesional?* Dețineți calificările cuvenite? Ați dobândit know-how-ul adecvat prin studiere, instruire și experiență relevantă?

5. *Ce fel de persoană sunt?* Se poate folosi lista de control bazată pe factorii de personalitate primar întocmită de Cattell.

Planurile de dezvoltare personală promovează învățarea și oferă un portofoliu de aptitudini transferabile, care ajută la promovarea în carieră. Importante sunt și *strategiile de personal*, care definesc intențiile organizației în ceea ce privește direcția de dezvoltare a resurselor umane, precum și necesitățile sau cerințele ce trebuie satisfăcute în acest domeniu pentru a facilita atingerea obiectivelor organizaționale.

Vorbind despre rolurile jucate de participanți în cadrul echipei, sunt precizate următoarele *roluri* (apud Iosifescu, 2000, pp.100-102; apud Cojocaru, 2004, p. 137):

1. *Inventivul*: este „omul cu ideile”, foarte inteligent și imaginativ, care poate schimba gândirea echipei, neconformist;

2. *Coordonatorul*: persoana care manifestă putere, control și conduce spre realizarea obiectivelor (are multe calități proprii altor roluri);

3. *Modelatorul/Organizatorul*: persoana care va lua ideea „inventivului” și o va modela până când o va aduce la forma cea mai avantajoasă și profitabilă;

4. *Psihologul*: persoana care studiază în permanență starea spirituală a echipei, este sensibilă la sentimentele, nevoile și grijile membrilor echipei, este

profitable possible;

4. *The psychologist*: the person who permanently studies his team's good spirit, who is sensitive to the feelings, needs and worries of the team's members, he/she is the extrovert who can prevent fights and conflicts inside the team;

5. *The resource seeker*: the person who maintains useful relationships and tries to find means outside the team, who can motivate and convince mates.

6. *The monitor/The evaluator*: the person who has a strategic thinking, criticizes, analyses ideas, outlines the way of transferring into practice;

7. *The final analyser/the completing – ending one*: the person who assures the successful ending of a task.

In building a coalition, there are seven important characters (apud Owen, 2008, pp. 221-227):

1. *The player*: is the one that leads (has the role of building the coalition which is meant to help him in supporting the program he/she wants to build); the first task is to identify the god father.

2. *The god father*: being part of the executive management, he/she is the one that pulls all the strings and has absolute power (it sets the program, sustains it politically and financially, approves and finishes the project);

3. *The consumers*: are the ones who will most clearly express the need of the project;

4. *The guards*: are people who guard the gate to power (this is the role generally played by secretaries – it is important that they are treated as experienced professionals, not just like garments attached to their bosses);

5. *The soldiers*: are the resources

lucrătorul extrovert care poate preveni izbucnirile, conflictele în echipă;

5. *Căutătorul de resurse*: persoana care menține relații folositoare și caută să găsească mijloace în exteriorul echipei, poate motiva și convinge colegii;

6. *Monitorul/Evaluatorul*: persoana care are o gândire strategică, critică, analizează ideile, evidențiază măsura de transpunere în practică;

7. *Lucrătorul/Muncitorul*: persoana care muncește cu dăruire de sine, conștientă și integră, coloana vertebrală a echipei;

8. *Analizator final/Întregitor-Finisor*: persoana care asigură finalizarea cu succes a sarcinii.

În construirea unei coaliții, există șapte personaje importante (apud Owen, 2008, pp. 221-227):

1. *Jucătorul*: este cel care conduce (are rolul de a construi coaliția care să-l ajute în susținerea programului pe care dorește să-l implementeze); prima sarcină este să-l identifice pe naș;

2. *Nașul*: făcând parte din managementul executiv, este cel care trage toate sforile și deține puterea supremă (acesta implementează proiectul, susține bugetar și politic, aprobă și finalizează proiectul);

3. *Consumatorii*: sunt cei care vor exprima cel mai clar necesitatea proiectului;

4. *Paznicii*: sunt oamenii care supraveghează ușa către putere (acest rol îl au, desigur, secretarele - este important să fie tratate ca niște profesioniste experimentate, nu ca elemente atașate șefilor);

5. *Soldății*: sunt resursele diferitelor abilități necesare realizării proiectului (aprecierile publice la adresa contribuției lor contează foarte mult);

of different abilities required by the project (the public appreciation of their contribution counts very much);

6. The technocrats: normally have permissive power; the most important are in the financial department checking numbers and projects, but they can also be found in the juridical department, human resources, health and safety (they can suddenly come to light and block the project);

7. The trainers: these people are like gold dust – they have a lot of experience, many abilities and good-will (they understand how politics function, they know how to treat different people and how to better promote the agenda).

School, as a matricial organization, has functional divisions, that make the vertical structure, with horizontal divisions, in work team (with a certain activity program), resulted from the members of the functional divisions. Each member of the team is subordinate both to the school manager and the department manager (assistant manager, master's department, connection manager). The size and complexity of departments depend of the capacity of the school to admit a certain number of students, to answer certain requests (social market requests), of the specific profile of activity in a certain geographical area (the community).

6. *Tehnocrații*: au în mod normal putere permisivă; cei mai importanți se află în sectorul financiar, verificând cifrele și proiectele, dar îi putem găsi și în departamentul juridic, resurse umane, sănătate și siguranță (ei pot ieși brusc din umbră și pot bloca proiectul);

7. *Antrenorii*: acești oameni sunt ca praful de aur - au multă experiență, multe abilități și bunăvoință (înțeleg cum funcționează politicile, știu cum să se poarte cu diferite persoane și cum să promoveze cel mai bine agenda).

Școala, ca organizație matricială, dispune de diviziuni funcționale, care formează structura verticală, cu diviziuni orizontale, constituite din echipe de lucru (cu un anumit program de activitate), provenite din membri ai diviziunilor funcționale. Fiecare membru al echipei este subordonat atât managerului școlar, cât și managerului său de compartiment (director adjunct, șef de catedră, manager de legătură). Mărimea și complexitatea compartimentelor depind de capacitatea școlii de a încadra un anumit număr de elevi, de a răspunde anumitor solicitări (cerințele pieței sociale), de specificul profilului său de activitate într-un anumit areal geografic (comunitate).

#### REFERENCES/REFERINȚE:

1. Armstrong M., (2004). *Cum să fii un manager și mai bun*, Ediția a VI-a, Editura Meteor Press, București.
2. Ausubel D., Robinson F., (1981). *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, EDP, București.
3. Bulgaru M., (coord.), (2003). *Sociologie*, Volumul II, USM, Chișinău.
4. Ceobanu C., (2008). *Managementul clasei de elevi Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*, Editura Polirom, Iași.



5. Cochinescu L., (2008), *Probleme actuale ale psihologiei sociale*, Editura Paralela 45, Pitești.
6. Cojocaru V., (2004), *Schimbarea în educație și schimbarea managerială*, Editura Lumina, Chișinău.
7. De Visscher P., (1996). *Dinamica grupurilor restrânse Psihologie socială. Aspecte contemporane*, coord. A. Neculau, Editura Polirom, Iași.
8. Doise W., Mugny G., (1998). *Psihologie socială și dezvoltare cognitivă*, Editura Polirom, Iași.
9. Gagnon G.W., Collay M., (2001). *Design for Learning. Six elements in constructivist classrooms*, , Corvin Press, Inc., Thousandlaks.
10. Goodman N., (1998). *Introducere în sociologie*, Editura Lider, București.
11. Henson K.T., (2004). *Constructivist Teaching Strategies FOR DIVERSE MIDDLE-LEVEL CLASSROOM*, Pearson Education, Inc.
12. Iosifescu Ș., (2000). *Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare*, Editura ProGnosis, București.
13. Iucu R.B., (2000). *Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*, Editura Polirom, Iași.
14. Jardan V., (2005). Unele aspecte ale implicării psihopedagogice și acceptării identității de gen atinerilor *Univers Pedagogic*, Revista Ministerului Educației, Chișinău.
15. Joița E., (2000). *Management educațional. Profesorul-manager: roluri și metodologie*, Editura Polirom, Iași.
16. Mack-Kieschner A., (2005). *Straight Talk for Today's Teacher. How to Teach so Students Learn*, HEINEMANN Portsmouth, NS.
17. Maisonneuve J., (1996). *Relațiile interpersonale și sociometria Psihologie socială. Aspecte contemporane*, coord. A. Neculau, Editura Polirom, Iași.
18. Moscovici S., (1996). *Descoperirea maselor Psihologie socială. Aspecte contemporane*, coord. A. Neculau, Editura Polirom, Iași.
19. Neculau A., Boncu Ș., (1998). *Perspective psihosociale în educație Psihologie școlară*, coord. A. Cosmovici și L. Iacob, Editura Polirom, Iași.
20. Negovan V., (2001). *Tendențe și reconfigurare a modelelor de instruire în accord cu evoluția cunoașterii despre învățare Psihologia la răspântia milenilor*, coord. M. Zlate, Editura Polirom, Iași.
21. Niculescu R.M., (2000). *Formarea formatorilor*, Editura All Educational, București.
22. Owen J., (2008). *Cum să fii un bun manager*, Editura Polirom, Iași.
23. Sălăvăstru D., (2004). *Psihologia educației*, Editura Polirom, Iași.
24. Stan E., (2003). *Managementul clasei*, Editura Aramis, București.
25. Zaharie M., (2006). *Asigurarea calității resurselor umane în învățământul superior//Învățământul superior - Tendențe spre modernitate*, Editura Universității de Stat din Moldova, Chișinău.
26. Zlate M., (1995). *Relații interpersonale și Grupul și psihologia de grup Psihologie - manual pentru clasa a X-a școli normale și licee*, coord. P. Popescu-Neveanu, M. Zlate și T. Crețu, EDP, București.
27. Zubenschi E., (2002). *Aspecte de planificare a resurselor umane în învățământul școlar Probleme ale științelor socio-umane și modernizării învățământului*, Editura Universității Pedagogice de Stat "Ion Creangă", Chișinău.



**INTERPRETING LEARNING DIFFICULTIES THROUGH THE  
THEORY OF MULTIPLE INTELLIGENCES AND THE THEORY OF  
EMOTIONAL INTELLIGENCE**

**INTERPRETAREA DIFICULTĂȚILOR DE ÎNVĂȚARE PRIN  
PRISMA TEORIEI INTELIGENȚELOR MULTIPLE ȘI A  
INTELIGENȚEI EMOȚIONALE**

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

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

**Abstract:**

*In opposition with classical theoretical approaches regarding human intelligence (often defined as that capacity, ability to adapt to the environment, adaptation that occurs in two stages- assimilation-adjustment), at present we witness an increase frequency of the theories that don't regard intelligence as a monolithic, unicomposite structure.*

*Thus, people are talking about a triarchic structure of the intelligence (Sternberg) or of emotional intelligence (Goleman), and even of social intelligence. In the same category of approaches we find H. Gardner's theory of multiple intelligences which starts from the idea that some children with high intelligence quotient can have not very good results at school, being*

**Rezumat:**

*În opoziție cu abordările teoretice clasice privind inteligența umană (definită, adesea, drept acea capacitate, abilitate de adaptare la mediu, adaptare ce se produce în două etape – asimilare – acomodare), în prezent asistăm la o frecvență crescută a teoriilor care nu mai văd în inteligență o structură monolitică, unicompozită.*

*Se vorbește, astfel, de o structură triarhică a inteligenței (Sternberg) sau de o inteligență emoțională (Goleman), chiar și de o inteligență socială. În aceeași categorie de demersuri se situează și teoria inteligențelor multiple a lui H. Gardner, care pornește de la ideea că unii copii cu coeficient ridicat de inteligență pot să nu aibă rezultate bune la școală, fiind considerați „deștepți” numai cei care au rezultate bune la*

considered “smart” only those who have good results at the intelligence tests.

*The school success is no longer guaranteed by the positive educational valorification of a high intelligence quotient (Intelligence Quotient-IQ), but also by the presence, the valorization and the development of emotional intelligence (Emotional Intelligence Quotient-EQ) and of social one (Social Intelligence Quotient-SQ).*

**Key concepts:** theory of multiple intelligences, intelligences: linguistics, logical-mathematical, musical, spatial, naturalist, kinesthetic, interpersonal, intrapersonal, emotional, social, learning difficulties.

### Introduction

According to tradition, we are tempted to consider smart, “intelligent” those who are good at the basic subjects in school, that is mathematics or Romanian language, while the others we consider them to be just “talented”. If we call some- “intelligences” and the others- “talents”, it means we do not consider them as important and equal. Gardner finds equal the talent and the intelligence, because intelligence is a way of solving problems and developing products considered values at least by one culture. Valorizing intelligence is determined by the field or sphere in which it is used. This field can be a science or a profession practiced in society.

Gardner started his research from a series of personalities (Picasso, Einstein, Spielberg, Mozart, Gandhi, Churchill, Freud, and Darwin) who had big problems at school, having different

teste de inteligență.

*Succesul școlar nu mai este garantat de valorificarea educativă pozitivă a unui coeficient de inteligență ridicat (Intelligence Quotient - IQ), ci și de prezența, valorizarea și dezvoltarea inteligenței emoționale (Emotional Intelligence Quotient - EQ) și a celei sociale (Social Intelligence Quotient - SQ).*

**Concepte cheie:** teoria inteligențelor multiple, inteligențe: lingvistică, logico-matematică, muzicală, spațială, naturalistă, kinestezică, interpersonală, intrapersonală, emoțională, socială, dificultăți de învățare

### Introducere

Conform tradiției, suntem tentați să-i considerăm deștepti, „inteligenți” pe cei care sunt buni la obiectele de bază din școală, adică matematică sau limba română, iar pe ceilalți să-i considerăm: „talentați”. Dacă le numim pe unele inteligențe și pe celelalte talente, înseamnă că nu le considerăm la fel de importante și egale. Gardner pune însă semnul egalității între talent și inteligență, căci inteligența este un mod de a rezolva probleme și de a dezvolta produse considerate ca valori de cel puțin o cultură. Valorizarea inteligenței este determinată de domeniul sau câmpul în care se manifestă. Acest domeniu poate fi o disciplină sau un meșteșug practicat în societate.

Gardner a pornit în teoria sa de la o serie de personalități (Picasso, Einstein, Spielberg, Mozart, Ghandi, Churchill, Freud, Darwin) care au avut mari probleme în școală, întâmpinând diferite dificultăți în achiziționarea cunoștințelor,

difficulties in acquiring knowledge, especially regarding some subjects.

Gardner sees intelligence as a way of solving problems and of developing products accepted or considered values by the human cultures. By studying the way in which people solve problems, Gardner has drawn the conclusion that there are 8 types of intelligence that can be defined on the basis of ten criteria among which: the existence of a personal system of symbols (words, numbers); having shown that respective ability from the first signs of the existence of people on earth; the part of the brain where the respective intelligence is located must be known.

#### **Possible links between interpersonal intelligence (Gardner) and emotional intelligence (Goleman)**

On the basis of detailed studies, Gardner distinguishes 8 types of intelligence: linguistics, logical-mathematical, musical, spatial, naturalist, kinesthetic, interpersonal, and intrapersonal.

*Interpersonal intelligence* aims at developing capacities regarding the mechanisms involved in thinking about other people and understanding them, aims at being empathetic, at recognizing differences between people and at appreciating their way of thinking, by being sensitive to their motives, intentions and states of mind. It implies an efficient interaction with one or more persons in the family or society. The persons with this sort of dominant intelligence are the leaders, the salesmen and the psychologists who understand how people "function". But this type of intelligence interferes very well with *intrapersonal intelligence* too. The latter

mai ales la unele discipline.

Gardner vede inteligența ca un mod de rezolvare a problemelor și de dezvoltare de produse acceptate sau considerate valori de culturile umane. Studiind modul în care oamenii rezolvă problemele, Gardner a ajuns la concluzia că există opt tipuri de inteligență care se pot defini pe baza a zece criterii, printre care: existența unui sistem propriu de simboluri (cuvinte, numere); manifestarea abilității respective să fi avut loc de la primele semne ale existenței oamenilor pe pământ; să se cunoască în care parte a creierului este localizată inteligența respectivă.

#### **Legături posibile între inteligența interpersonală (Gardner) și cea emoțională (Goleman)**

Pe baza studiilor amănunțite, Gardner distinge opt tipuri de inteligență: lingvistică, logico-matematică, muzicală, spațială, naturalistă, kinestezică, interpersonală, intrapersonală.

*Inteligența interpersonală* vizează formarea unor capacități privind mecanismele implicate în a gândi despre alte persoane și a le înțelege, a fi empatic, a recunoaște diferențele dintre oameni și a aprecia modul lor de gândire, fiind sensibili la motivele, intențiile și stările lor. Ea implică o interacțiune eficientă cu una sau mai multe persoane din familie sau din societate. Persoane cu o astfel de inteligență dominantă sunt conducătorii, vânzătorii, psihologii care înțeleg cum „funcționează” oamenii. Dar, acest tip de inteligență interferează foarte bine și cu inteligența *intrapersonală*. Aceasta determină o gândire și o înțelegere de sine, a fi conștient de punctele tari și slabe ale propriei persoane, a planifica eficient atingerea obiectivelor personale,

implies self-thinking and self-understanding, as well as to be aware of the strong and weak points of your own person, to plan efficiently the achievement of personal goals, to monitor and control efficiently thoughts and emotions, the ability to monitor yourself in relation with others. It's about self-knowledge and making decisions on this basis, involving also an ensemble of metacognitive strategies.

On the basis of Gardner's theory, Th. Armstrong, in 1994, in his work "Multiple intelligences in the classroom" (a revision of his doctoral thesis presented in 1987) draws the conclusion, as a result of some interviews with the parents of the children who had difficulties in learning and of some questionnaires, that the pupils encountering difficulties at school, within the activity of learning, are endowed with abilities that subordinated to the 8 intelligences described by Gardner. Depending on the type of intelligence, these abilities are described in table 1:

monitorizarea și controlul eficient al gândurilor și emoțiilor, abilitatea de a se monitoriza în relațiile cu alții. Este vorba de cunoașterea de sine și de luarea deciziilor pe baza acesteia, implicând și un ansamblu de strategii metacognitive.

Pe baza teoriei lui Gardner, Th. Armstrong, în 1994, în lucrarea „Inteligențele multiple la clasă” (o revizuire a lucrării de doctorat susținută în 1987) stabilește, în urma unor interviuri cu părinții copiilor cu dificultăți de învățare și a unor chestionare, că elevii care întâmpină dificultăți la școală, în cadrul activității de învățare, prezintă abilități care sunt subordonate tuturor celor opt inteligențe descrise de Gardner. Aceste abilități, în raport cu tipul de inteligență, sunt descrise în tabelul 1:

<b>Intelligence/Inteligenta</b>	<b>Abilities/Abilități</b>	<b>Vocation/Vocație</b>
<b>Linguistics/ Lingvistică</b>	Sensitivity to sounds, structures, meanings and functions of the words and language/Sensibilitate la sunete, structuri, sensuri și funcții ale cuvintelor și ale limbajului.	Writer, orator/Scriitor, orator
<b>Logical- Mathematical/Logico-matematică</b>	Sensitivity and capacity of choosing logical or numerical models; capacity of maneuvering trains of judgments/Sensibilitatea și capacitatea de a alege modele logice sau numerice; capacitatea de a manevra	Man of science, Mathematician/Om de știință, matematician

	înlanțuiri de raționamente.	
<b>Visual-spatial/Vizuală-spațială</b>	Capacity to perceive correctly the spatial-visual world and to transform others' initial perceptions/Capacitatea de a percepe în mod corect lumea spațio-vizuală și de a transforma percepțiile inițiale ale altora	Athlete, dancer, Sculptor/Atlet, dansator, sculptor
<b>Musical/rhythmic/Muzicală/ritmică</b>	Capacity to produce and appreciate pace, height, tone of voice; appreciation of the forms of musical expressiveness/Capacitatea de a produce și aprecia ritmul, înălțimea, timbrul; aprecierea formelor de expresivitate muzicală	Composer, Soloist/Compozitor, solist
<b>Corporal-kinesthetic/Corporal-kinesteziă</b>	Capacity to control the movements of the body and to handle objects/Capacitatea de a controla mișcările corpului și de a mânui obiectele.	Councilor, politic leader/Consilier, lider politic
<b>Natural/Naturală</b>	Sensitivity to esthetic, plants, animals/Sensibilitatea la frumosul natural, plante, animale.	Naturalists, ecologists, farmers, silviculturist/Naturaliști, ecologi, fermieri, silvicultori
<b>Intrapersonal/Intrapersonală</b>	Access to one's own emotional life and capacity to differentiate it from the others'/Accesul la propria viață emoțională și capacitatea de a o diferenția de cele ale altora.	Psychotherapist, religious leader/Psihoterapeut, lider religios
<b>Interpersonal/Interpersonală</b>	Capacity to distinguish and to answer properly at the others' dispositions, motivations, temperaments and wishes/Capacitatea de a discerne, și de a răspunde adecvat la dispozițiile, motivațiile, temperamentele și dorințele altora.	Councilor, politic leader/Consilier, lider politic

Table 1- Synoptical Table of the abilities "attached" to the types of intelligence

R. Leblanc (1997) considers that intelligence is, first of all, that capacity of solving problems and of creating, elaborating creative, original solutions in certain situations. According to his theory, approaching learning difficulties through multiple intelligences means to know these pupils, to describe them and to characterize them also in the light of the skills subordinated to the 8 types of intelligence. Only by knowing these skills subordinated to the types of intelligence, by quantifying what a pupil knows and can do, in relation to each of the eight types of intelligence, can we take adequate measures of stimulation, compensation, recovery, remedy.

Approaching learning difficulties from the perspective of the multiple intelligences theory aims at developing each type of intelligence and of each in relation to the others, in view of the development of the skills and capacities subordinated to the eight identified areas, contributing to the diminution of the frequency of the learning difficulties.

The literature tends to identify between interpersonal intelligence's characteristics (corroborated with the interpersonal intelligence) from Gardner's theory a common ensemble of traits specific to the emotional intelligence- a new syntagm circulated by the specialists (alongside of the social intelligence). Whether it is called interpersonal or emotional, its stimulation plays an important role in putting in performances in general as well as school performances in special.

The present theories on school success point out the fact that interpersonal intelligence (and intrapersonal intelligence too)- identified

R. Leblanc (1997) consideră că inteligența este, mai înainte de toate, acea capacitate de a rezolva probleme și de a crea, elabora soluții originale, creative în anumite situații date. Potrivit teoriei sale, abordarea dificultăților de învățare prin prisma inteligențelor multiple presupune cunoașterea acestor elevi, descrierea lor, caracterizarea lor și prin lumina abilităților subordonate acelor opt tipuri de inteligență. Numai cunoscând aceste abilități subordonate tipurilor de inteligență, cuantificând ce știe și ce poate să facă un elev, raportat la fiecare dintre cele opt tipuri de inteligență, se pot lua măsuri concrete, adecvate de stimulare, compensare, recuperare, remediere.

Abordarea dificultăților la învățare din perspectiva teoriei inteligențelor multiple vizează dezvoltarea fiecărui tip de inteligență în parte și a fiecăreia în relație cu celelalte, în vederea dezvoltării abilităților și capacităților subordonate celor opt arii identificate, contribuind la diminuarea frecvenței dificultăților de învățare școlare.

Literatura de specialitate tinde să identifice între caracteristicile inteligenței interpersonale (coroborată cu cea intrapersonală) din teoria lui Gardner un ansamblu comun de trăsături specifice inteligenței emoționale – sintagmă mai nou vehiculată de specialiști (alături de inteligența socială). Indiferent că este numită interpersonală sau emoțională, stimularea acesteia are un rol deosebit în obținerea performanțelor în general și a celor școlare, în special.

Teoriile actuale asupra succesului școlar scot în evidență faptul că inteligența interpersonală (și cea intrapersonală) – identificată de alți autori



by other authors as *emotional intelligence and/or social intelligence* - plays a significant role, not at all to be ignored. Therefore the school success ensues from three conditions: high intelligence quotient (IQ), emotional intelligence (EQ) and social intelligence (SQ). We consider that these three types lie at the bedrock of the development and good functioning of the other intelligences in Gardner's theory, ensuring successes in different domains of the science and art. Alone, a high intelligence quotient (IQ) cannot guarantee success, being just one of the compulsory conditions, but not unique. Thus, it is explained why children who get a high IQ at the intelligence tests (or the gifted ones, the geniuses), often encounter learning difficulties.

**The development of the emotional intelligence- essential condition for removing learning difficulties**

The term "emotional intelligence" was used for the first time, seemingly, in an article in 1990 by the psychologists Peter Salovey and John Mayer. Although the studies on emotional intelligence are relatively recent, intuitively, its importance has always been recognized. Regarding the emotional intelligence, we are in the same area of theoretical-practical approaches on intelligence, starting with Binet's theory (1905) on the quotient of intelligence, Spearman's theory (1927) regarding the "G" factor of the intelligence, Thurston's theory (1938) regarding the multiple factors of intelligence, continuing with Gardner's theory of multiple intelligences (1983) or Stenberg's- the triarchic theory of intelligences and finishing with Salovey's

drept *inteligență emoțională și/sau socială* - joacă un rol important, deloc de neglijat. Succesul școlar apare, astfel drept o rezultată a trei condiții: coeficient de inteligență crescut (IQ), inteligență emoțională (EQ) și inteligență socială (SQ). Considerăm că aceste trei tipuri stau la baza dezvoltării și buneii funcționări ale celorlalte inteligențe din teoria lui Gardner, asigurând succese în diferite domenii ale științei și artei. Singur, numai un coeficient de inteligență crescut (IQ) nu poate garanta succese, fiind doar una din condițiile obligatorii, dar nu unica. Astfel se explică de ce copiii care primesc un coeficient ridicat la testele de inteligență (sau talentele, geniile), adesea, întâmpină dificultăți de învățare.

**Dezvoltarea inteligenței emoționale - premisă esențială în înlăturarea dificultăților de învățare**

Termenul de „inteligență emoțională” a fost folosit pentru prima dată, se pare, într-un articol din anul 1990 de către psihologii Peter Salovey și John Mayer. Deși studiile despre inteligența emoțională sunt relativ recente, intuitiv, importanța ei i-a fost recunoscută dintotdeauna. Cu teoria inteligenței emoționale ne situăm în aceeași zonă de abordări teoretico-practice asupra inteligenței, începând cu teoria lui Binet (1905) asupra coeficientului de inteligență, a lui Spearman (1927) privind factorul „G” al inteligenței, teoria lui Thurston (1938) privind factorii multipli ai inteligenței, continuând cu teoria inteligențelor multiple a lui Gardner (1983) sau a lui Sternberg - teoria triarhică a inteligențele și finalizând cu teoria lui Salovey și Mayer (1990) cu privire la inteligența cognitivă și

and Mayer's theory on the cognitive intelligence and emotional intelligence.

Since 1990 up to the present, the studies and the research on emotional intelligence have diversified, at present people are talking even about forming an "emotional pedagogy" (D. Chabot and M. Chabot, 2006).

In 1995, the American psychologist Daniel Goleman published a volume (Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ) in which he rendered topical the notion and succeeded in defining it too. Considered by the author the key of professional success, the emotional intelligence is considered by the author to be a mixture of self-control, empathy, motivation, original thinking, tact and diplomacy. Making use of these characteristics, a person, even with a low or medium IQ, can get noticed, succeeding in achieving remarkable success. A good composure, a perfect self-control, a good control of both positive and negative emotions, in other words a management of the stress and powerful emotional states are indicators for a high quotient of emotional intelligence (EQ).

His other studies (1998, 1999, 2001), but also the studies of C. Dreyfus and M. Mangino (2001) underline that different human competences and abilities such as self-control, self-discipline, perseverance and empathy are qualities that success and good results depend on, and that pupils must acquire, through an education received in this sense. These qualities depend indispensably on the functioning of the individual's emotions (called "emotional competences") and coordinate and imply drafts and thinking strategies.

With regard to motivational

inteligența emoțională.

Din anii '90 până în prezent, studiile și cercetările privind inteligența emoțională s-au diversificat, în prezent vorbindu-se chiar de constituirea unei „pedagogii emoționale” (D. Chabot și M. Chabot, 2006).

În 1995, psihologul american Daniel Goleman publică un volum (Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ) în care aduce în actualitate noțiunea și reușește să o și definească. Considerată de autor cheia succesului profesional, inteligența emoțională este considerată de autor un amestec de stăpânire de sine, empatie, motivație, gândire originală, tact și diplomație. Prin acestea, o persoană, chiar și cu un coeficient de inteligență (I.Q.) mai scăzut sau mediu, se poate face remarcată, reușind să aibă succese notabile. Un bun control, o stăpânire de sine perfectă, un control al emoțiilor atât pozitive, cât și negative, cu alte cuvinte un management al stresului și al stărilor emoționale puternice sunt indicatori pentru un coeficient de inteligență emoțională (E.Q.) ridicată.

Alte studii ale sale (1998, 1999, 2001), dar și ale lui C. Dreyfus, și M. Mangino, (2001) subliniază că diferite competențe și abilități umane cum ar fi stăpânirea de sine, autodisciplina, perseverența și empatia sunt calități de care depind succesul, reușita și pe care elevii trebuie să le achiziționeze, printr-o educație realizată în acest sens. Aceste calități depind în mod indispensabil de funcționarea emoțiilor individului (numite „competențe emoționale”) și coordonează și implică scheme și strategii ale gândirii.

În ceea ce privește suportul motivațional în învățare, se cunoaște că

support in learning, it is known that the pupil learns the better if he applies immediately what he has learnt. The emotional education helps him enrich the motivational sphere during practice. At school, the bunch of emotional experiences is nuanced both within the learning activity and the breaks between the activities. The matters discussed, analyzed in the classroom and outside the classroom are based on interpersonal relations. Together, the pupils must learn to listen, to talk, to keep their temper, to discipline themselves, to control themselves, to respect the others' opinion without becoming furious or getting irritated if the opinions are contradictory, to get involved actively and not to become passive. Emotional intelligence also refers to the art of cooperating/collaborating, solving conflicts and negotiating solutions, even making compromises accepted by both parts. Obviously, these aspects are related to a social intelligence or, according to Gardner's classification (1996) to an interpersonal intelligence. But emotional intelligence refers to also one's own person, so it has a connection with intrapersonal intelligence too.

Thus, the emotional intelligence represents the ability to control one's personal emotions and the others', to differentiate them and to use them in order to draw up viable strategies for the situations in which a certain person is.

School learning implies that the cognitive obstacles and the cognitive conflict must be overcome permanently. The learning difficulties emerge due to the pupils' helplessness of solving the cognitive conflicts and of overcoming them. In the classroom, relations are established, there is a vertical and/or

elevul învață cu atât mai bine dacă pune în aplicare imediat ceea ce a învățat. Educația emoțională îl ajută să îmbogățească sfera motivațională în timpul aplicării practice. La școală, evantaiul trăirilor afective este nuanțat, atât în cadrul activității de învățare propriu-zisă, cât și în pauzele dintre activități. Subiectele discutate, analizate în clasă și în afara acesteia se construiesc pe o țesătură de relații interpersonale. Împreună, elevii trebuie să învețe să asculte, să vorbească, să se stăpânească, să se autodisciplineze, să se controleze, să respecte opinia celorlalți, fără să se înfurie, sau să se supere dacă este diferită de a sa, să se implice activ și să nu manifeste pasivitate. Tot de inteligența emoțională ține și arta de a coopera/colabora, de a rezolva conflicte și de a negocia soluții de rezolvare, eventual compromisuri acceptate de ambele părți. Evident, aceste aspecte țin și de o inteligență socială, sau, după clasificarea lui Gardner (1996), de o inteligență interpersonală. Dar inteligența emoțională se referă și la propria persoană, deci ține și de o inteligență intrapersonală.

Inteligența emoțională este astfel abilitatea de a stăpâni emoțiile personale și ale celorlalți, de a le diferenția, și de a le utiliza pentru a construi mental strategii rezolutive pentru situațiile în care se află o anumită persoană.

Învățarea școlară presupune depășirea permanentă a unor obstacole cognitive, a unor conflicte cognitive. Dificultățile de învățare se nasc tocmai din neputința elevilor de a rezolva conflictele cognitive și de a le depăși. În clasa de elevi se stabilesc relații, se comunică (verbal, nonverbal, paraverbal, empatic) pe verticală și/sau pe orizontală,

horizontal communication (verbal, non-verbal, para-verbal, empathic) as well as an emotional intercourse. The wide range of feelings is diversified, nuanced and the pupils can oscillate emotionally, from joy to disappointment and vice versa. Between pupils there are relations of closeness, sympathy, cooperation, but also strained relations, stressful relations, relations of antipathy, competition and envy.

The learning difficulties can be sustained, caused and amplified also by a bad management of the emotional states. Some children abandon themselves to indifference, self-pity, lack of confidence in own strength; they manifest a weak or absent tolerance for frustration. They often complain about their helplessness or they bottle up their feelings, refusing to communicate with the others (usually teachers and parents) anymore (sometimes totally). Others, on the contrary, they can manifest an attitude of self-sufficiency, false superiority over the others, lack of realism and objectiveness regarding the situation in which they are. Both categories can be confronted with different learning problems.

Moreover, we point out the role of the family in this context. The emotional intelligence can be learned, formed, educated. An overprotective behavior of the parents or, on the contrary, a "laissez-faire" behavior is harmful to the pupil's behavior. In these situations, usually the protected pupils have a tendency to seek refuge in the calm, tranquil ambiance of the family, avoiding the obstacles of the school learning (often developing aversion to it), while those who are not supervised, often, they have violent, aggressive outbursts, tendencies to overestimate themselves, superiority

au loc schimburi afective, emoționale. Evantaiul de emoții se diversifică, se nuanțează, iar elevii pot trece, din punct de vedere emoțional, de la bucurie la dezamăgire și invers. Între elevi, pot exista relații de apropiere, de simpatie, de cooperare, dar și relații tensionale, stresante, de antipatie, competiție, invidie.

Dificultățile de învățare pot fi susținute, cauzate și amplificate și de un management defectuos al stărilor emoționale. Unii copii cad pradă blazării, autocompătirii, neîncrederii în forțele proprii, au o slabă sau absentă toleranță la frustrare. Adesea se plâng de neputința lor sau se interiorizează, refuzând să mai comunice (uneori total) cu ceilalți (de regulă profesori, părinți). Alții, dimpotrivă, pot etala o atitudine de îngâmfare, de superioritate falsă asupra celorlalți, de neraportare reală, obiectivă la situația în care se află. Și unii și ceilalți se pot confrunta cu probleme diferite în învățare.

Remarcăm rolul familiei în acest context. Inteligența emoțională se poate școli, forma, educa. Un comportament excesiv de protegitor al părintelui sau, dimpotrivă, un comportament de tip „laissez-faire” este dăunător comportamentului viitorului școlar. În astfel de situații, de regulă elevii protejați au tendința de a fugi, de a se refugia în atmosfera calmă, liniștită a familiei, evitând obstacolele ridicate de învățarea școlară (căpătând adesea aversiune pentru aceasta), iar cei care nu sunt supravegheați, de regulă, au porniri violente, agresive, tendințe de supraevaluare în raport cu sine și cu ceilalți, atitudini de superioritate, nerăspunzând solicitărilor și exigențelor profesorilor sau disciplinei școlare.

attitudes, ignoring the teachers' exigencies and demands or the school discipline.

This kind of situations can be generated/stimulated also by monoparental families or families going through divorce, or reunited through a new marriage, by children who have lost both their parents etc. In these situations the emotional intelligence cannot be educated any longer, monitored from the outside by a person (family), but, it is under the control of priorities, expectancies, interests of every pupil. Self-education, self-constraint, self-control, self-assessment of one's own feelings, reactions, attitudes, they all represent possibilities of stimulation of the emotional intelligence.

### Conclusions

We appreciate that the emotional intelligence (Goleman) or the interpersonal intelligence (Gardner) implies an ensemble of capacities and abilities in certain situations, which means:

- having feelings (of fear, joy, fury, sadness) and corporal sensations (tension, relaxation, warmth, color, pallor, noises, skin contact);
- becoming aware of them;
- identifying them;
- expressing them and communicating them;
- controlling, monitoring, postponing/directing the negative ones and using the positive ones;
- recognizing what depends on one's own person and what depends on the others;
- integrating them in behaviors appropriate for each situation;
- intuiting the others' needs,

Astfel de situații pot fi generate/stimulate și de familii monoparentale sau familii aflate în divorț, sau refăcute printr-o nouă căsătorie, de cazul unor copii care și-au pierdut ambii părinți ș.a. În aceste cazuri inteligența emoțională nu mai poate fi educată, monitorizată din exterior, de către o persoană (familie), ci, este sub controlul priorităților, expectanțelor, intereselor fiecărui elev. Autoeducația, autoimpunerea, autocontrolul, autoevaluarea propriilor sentimente, reacții, atitudini reprezintă posibilități de stimulare a inteligenței emoționale.

### Concluzii

Apreciem că inteligența emoțională (Goleman) sau interpersonală (Gardner) presupune un ansamblu de capacități și abilități ce se manifestă situațional și care presupun:

- a simți sentimente (frică, bucurie, furie, tristețe) și senzații corporale (tensiune, destindere, căldură, culoare, paloare, zgomote, contactul pielii);
- de a le conștientiza;
- de a le identifica;
- de a le exprima, de a le comunica cuiva;
- de a le controla, monitoriza, amâna/canaliza pe cele negative și folosi pe cele pozitive;
- de a recunoaște ce depinde de sine și ce depinde de alții;
- de a le integra în comportamente adecvate la situații;
- de a intui nevoile, sentimentele, expectanțele (empatiza) celorlalți, cu scopul stabilirii unor relații armonioase, bazate pe cunoaștere reciprocă.

Un elev cu reușite școlare este implicit un elev cu o inteligență

feelings, expectancies, in order to establish harmonious relations, based on reciprocal knowledge.

A pupil with good school results is implicitly a pupil with an average or high emotional intelligence. The emotional intelligence interferes organically with other psycho-behavioral structures too: motivation, metacognition, affectivity, attitude, will, temperament etc. It can be influenced negatively also by nervous disorders and periodical or permanent affections: bulimia, nervous anorexia, complexes, disorders and panic attacks, stress, insomnia, chronic tiredness, anxiety, depression, elective introversion (especially by those in the area of psychiatry).

Learning success depends in this respect also by the level of emotional intelligence development, by the extent to which the pupils succeeds in monitoring adequately his feelings, emotions in relation to himself, to the others, or a certain situation in which he is involved. The frequency of learning difficulties is reduced to a great extent, in relation to the increasing level of emotional intelligence, expressed behaviorally through ensembles of competences: of communication, adaptation, decisional, resolving problems, situations of conflict and tension, self-adjustment, and self-management.

emoțională medie sau ridicată. Inteligența emoțională interferează organic și cu alte structuri psiho-comportamentale: motivație, metacogniție, afectivitate, atitudine, voință, temperament ș.a. Poate fi influențată negativ și de tulburări nervoase și afective periodice sau permanente: bulimie, anorexie nervoasă, complexe, tulburări și atacuri de panică, stres, insomnii, oboseală cronică, anxietate, depresie, introversiune electivă (cu atât mai mult de cele din zona psihiatricului).

Succesul la învățare depinde astfel și de nivelul de dezvoltare al inteligenței emoționale, de măsura în care elevul reușește să monitorizeze adecvat sentimentele, emoțiile sale în raport cu sine, cu alții sau cu o situație anume în care este implicat. Frecvența dificultăților de învățare scade într-o măsură considerabilă, în raport cu creșterea nivelului inteligenței emoționale, exprimate comportamental, prin ansambluri de competențe: de comunicare, de adaptare, decizionale, de rezolvare de probleme, de situații conflictuale, tensionale, de autoreglare, self-management.

#### REFERENCES/REFERINȚE:

1. \*\*\*[http://en.wikipedia.org/wiki/Emotional\\_intelligence#Origins\\_of\\_the\\_concept](http://en.wikipedia.org/wiki/Emotional_intelligence#Origins_of_the_concept) ăOnline, 2009, 21 jan,ș.
2. \*\*\*[http://en.wikipedia.org/wiki/Social\\_intelligence](http://en.wikipedia.org/wiki/Social_intelligence) ăOnline, 2009, 21 jan,ș.
3. Armstrong, T. (1987). *Describing strengths in children identified as "learning-disables" using Howard Gardner's theory of multiple intelligences as an organized framework*. Ann Arbor: VMI Dissertation Abstracts

4. Chabot, M., Chabot, D. (2006). *Emotional Pedagogy*. Trafford Publishing (July 6, 2006)
5. Dreyfus, C. & Mangino, M. (2001, April). *Developing emotional intelligence competencies*. Paper presented at the meeting of the Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations, Cambridge, MA
6. Gardner H. (1996). *Les intelligences multiples*. Paris: Retz
7. Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. New York: Bantam Books
8. Goleman, D. (1998). «*L'intelligence émotionnelle. Accepter ses émotions pour développer une intelligence nouvelle*». Paris: J'ai lu
9. Goleman, D. (1999). «*L'intelligence émotionnelle No 2. Cultiver ses émotions pour s'épanouir dans son travail*». Paris: Laffont
10. Goleman, D. (2001). *Inteligența emoțională*. București: Editura Curtea Veche
11. Leblanc, R. (1997). *Une difficulté d'apprentissage: sous la lentille du modèle des intelligences multiples*. In *Les difficultés d'apprentissage*, Volume XXV N° 2, automne-hiver 2008, 21 jan,ș. Disponibil: <http://www.acef.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-02.html>





## EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES/PRACTICA EDUCAȚIONALĂ – DESCHIDERI

---

### NEW GUIDELINES, METHODOLOGIES AND STANDARDS FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION: INTEGRATIVE APPROACH NOI ORIENTARI, METODOLOGII SI STANDARDE IN EDUCATIA TIMPURIE: O ABORDARE INTEGRATA

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

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

**Abstract:**

*In recent years a series of reforms have been carried out in Romanian preschool education, a number of projects have been realized. The need for changes in the early childhood teacher education programs is visible. The new strategy, the way, in which the designated elements are combined, education under the circumstances of the changing teacher training will be a determinant factor for improving the quality of Romanian schools and kindergartens. Based on literature and our previous study,*

**Rezumat:**

*În ultimii ani, o serie de reforme au fost efectuate în învățământul preșcolar românesc, mai multe proiecte au fost realizate. Nevoia unor schimbări în programele de pregătire a cadrelor didactice pentru învățământul preșcolar este vizibilă. O nouă strategie de formare, modul în care elementele acestora sunt combinate pentru a produce schimbarea, reprezintă un factor determinant pentru asigurarea calității în școlile și grădinițele din România. Bazându-se pe literatura de specialitate și pe studiile noastre*

*this paper will present the existing systematic options of the education and professional development of educators and teachers in Romania. The paper discusses the possibilities of using the new guidelines for early childhood learning experiences and presents some considerations on the methodology, standards and new orientation of early childhood. At the same time, our integrative vision implies the pedagogical approach to early childhood teacher education.*

**Key concepts:** *preschool educational policy, early childhood education, professional development.*

### **1. Introductory considerations**

The adaptation of the education to heterogeneity and social diversification, the compliance in education with the right to differentiation, and in a general sense, the compliance with the civil rights and the pluralism values, means the compliance with the human liberty and dignity and human diversity as richness. In brief, it means an adaptation of the education and the instruction to ethnic, cultural and social diversity, an adaptation to the diversity of children's ages and needs, as well as an adaptation to the diversity and the complexness of the educational situations.

Early childhood education- is the children's education starting from their birth to the age of 6-7 years old, an education that offers them specific conditions for their general development in accordance with the individual and age characteristics. The early childhood education is received with the help of a methodology and an adequate

*anterioare, lucrarea prezintă opțiuni existente de educație sistematică și de dezvoltare profesională a educatoarelor, a cadrelor didactice din sistemul de învățământ românesc. Studiul nostru pune în dezbatere noile orientări în educația timpurie, experiențe de învățare și prezintă unele considerații privind metodologia, standardele și noile tendințe de evoluție în domeniu. În același timp, propunem o viziune integratoare asupra abordărilor pedagogice în educația timpurie și în formarea profesorilor pentru învățământul preșcolar.*

**Cuvinte cheie :** *politica educațională pentru învățământul preșcolar, educația timpurie, dezvoltare profesională.*

### **1. Consideratii introductive**

Adaptarea educatiei la eterogenitate si diferentiere sociala, respectarea in educatie a dreptului la diferenta si, in sens mai general, respectarea drepturilor persoanei, a valorilor pluralismului, inseamna respectarea libertatii si demnitatii umane si a diversitatii umane ca bogatie. Pe scurt, o adaptare a educatiei si instruirii la diversitatea sociala, culturala si etnica, la diversitatea varstelor si nevoilor copilului, o adaptare la diversitatea si complexitatea situatiilor educative.

Educație timpurie – este educația copiilor de la naștere până la 6/7 ani, o educație care le oferă acestora condiții specifice pentru dezvoltarea lor generală în concordanță cu caracteristicile

curriculum, as well as a qualified staff, in close collaboration with the family and the childcare services.

*Both the national and the international priorities impose stringently the drawing-up of a policy and an early childhood education system within the framework of the Child's Early Development Program. The national system of early childhood education is developed today in the given context by the Convention for the Rights of the Children, by the Millennium Development Goals, which are to be reached until 2015. (Source: The Project on the Pre-university Education Bill, 2007, Account of reasons.)*

*Early childhood education means nurseries, kindergartens, parents support programs, early assessment and early intervention.*

A good quality of the early childhood education favors the optimum fruition of the later learning opportunities. The skills and the knowledge acquired at an early stage favor the development of other skills and knowledge. On the contrary, the shortcomings that are not remedied at this age are later on the cause of even more serious shortcomings, missed or less turned to good account learning opportunities. The specialists assess that the investment in the early childhood education is the most profitable investment in the education, with the highest individual and social benefits and the lowest opportunity costs.

1. The early childhood education represents a public good. It produces, according to the present research, massive social externalities: it cuts down the rate of the school abandonment and the rate of the school-leavers, it reduces

individuale și de vârstă. Educația timpurie se realizează prin folosirea unei metodologii și a unui curriculum adecvate, precum și a unui personal calificat, în strânsă colaborare cu familia și serviciile de sanătate și protecție a copilului.

*Atât prioritățile pe plan național, cât și cele pe plan internațional impun cu stringență stabilirea unei politici și a unui sistem de educație timpurie în interiorul cadrului mare al Programului de Dezvoltare Timpurie a Copilului. Sistemul național de educație timpurie se dezvoltă astăzi în contextul dat de Convenția pentru Drepturile Copilului, de țintele Mileniului pentru Dezvoltare, care trebuie atinse până în 2015. (Sursa: Proiectul Legii Invatamantului Preuniversitar, 2007, Expunere de motive).*

*Educația timpurie înseamnă creșe, grădinițe, programe de suport pentru părinți, evaluare și intervenție timpurie.*

Calitatea educației timpurii favorizează valorificarea optimă a oportunităților de învățare școlară. Specialistii apreciază că investiția în educația timpurie este cea mai rentabilă investiție din educație, cu beneficiile individuale și sociale cele mai mari și cu costurile de oportunitate cele mai reduse.

1. Educația timpurie se declară bun public. Ea produce, conform cercetărilor actuale, "externalități cu impact social masiv: reduce rata abandonului școlar și a părăsirii timpurii a școlii, reduce delincvența, duce la creșterea șanselor pentru un status socio-economic mai bun, ridică starea de sănătate a populației. În consecință, statul trebuie să acopere toate (sau

delinquency, it leads to the increase in chances for a better socio-economic status, and it improves the population's health condition. Subsequently, it's the government's duty to cover the whole (or most of the) costs regarding the early childhood education. On a personal level, the first years of one's life are the most propitious to the acquisition of basic instruments of intelligence and character: natural languages, fundamental knowledge and skills of a reflexive and civilized life, norms and criteria of relating to oneself and to others, of transition from heteronomy to autonomy and social intercourse. The family and the public institutions have to take convergent responsibilities and to contribute through early childhood education to the personal development of every child.

2. It is absolutely necessary to assign a ministry or national agency responsibility for the implementation and the coordination of every early childhood education programs. At present, the nurseries are subordinated to the Ministry of Health, the kindergartens depend on the Ministry of Education and Research, the financial subordination is in the charge of the local authorities. There is no coordination between the involved factors. The agency or the responsible ministry will secure the coordination of the local factors and of the central ones involved in the early childhood education. On the central level, the decisions regarding the quality standards and the learning results are to be kept.

3. The institutions responsible with the education on a period of 0 to 3 years old must have an explicit educational mission. The early childhood education and intervention are essential.

majoritatea) costurilor legate de educația timpurie” Primii ani de viață sunt importanți pentru asimilarea instrumentelor de bază ale inteligenței și caracterului: limbaje naturale, cunoștințe și deprinderi fundamentale ale unei vieți civilizate, norme și criterii de raportare la propriul sine și la altul, de trecere de la heteronomie la autonomie și relaționare socială. Conform Proiectului de Lege “Familia, instituțiile publice și congenerii trebuie să-și asume responsabilități convergente și să contribuie prin educația timpurie la dezvoltarea personală a fiecărui copil ». De asemenea:

2. “E imperios necesară stabilirea responsabilității unui minister sau a unei agenții naționale, pentru implementarea și coordonarea tuturor programelor de educație timpurie. Actualmente, creșele se află în subordinea Ministerului Sănătății, grădinițele depind de Ministerul Educației și Cercetării, subordonarea financiară fiind îndreptată către autoritățile locale. Nu există nici o coordonare între factorii implicați. Agenția sau ministerul responsabil va asigura coordonarea factorilor locali și a celor centrali implicați în educația timpurie. La nivel central trebuie păstrate deciziile privitoare la standardele de calitate și rezultatele învățării.

3. Instituțiile responsabile cu educația pe perioada 0-3 ani trebuie să aibă explicit o misiune educativă. Educația și intervenția timpurii sunt esențiale. Actualmente, creșele sau alte instituții implicate consideră că scopul lor se rezumă la a asigura protecție și o bună stare de sănătate copiilor. Nu există nici un cadru curricular, nici un reper educațional stabilit, iar structura și

At present, the nurseries or other involved institutions consider that their scope is to offer protection and a good health condition to children. There is no curricular framework, no established guideline, and the structure and the staff's professional qualification cover only the health and protection needs (idem, page 13-14).

According to the Education Bill (No. 84/1995), the children are allowed to be enrolled in the pre-school education at the age of three. This could raise problems as long as mothers or fathers are given paid holiday for the childcare for only 2 years. Since 1995, when the Education Bill was ratified, the children's enrollment in kindergartens has increased.

calificarea personalului acoperă doar nevoile de sănătate și de protecție.” (idem,p.13-14).

Conform Legii învățământului (Nr. 84/1995), copiii pot fi înscriși în învățământul preșcolar la vârsta de 3 ani. Aceasta poate pune probleme atâta timp cât mamele sau tații li se acordă concediu plătit pentru îngrijirea copilului numai 2 ani. Din 1995, când Legea învățământului a fost promulgată, înscrierea copiilor în grădinițe a crescut.

Table 1. The enrollment rate in kindergartens of the children under school age

School Year/Anul școlar	Children between 3 and 6 years old/Copii cu vârste între 3 și 6 ani	No. of children enrolled in kindergartens/Nr. copiilor înscriși în grădinițe	Enrollment rate/Rata de înscriere
2003-2004	886205	636709	71.8

At the national level, the enrollment rate in the pre-school education has increased from 65.2% in the (1999-2000) school year to 71.8% in the (2003-2004) school year.

Nevertheless, there is a 9% difference between the enrollments of the rural environment and the urban environment-76.9% in the urban environment and 67.9% in the rural environment. (Source: Data obtained from the “Pre-School Education for 2002-2003” publication, The National Institute of Statistic, 2002).

With respect to boys and girls, the enrollment rate for girls is by 1.8%

Rata de înscriere în învățământul preșcolar la nivel național a crescut de la 65.2% în anul școlar 1999-2000 la 71.8 % în anul școlar 2003-2004.

Cu toate acestea, este o diferență de 9% între înscrierile din mediul rural și cele din mediul urban – 76.9% în mediul urban și 67.9% în mediul rural. (Sursa: Date obținute din publicația “Învățământul preșcolar în anul școlar 2002-2003”, Institutul Național de Statistică, 2002. ).

Referindu-ne la băieți și fete, rata înscrierilor pentru fete este cu 1.8% mai ridicată decât a băieților.

*Calificarea cadrelor didactice*

higher than the boys' rate.

The qualification of the teaching staff (educational). According to a study conducted in (2003-2004), there are differences between different regions regarding the number of the qualified teaching staff in the pre-school education. Some regions lack less than 80% qualified staff. There are also counties (5 counties) where less than 70% of the teaching staff is qualified. (All data refer to the 2002/2003 school year. A study regarding the pre-school education system-The Institute of Education Sciences, UNICEF).

As for the average, there is a minor difference between the rate of unqualified teaching staff in the urban environment (11.3%) and the rural environment (16.5%).

According to the strategy regarding the early childhood education-as part of the convergent strategy regarding the early child development-the training programs for the teaching staff have had a positive influence, which has led to the revision of the goals with respect to teaching, methodologies and criteria for the certification of the teaching staff. Nevertheless, a major weak point of the present system is the fact that there are no training courses/institutions for the teacher training, dealing with under 3-year-old children. In addition, the lack of a formal mechanism for the dissemination of the information regarding the latest approaches and practices in the field renders more difficult the effort of the teaching staff to improve personal professional skills.

We believe that the adaptation of the education to the particularities of the young and very young children implies

(*educatoare*). Conform unui studiu elaborate în anul școlar 2003-2004, există diferențe între diferite regiuni în ceea ce privește numărul cadrelor didactice calificate care lucrează în învățământul preșcolar. Unele regiuni au mai puțin de 80% personal calificat. De asemenea, sunt județe (cinci județe) unde sub 70% dintre cadrele didactice sunt calificate. (Toate datele se referă la anul școlar 2002-2003. Studiu privind sistemul de învățământ preșcolar – Institutul de Științe ale Educației, UNICEF.) În ceea ce privește media există o diferență minoră între rata cadrelor didactice necalificate din mediul urban (11.3%) și cele din mediul rural (16.5%).

Conform Strategiei privind educația timpurie (ET) (ca parte a Strategiei convergente privind dezvoltarea timpurie a copilului) o evoluție pozitivă au avut-o programele de formare pentru cadrele didactice care au condus la revizuirea obiectivelor privind predarea, a metodologiilor și a criteriilor pentru certificarea cadrelor didactice. Cu toate acestea, un punct slab major al actualului sistem este acela că nu există cursuri de formare/instituții pentru formarea cadrelor didactice care lucrează cu copiii sub 3 ani. Lipsa unui mecanism formal pentru diseminarea informației cu privire la ultimele abordări și practici în domeniu afectează efortul cadrelor didactice de îmbunătățire a abilităților profesionale.

Credem ca adaptarea educatiei la particularitatile copiilor mici si foarte mici presupune un efort in plus, deoarece varstele timpurii sunt caracterizate prin plasticitate,fluiditate, nivel inalt al schimbarii. Acestora li se adauga schimbarile determinate de

an additional effort, because the tender ages are characterized by plasticity, fluidity, high level of change. To these characteristics are added the changes determined by the early childhood education policy, a global policy in permanent (re)configuration, having major implications for the structures and the contents of the present education.

The constitutive part of what we call *pedagogy adapted to the human diversity and the successive educational situations*, the pedagogy of the small ages studies the nature, the essence of the early educational processes and phenomena, as well as the norms, the concepts and the theories about instruction and education at the pre-school ages.

In consonance with the latest results of the research in the field and with the opinions/contributions of the specialists, the Curriculum for Early Childhood Education of the children from their birth to the age of 6-7 years old (MECT: 2008) centers round *the following development domains*:

1. *Physical development, health and personal hygiene;*
2. *Socio-emotional development;*
3. *Development of the language, communication and of the premises of reading and writing;*
4. *Cognitive development and knowledge of the world;*
5. *Capabilities and attitudes in learning. Curricular areas aimed by the new curriculum: Language and communication, premises of the reading-writing; Sciences (the knowledge of the environment, mathematic activities, ecologic education); Arts (plastic art activities and musical activities);*

politica educatiei timpurii, o politica globala, in permanenta (re)configurare, cu implicatii majore pentru structurile si continuturile invatamantului actual.

Parte constitutiva a ceea ce numim *pedagogie adaptata diversitatii umane si a situatiilor educative succesive*, pedagogia varstelor mici studiaza natura, esenta proceselor si fenomenelor educationale timpurii, ca si normativitatea, conceptele si teoriile despre instruire si educatie la varstele premergatoare celei scolare.

In consonanta cu cele mai noi rezultate ale cercetarii in domeniu si cu opiniile/contributiile specialistilor, Curriculum-ul pentru Educatia Timpurie a copiilor de la nastere la 6/7 ani (MECT:2008) se axeaza pe *urmatoarele domenii de dezvoltare*:

1. *Dezvoltare fizica, sanatate si igiena personala;*
2. *Dezvoltarea socio-emotionala;*
3. *Dezvoltarea limbajului, a comunicarii si a premiselor citirii si scrierii*
4. *Dezvoltarea cognitiva si cunoasterea lumii;*
5. *Capacitati si atitudini in invatare. Ariile curriculare vizate de noul curriculum: Limbaj si comunicare, premise ale citit-scrisului; Stiinte(cunoasterea mediului, activitati matematice, educatie ecologica);Arte(activitati artistico-plastice si activitati muzicale); Educatie fizica(educatie pentru sanatate, jocuri si activitati de miscare);Educatie pentru societate(activitati de cunoastere si dezvoltare a sinelui, cu accent pe independenta, autonomie si cooperare, celebrarea diversitatii, cu accent pe incluziune etc.).*

*Physical Education (health education, games and movement activities); Social Education (knowledge and development activities of the ego, with emphasis on independence, autonomy and cooperation, the celebration of the diversity, with emphasis on inclusion etc.).*

Maurice Debesse named the age between 3 and 7 years old- the age of the "little faun" or *Pan's* age-God of nature, of the big whole. The child mixes the real with the creation of his fantasy, and the functional dominant is the game, an expression of the syncretic thinking. From a moral point of view, it represents the stage of the "good habits", believed the great French psychologist of the last century. In the same author's opinion, the child's discipline is an educational priority.

## **2. The european dimension of the training processes**

For the first stage of the childhood, *the nursery* was the institution of the typical assistance. The first nursery started working in 1844, in Paris, founded by V. Marbeau. The following year, in 1845, another nursery started functioning in Bruxelles and another one in Milan, in 1850. Their mission was to look after the children, to protect health and they offered mothers the possibility of working. The infant schools and the kindergartens are collective or institutional structures that have been resorted to, in the course of time by the children of both modest-income families and middle and superior classes.

The research in the field of the compensatory education at young ages

Maurice Debesse numea etapa de varsta de la 3 la 7 ani varsta "micului faun" sau varsta lui *Pan*, zeu al naturii, al marelui intreg. Copilul amesteca realul cu creatiile fanteziei sale, iar dominanta functionala este jocul, o expresie a gandirii sincretice. Din punct de vedere moral, este etapa "bunelor deprinderi", credea marele psiholog francez al secolului trecut. Disciplina copilului ar fi, dupa acelasi autor, o prioritate educationala.

## **2. Dimensiunea europeana a proceselor de formare**

Pentru prima copilarie, *cresa* a fost institutia de asistenta tip. Prima cresa a inceput sa functioneze in 1844, la Paris, fiind infiintata de catre V.Marbeau. In anul urmator, 1845, a inceput sa functioneze una la Bruxelles, iar la Milano in 1850. Ele aveau misiunea de a asigura supravegherea copiilor, ocrotirea sanatatii si ofereau mamelor posibilitatea de a lucra. *Infant schools, kindergarten, gradinite* sau crese sunt structuri colective sau institutionale care au fost frecventate, pe masura trecerii timpului de copii apartinand atat familiilor cu venituri modeste cat si celor din paturile sociale mijlocii si superioare.

Cercetarile in domeniul educatiei compensatorii la varstele mici cunosc o deosebita inflorire in anii '60 - '70 ai secolului trecut, cercetarea asupra esecurilor scolare fiind legata intr-un mod semnificativ de *educatia preprimara*. Numeroase programe de educatie preprimara au fost inspirate de cercetarile lui J.Piaget, in Elvetia, Franta, Belgia si in S.U.A.

*National Day Care Study*, efectuat de *AB Associates* si de *Oxford*



was very flourishing in the 60-70's of the last century, the research on school failures being significantly bond with the *pre-primary education*. Numerous *pre-primary education programs were inspired by J. Piaget's research in Switzerland, France, Belgium and the U.S.*

*The National Day Care Study*, conducted by *AB Associates* and by the *Oxford Pre-School Research Project* was coordinated by J. Bruner and K. Sylva.

The Belgian interuniversity project would be conducted by Osterrieth (1979), and the *Starting Strong* project by OECD in 2004 etc.

Many international publications, congresses about the quality of the education of young children, organized in Europe by *EECERA (the European Early Childhood Education Research Association)* or by *INRP*, France etc. have aimed at presenting the early childhood education systems. The structures involved by the present European policies in the field are more regulated. The training of the staff dealing with young children is treated with a lot of importance.

The cultures, the educational and family policies, the traditions of different countries provide an obvious intra-European diversity. The following elements differ from country to country:

- the level and the type of training;
- the functioning and the organization of structures;
- the heterogeneity of the level of educational offer, collective education or family education;
- the goals of the existing structures: education and/or care; learning

*Pre-School Research Project* a fost coordonat de J. Bruner si K.Sylva.

Proiectul interuniversitar belgian va fi condus de Osterrieth(1979), *Starting Strong* de OECD in 2004 etc.

Numeroase publicatii internationale, congrese despre calitatea educatiei copiilor de varsta mica, organizate in Europa de *EECERA (European Early Childhood Education Research Association)* ori de *INRP*, Franta etc. si-au propus prezentarea sistemelor de educatie timpurie. Structurile implicate de politicile europene actuale in domeniu sunt mai reglementate. Se acorda multa importanta formarii personalului care se ocupa de copiii mici.

Cultura, politicile familiale si educative, traditiile diferitelor tari alimenteaza o diversitate intraeuropeana destul de evidenta. Difera, de la tara la tara:

- nivelul si tipul de formare;
- functionarea si organizarea structurilor;
- eterogenitatea nivelului de oferta educationala, educatie colectiva sau de tip familial;
- obiectivele structurilor existente: educatie si/sau ingrijire; invatare si/sau socializare;
- tipul si ponderea efortului social acceptata pentru copiii mici, aflati inainte de varsta scolaritatii obligatorii- servicii subventionate, servicii organizate, servicii informale etc.

O tara cum este Germania are o puternica traditie in ceea ce priveste rolul rezervat familiei in copilaria timpurie, in vreme ce in Belgia si in Elvetia comunitatile francofone au o atitudine favorabila gradinitelor de copii

- and/or socialization;
- the type and the accepted weight of the social effort for young children, under the obligatory age for the period of instruction at school-subsidized services, organized services, information services etc.

A country like Germany has a strong tradition with respect to the reserved role of the family in the early childhood, while in Belgium and in Switzerland the Francophone communities show a favorable attitude towards kindergartens and towards forms of organized education for children from small and very small ages. In Denmark almost half of the children under the age of 3 and over 80% of the children over the age of 3 have a place in an organized structure. In the Ireland of the 90's of the last century, the *Early Start* program debuted, aiming at the pre-schooling of the 3/4-year-old children in the disfavored regions. The regulation of the ways of looking after the 4-year-old children came into force in Great Britain by applying a system of vouchers used for several types of services. *Playgroups* (a few hours a week) and *nursery schools* are also organized in this country for the children and the families with special sanitary and social needs.

For the children under 3 years old, more flexible structures than those traditional and collective have been developed. France's experience in this field is significant, including *mini-nurseries*, "*halts*" which allow the independent assistance associations for young children to enjoy collective moments. In Germany there are parental *nurseries*, which develop parental participation, and in France there are

si cuprinderii copiilor in forme de educatie organizata de la varste mici si foarte mici. In Danemarca aproape jumătate dintre copiii mai mici de trei ani si peste 80% dintre copiii de peste trei ani au un loc intr-o structura organizata. In Irlanda anilor '90 ai secolului trecut debuta programul *Early Start*, vizand prescolarizarea copiilor de trei-patru ani in zonele defavorizate. Reglementarea modurilor de supraveghere a copiilor de patru ani se realiza in Marea Britanie prin aplicarea unui sistem de "bonuri"(vouchers) utilizate pentru mai multe feluri de servicii. Tot in aceasta tara se organizeaza *playgroups* (cateva ore pe saptamana) si *nursery schools*, iar cresele publice se organizeaza pentru copiii si familiile care au nevoi sanitare si sociale deosebite.

Pentru copiii mai mici de trei ani s-au dezvoltat structuri mai flexibile decat cele colective traditionale. Experienta Frantei in acest domeniu este semnificativa, ingloband *minicrese*, "*popasuri*", ce le permit asistentelor independente pentru copiii mici sa beneficieze de momente colective. In Germania exista *crese parintesti*, care dezvolta participarea parinteasca, iar in Franta *locuri de gazduire parinti-copii*; notiunea de supraveghere se extinde spre cea de gazduirea copilului si a familiei, favorizandu-se atfel socializarea timpurie a copilului. Exista si situatia incredintarii copiilor unor asistenti sociali. Aproape peste tot exista centre de supraveghere a copiilor, mai ales a celor mai mici de trei ani.

Psihologii specializati in copilaria timpurie identifica competente cognitive si comunicative care confera specificitate dezvoltarii. Actualizarea

*parents-children housing places*; the notion of care extends to that of housing the child and the family, favoring in this respect the child's early socialization. There is also the situation of leaving the children in the care of some social welfare workers. There are almost everywhere children supervision centers, especially for those under the age of three years old.

The psychologists specialized in the early childhood identify cognitive and communicative competences that confer specificity to the development. Their actualization implies contextual adjustments which in their turn imply professional qualifications on the part of the adults.

The offer of structures that take into care children is increasing everywhere and people talk about an intra and extra family "double socialization" of young children.

On the other part, in Great Britain, in the Low Countries, in Luxembourg, the compulsory school age has dropped to four or five years old, while in the North Countries, in Sweden, Finland, Norway, Denmark the school age is six or seven years old, up to the parents.

But in every country a big heterogeneity is observed, fueled also by the traditional autonomy of the staff and institutions. The decentralization policy has sometimes unwanted results, among which we can signal the inequality of chances in some cases.

We have to specify that if for the French the equality of chances through early childhood education represents a permanent preoccupation, the North Countries or Germany is more interested in socialization and civic

acestora presupune ajustari contextuale care implica calificari profesionale din partea adultilor.

Oferta de structuri de preluare a cresterii si ingrijirii copilului este pretutindeni in crestere si se vorbeste de o "dubla socializare" intra si extrafamiliala a copiilor mici.

Pe de alta parte, in Marea Britanie, Tarile de Jos, Luxemburg varsta scolaritatii obligatorii a scazut la patru sau cinci ani, in timp ce in tarile nordice, in Suedia, Finlanda, Norvegia, Danemarca ea este de sase sau sapte ani, la alegerea parintilor.

In interiorul fiecarei tari se remarca insa o mare eterogenitate, intretinuta si de autonomia traditionala a personalului si institutiilor. Politica de descentralizare are uneori rezultate nedorite, printre care putem semnalati inegalitatea sanselor in unele cazuri.

Trebuie sa facem precizarea ca daca pentru francezi egalizarea sanselor prin educatia timpurie constituie o preocupare permanenta, tarile nordice sau Germania sunt mai interesate de socializare si de educatia civica.

In tarile Europei Centrale si de Est fenomenul inchiderii creselor si gradinitelor, cresterea costurilor educatiei prescolare reflecta convulsiile unei economii in tranzitie.

Obiectivele educative ale *asa-ziselor scoli materne* sunt diferite de cele ale gradinitelor; daca in primele accentul cade pe pregatirea copiilor in vederea intrarii in scoala elementara, studiul este mai putin important in celelalte unde activitatea se axeaza pe joc. Uneori gradinitele si scolile materne sunt integrate in localul unei scoli elementare.

In ultimii 20-30 de ani, o *politica*

education.

In the countries of Central and East Europe the phenomenon of closing down the nurseries and kindergartens, the increase in costs for the pre-school education, reflect the symptoms of an economy in transition.

The educational goals of the so-called *maternal schools* are different from those of the kindergartens; if the former put an emphasis on the children's preparation in view of entering the elementary school, the latter consider study not very important and the activity centers round the play. Sometimes kindergartens and maternal schools are integrated into an elementary school.

For the last 20-30 years, a *global policy for early childhood education* has been felt as a necessity by the majority of the factors involved, researchers as well as nursery school teachers showing preoccupation to provide an optimum relation of the kindergarten/maternal school with the elementary school, in order to complete the kindergarten-school continuity. In many countries, as we stated before, the maternal school is integrated into the elementary school.

The most obvious concern is for the 6-7-year-old category, for which consistent programs are elaborated and educational projects that involve parents' councils and educational teams.

The training of the specialized personnel for these ages is received in different ways and for different periods of time, from country to country; the tendency is towards a superior grounding of the maternal school teachers in the majority of the countries. In the North Countries there are resemblances between the training of

*globala pentru copilaria timpurie* este resimtita ca o necesitate de majoritatea factorilor implicati, cercetatorii ca si educatorii sau parintii dovedind preocupare pentru asigurarea unei legaturi optime a gradinitei/scolii maternale cu scoala elementara, pentru realizarea continuitatii gradinita-scoala. In multe tari, dupa cum am afirmat anterior, scoala materna este integrata in scoala elementara. Preocuparea cea mai bine evidentiata apare pentru categoria de varsta 6-7 ani, pentru care sunt elaborate programe consistente, proiecte educative care implica consiliile de parinti si echipe educative.

Formarea personalului specializat pentru aceste varste se realizeaza in moduri si cu durate diferite de la tara la tara, tendinta fiind catre o pregatire de nivel superior pentru "invatatorii" scolii materne din majoritatea tarilor. In tarile nordice exista similitudini cu formarea asistentilor sociali si maternali, profesionalizarea fiind suficient de accentuata. In Italia exista coordonatori pentru copilaria timpurie cu formare foarte diversa: educatori si puericultori, in multe tari insa apar coordonatori licentiati in psihologie sau pedagogie.

In Anglia, pregatirea universitara de 3-4 ani si pregatirea personalului specializat in invatamantul terțiar constituie optiunea majoritara (50-70%, cf.OECD, 2006). Belgia pastreaza functia de *institutrices de maternelles* (trei ani de pregatire in invatamantul terțiar) *pour les écoles maternelles* si functia de puericultor pentru crese (formare vocationala de trei ani) (OECD: 2006).

Se distinge Suedia, care, pentru educatorii din invatamantul pre-primar, solicita explicit pregatire la nivel

welfare workers and maternal workers, where the professionalization is sufficiently accentuated. In Italy, there are coordinators for early childhood education that are trained for different specialties: nursery school teachers, childcare workers, but in many countries there are bachelors of psychology or pedagogy.

In England, the university training of 3-4 years and the training of the specialized personnel in the tertiary education represent the major option (50-70%, according to OECD, 2006). Belgium acts both as *institutrices de maternelles* (3 year training in the tertiary education) for *écoles maternelles* and as a child care worker in nurseries (3 year vocational training) (OECD: 2006).

Sweden distinguishes itself, because for the pre-school teachers, university training is explicitly required (according to OECD, 2006).

The following principles illustrate the European dimension of early childhood education and of professionals training for early childhood education:

1. PARTNERSHIP PRINCIPLE
2. QUALITY PRINCIPLE
3. TRANSPARENCY PRINCIPLE
4. PROFESIONALISM PRINCIPLE
5. DECISION  
DESCENTRALIZATION  
PRINCIPLE
6. NON-DISCRIMINATION  
PRINCIPE
7. GENDER AND EQUITY  
EQUALITY PRINCIPLE

*Source:* Early childhood education strategy, as part of the convergent strategy regarding Early Childhood Development.

universitar (cf.OECD, 2006).

Următoarele principii ilustreaza dimensiunea europeana a educatiei timpurii si a pregatirii profesionistilor educatiei timpurii

1. PRINCIPIUL  
PARTENERIATULUI
2. PRINCIPIUL CALITĂȚII
3. PRINCIPIUL TRANSPARENȚEI
4. PRINCIPIUL  
PROFESIONALISMULUI
5. PRINCIPIUL  
DESCENTRALIZĂRII DECIZIEI
6. PRINCIPIUL  
NON-  
DISCRIMINĂRII
7. PRINCIPIUL EGALITĂȚII DE  
GEN ȘI AL ECHITĂȚII

*Sursa:* Strategia în domeniul Educației Timpurii a Copilului, ca parte a Strategiei convergente privind Dezvoltarea Timpurie a Copilului

Cercetarea in domeniul educatiei prescolare cunoaste felurite abordari, psihologice, sociologice, didactice etc. Efectele scolarizarii precoce, varsta optima a intrarii in scoala, tipul de formare de care trebuie sa beneficieze educatorul pentru copii mici, curriculum-ul implicat, aspectele institutionale si durata formarii, problema eterogenitatii colectivelor (copii de 6 si de 7ani) si efectele in planul socializarii, programele pentru copiii de patru si cinci ani etc. reprezinta numai cateva dintre temele de interes major pentru cercetatorii in domeniu. Acestora li se pot adauga problemele evaluarii calitatii serviciilor destinate copiilor mici, aspecte legate de dezvoltarea cognitiva in grup si de competentele si/sau reprezentarile sociale etc.

In planul filosofiei educatiei timpurii, *modelul behaviorist* ramane un

The research in pre-school education has different approaches: psychological, sociological, didactical etc. The effects of early education, the optimum age to enter school, the type of training that the nursery school teacher must receive, the involved curriculum, the institutional effects and the training length, the problem of the collectivities' heterogeneity (6 and 7-year-old children) and the effects of the socialization plan, the programs for 4 or 5-year-old children etc. represent just a few of the researchers' topics. The problems regarding the assessment of the quality of services for young children, the aspects of group cognitive development, as well as the aspects regarding the competences and/or the social representations etc., they also represent major topics of debate.

Regarding the philosophy of early childhood education, *the behaviorist model* is still a valid model for many specialists in early childhood education, while others choose *the focus on the child* and his development (according to J.J. Rousseau's ideas or according to Montessori's *model*). Specialists in early childhood education are also seduced by development theories and models, such as those belonging to S. Freud, E. Erickson or, H. Gardner (*multiple intelligences theory*) and D. Goleman (*emotional intelligence*). J. DEWEY is considered with good reason one of the pioneers of the elaboration of curriculum for young children, a model that centers round the idea of "learning by doing", a model based on projects and on turning to account the personal experience.

*More recent, there are also the contributions of Bruner, Kaminski or*

*model valabil pentru multi specialisti in educatia timpurie, in timp ce altii opteaza pentru centrarea pe copil si dezvoltarea sa (in sensul ideilor lui J. J. Rousseau ori a modelului Montessori). De asemenea, specialistii in educatia timpurie sunt atrasi de teorii si modele ale dezvoltarii cum sunt cele ale lui S. Freud, E. Erickson ori, mai nou, a lui H. Gardner (teoria inteligentelor multiple) si D. Goleman (inteligenta emotionala). J. DEWEY este considerat pe buna dreptate drept unul dintre deschizatorii de drum in domeniul elaborarii curriculum-ului pentru copiii mici, un model axat pe "a invata facand", pe proiecte si valorificarea experientei personale.*

*Mai recente, contributiile lui Bruner, Kaminski ori Geary etc.*

Constructivismul, teoria stadiala a dezvoltarii cognitive a lui J. Piaget, evidentierea caracterului social al invatarii la L. Vigotski ori a inteligentei emotionale de catre D. Goleman raman importante repere in intelegerea invatarii/instruirii si dezvoltarii copilului. Pe plan mondial exista contributii semnificative in acest domeniu (1)

In Romania, sunt cunoscute cercetarile si studiile in domeniu ale unor autori ca: P.P. Neveanu, Tatiana Slama Cazacu, Mihai Golu, Pantelimon Golu, Emil Verza, Ursula Schiopu, Eugenia Popescu, Tinca Cretu, E. Bonchis, I. Maciuc, Glava & Glava, E. Vrasmas, E. Rafaila, R. Sovar, M. Dumitrana, M. Roth-Szamoskozi, M. Ionescu etc.

Din pacate, in Romania, datorită inexistenței unei politici coerente în domeniul educației timpurii pentru copiii cu vârste între 0 și 3 ani, serviciile

*Geary etc.*

The constructivism, J. Piaget's cognitive development theory, L. Vygotski's theory of pointing out the social character of learning or D. Goleman's theory of pointing out the emotional intelligence, represent important guidelines for the understanding learning/instruction and child development. There are significant contributions in this field worldwide (1).

In Romania, there are known the studies and the research in the field of some authors such as: P.P. Neveanu, Tatiana Slama Cazacu, Mihai Golu, Pantelimon Golu, Emil Verza, Ursula Şchiopu, Eugenia Popescu, Tinca Creţu, E. Bonchiş, I. Maciuc, Glava&Glava, E. Vrasmas, E. Rafaila, R. Sovar, M. Dumitrana, M. Roth-Szamoskozi, M. Ionescu etc.

Unfortunately, in Romania, because of the inexistence of a coherent policy in early childhood education for 0-3 year-old children, the services offered to this age-group are inefficient with respect to the use of resources and quality. But over the last years the training programs for the teaching staff have centered in a relevant manner round the revision of the objectives regarding teaching, methodologies and criteria for the certification of the teachers. Different guides and manuals for the pre-school education teaching staff have been developed and published. The development of a wide program for the teacher training, dealing with children between 0 and 3 years old seems to be a priority for the specialists in the field.

Materials for the teacher training have also been developed in view of an integrative approach to early childhood

oferite acestei grupe de vârstă sunt ineficiente în ceea ce priveşte utilizarea resurselor și calitatea. În ultimii ani însă, programele de formare pentru cadrele didactice s-au axat într-o manieră relevantă pe revizuirea obiectivelor privind predarea, metodologiile și criteriile pentru certificarea cadrelor didactice. Diverse ghiduri și manuale pentru cadrele didactice din învățământul preșcolar au fost dezvoltate și publicate. Dezvoltarea unui program atotcuprinzător de formare a cadrelor didactice care lucrează cu copiii cu vârste între 0 și 3 ani pare să fie o prioritate a specialiștilor și decidenților în domeniu.

Materiale pentru formarea cadrelor didactice au fost, de asemenea, dezvoltate în vederea unei abordări integrate în domeniul dezvoltării timpurii a copilului, în acord cu un document cum este Convenția cu privire la Drepturile Copilului.

A fost elaborată Propunerea de Politici Publice „Educația timpurie – prima treaptă a educației formale iar PROIECTELE DE LEGI ALE EDUCATIEI (2008), document care conține prevederi explicite și argumentate privind educația timpurie și formarea educatorilor.

**Abordarea integrată a curriculum-ului**, corelarea ariilor curriculare, pe baza formulării obiectivelor de referință, și valorificarea jocului ca modalitate de abordare integrată atât dezvoltării copilului, cât și a curriculum-ului reprezintă repere importante ale educației preșcolare, în opinia majorității specialiștilor.

Totodată, în privința formării educatoarelor sunt acceptate ca repere:

- *Îmbunătățirea calității educației*

education, in accordance with a document such as The Convention for Rights of Children.

It has been elaborated the Proposal of Public Policies- "Early Childhood Education"-the first stage of the formal education and the EDUCATION DRAFT BILLS (2008)-it's a document that contains explicit and substantiated provisions regarding early childhood education and teacher training.

**The integrative curriculum approach**, the correlation of the curricular areas, on the basis of the formulation of reference objectives and of turning to good account the play as a way of integrative approach to both child development and curriculum represent in the specialists' opinion important guidelines for the pre-school education. At the same time, regarding the training of the nursery school teachers, the following guidelines are accepted:

- *Pre-school education quality improvement;*
- *Applicative-interdisciplinary orientation of the program, pragmatic and methodological orientation of the training curriculum;*
- *Complementarity between theoretical and practical training;*
- *Regarding the training system as an open system, and the involvement of the new technologies in training etc.*

The specialized psychologists in early childhood education identify cognitive and communicative competences that confer specificity to development. Their actualization implies contextual adjustments that involve professional qualifications on

*prescolare ;*

- *Orientarea aplicativ interdisciplinara a programului, orientarea pragmatica si metodologica a curriculum-ului formarii ;*
- *Complementaritatea intre pregatirea teoretica si cea practica*
- *Considerarea sistemului de formare ca sistem deschis si implicarea noilor tehnologii in formare etc.*

Psihologii specializati in copilaria timpurie identifica competente cognitive si comunicative care confera specificitate dezvoltarii. Actualizarea acestora presupune ajustari contextuale care implica calificari profesionale din partea adultilor si o intensa activitate de cercetare.

Există o diversitate de instituții pentru educație timpurie:

- Centre de zi pentru copii sub 6 ani aflați în situație de risc, coordonate de Direcția Județeană de Asistență Socială și Protecție a Copilului;
- Centre de zi sau grădinițe particulare pentru copiii sub 6 ani, aprobate de Ministerul educației și Cercetării, care oferă exemple de bună practică în domeniu;
- Grădinițe cu creșă pentru copiii din aceeași grupă de vârstă ca și cei din centrele de zi (sub 6 ani);
- Grădinițe pentru copiii de la 3 la 6/7 ani. Acestea sunt finanțate de consiliile locale și sunt coordonate de Ministerul Educației și Cercetării;
- Creșe pentru copiii de la 4 luni la 3 ani, care primesc copii și peste 3 ani în vederea menținerii personalului angajat. Acestea sunt finanțate și coordonate de consiliile locale, fără o supervizare din punct de vedere profesional și fără standarde



the part of the adults and an intense research activity.

There is a diversity of institutions for early childhood education:

- Day centers for under 6-year-old children that are at risk, coordinated by the District Management of Child Welfare Work and Protection;
- Day centers or private kindergartens for under 6-year-old children, approved by the Ministry of Education and Research, offering examples of good practice in the field;
- Kindergartens equipped with nursery for the children belonging to the same age-group as well as the children from the day centers (under 6 years old);
- Kindergartens for children between 3 and 6/7 years old; they are financed by the local councils and they are coordinated by the Ministry of Education and Research.
- Nurseries for children from 4 months to 3 years old, which admit children over 3 years old also in view of keeping the hired staff. They are financed and coordinated by the local councils, without a professional supervision and without educational or other type standards. (See STRATEGY REGARDING EARLY CHILDHOOD EDUCATION 2005)

The European guidelines for early childhood education at the curriculum level are:

- Holistic approach to child development, including physical and health development, language and communication development, cognitive development and socio-emotional development;

educaționale sau de alt tip.

(Vezi STRATEGIA PRIVIND EDUCATIA TIMPURIE 2005)

Reperetele europene ale educației timpurii la nivel de curriculum sunt considerate:

- Abordarea holistă a dezvoltării copilului, cuprinzând dezvoltarea fizică și a sănătății, dezvoltarea limbajului și comunicării, dezvoltarea cognitivă și dezvoltarea socio-emoțională;
- Educația centrată pe copil și pe dezvoltare globală în contextul interacțiunii cu mediul;
- Adecvarea la particularitățile de vârstă ale copilului;
- Incluziunea socială;
- Centrarea pe nevoile familiilor în scopul creării unui parteneriat strâns cu familia, incluzând participarea părinților la organizarea și desfășurarea activităților;
- Valorificarea principiilor învățării autentice, semnificative;
- Respectarea coerenței și continuității cu curriculumul pentru educație timpurie pentru copiii cu vârsta cuprinsă între naștere și 3 ani;
- Respectarea coerenței și continuității cu curriculumul pentru învățământul primar.
- Respectarea standardelor europene și internaționale privind educația timpurie

*Sursa:*

[http://rural.edu.ro/docs/Proc/ToR\\_Curric\\_3-6\\_romana.doc](http://rural.edu.ro/docs/Proc/ToR_Curric_3-6_romana.doc). (Proiectul de Incluziune Socială, Termeni de referință pentru Revizuirea Curriculumului pentru educație timpurie pentru copii cu vârsta de la 3 la 6 ani și MECT, 2008, CURRICULUM PENTRU EDUCATIA TIMPURIE A

- Education focused on child and on global development in the context of the interaction with the environment;
- Adequacy for the age particularities of children
- Social inclusion;
- Focus on the families' needs in order to establish a close relationship with the family, including the parents' involvement in the organization and the carrying on of activities;
- Turning to good account the principles of the significant, authentic learning;
- Compliance with the coherence and the continuity of the curriculum for early childhood education regarding children aged between 0 and 3;
- Compliance with the coherence and the continuity of the curriculum for primary education;
- Compliance with the European and the international standards regarding early childhood education.

Source:

[http://rural.edu.ro/docs/Proc/ToR\\_Curric 3-6 romana.doc](http://rural.edu.ro/docs/Proc/ToR_Curric 3-6 romana.doc) (The Social Inclusion Project, Terms of reference for the Curriculum Revision for early childhood education regarding children aged between 3 and 6 years and MECT, 2008, THE CURRICULUM FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION REGARDING CHILDREN AGED BETWEEN 0 AND 6/7 YEARS).

There are different approaches and multiple perspectives on study and on turning to good account the potential of the early ages, but also on the problems of the specialized staff training.(3).

Referring to the two modern pedagogical paradigms regarding early childhood education- the paradigm of

#### COPIILOR CU VARSTA CUPRINSA INTRE NASTERE SI 6-7 )

Exista diverse abordari si multiple perspective de studiere si valorificare a potentialului varstelor timpurii, dar si a problemelor formarii personalului specializat.(3)

Referindu-se la cele doua paradigme pedagogice moderne privind educația timpurie - paradigma pedagogiei sociale și paradigma pregătirii pentru școală (*school readiness*) - specialistii europeni recomandă opțiunea pentru cea din urmă.

În același timp, remarca specialistii, trebuie elaborat un sistem unitar de criterii și indicatori, precum și o procedură riguroasă de colectare a datelor, astfel încât sistemul educației timpurii să fie transparent, iar măsurile de corectare să fie optimizate.

Majoritatea lucrărilor, rapoartelor și documentelor normative referitoare la educația timpurie europeană apreciază că nu se pot realiza o educație performantă, o dezvoltare personală armonioasă, dacă nu există preocupări constante în privința realizării unei educații timpurii care ar putea cuprinde toți copiii în instituții responsabile și competente, finanțate adecvat.

Reforma învățământului prescolar în țara noastră s-a axat pe:

- reducerea numărului de activități comune/obligatorii din planul de învățământ;
- stabilirea a două niveluri de vârstă cu obiective și conținuturi specifice;
- programe noi, cu obiective cadru și de referință;
- plaje orare pentru fiecare categorie de activitate în parte;
- jocul, activitatea ludică în centrul

the social pedagogy and the paradigm of the school readiness- the European specialists recommend the option for the latter.

At the same time, the specialists observe the fact that a unitary system of criteria and indicators, as well as a rigorous procedure of data collection must be elaborated, so that the system of early childhood education can be transparent, and the correction measures will be optimized.

Most of the papers, reports and normative documents regarding the European early childhood education assess that a first-class education and a harmonious personal development cannot be completed without constant preoccupations in order to integrate all children into responsible and competent institutions that are financed adequately.

In our country, the reform of the pre-school education has centered round the following elements:

- the reduction in the number of common/compulsory activities on the curriculum;
- deciding upon 2 levels of age with specific contents and objectives;
- new programs with frame and reference objectives;
- the intervals of time for each category of activity;
- the play, the playful activity in the center of the activity in a kindergarten;
- optional activities of a great variety and variable expansions;
- the introduction of the **integrated activities of learning**, of the method of group thematic projects, selected projects, reasoned and elaborated together with children's full involvement. The choice of the themes

activitatii din gradinita;

- activitati optionale de o mare varietate si extinderi variabile;
- introducerea **activitatilor integrate de invatare**, a metodei proiectelor tematice de grup, proiecte selectate, gandite si elaborate cu implicarea deplina a copiilor.

Alegerea temelor se face in functie de experienta de zi cu zi a copiilor, permitand o **abordare integrata**(stiinta, arta, sport, educatie pentru societate) si investigatie pe perioada de cel putin o saptamana. Proiectul ii determina pe copii sa exploreze, sa faca predictii, sa construiasca modele, sa descopere sensuri. Documentarea si investigatia se imbina, iar concluziile permit sinteze si decantari productive de cunoastere.

In ansamblu, sunt vizate functiile mintale constructive si creativitatea copiilor.

### 3. O abordare integrata a dezvoltarii copilului de la nastere la 6/7 ani si a formarii cadrelor didactice

Copilul este privit ca un intreg iar dezvoltarea este un proces multidimensional, cele mai importante dimensiuni ale acesteia fiind:

- dimensiunea fizică sau motrica
- dimensiunea cognitivă (abilitatea de a gândi și reflecta, judeca);
- dimensiunea socioemoțională (abilitatea de a interacționa cu lumea din jur și abilitatea de a simți);

Dezvoltarea este un proces integral. Dimensiunile dezvoltării sunt interdependente, se află într-o strânsă determinare, relaționare și se influențează reciproc și se dezvoltă simultan, fiecare dintre acestea fiind în

is made according to the children's daily experience, allowing **an integrative approach** (science, art, sports, and social education) and an investigation of at least one week. The project determines the children to explore, to make predictions, to build models, to discover senses. The documentation and the investigation entwine, and the conclusions allow syntheses and productive knowledge decantation.

On the whole, the constructive mental functions and the children's creativity are the objectives aimed for.

### 3. An integrative approach on child development from birth to 6/7 years old and on teaching staff training

The child is regarded as a whole and the development is a multidimensional program, its most important dimensions being the following:

- the physical or the motive dimension;
- the cognitive dimension (the ability to think, reflect and judge);
- the socio-emotional dimension (the ability to interact with people and the ability to feel)

The development is an integral process. The dimensions of the development are interdependent, they are closely related, they influence each other and they develop simultaneously, each of them being equally important. Thus, for instance, the emotional development affects the cognitive and the physical development. If a child is confronted with states of emotional stress and he doesn't have the ability to overcome stress, his capacities of physical development and of learning

egală măsură importantă. Astfel, dezvoltarea emoțională, de exemplu, afectează dezvoltarea fizică și cognitivă. Dacă un copil se confruntă cu stări de stres emoțional și nu are abilitatea de a face față stresului, vor fi afectate capacitățile lui de a se dezvolta fizic și de a învăța. Această interacțiune între dimensiuni distincte din punct de vedere conceptual, dar interdependente organic solicită o atenție asupra „copilului în întregime”.

(Sursa: MET al Republicii MOLDOVA, UNICEF, *Ajuta-l sa creasca om mare*, GHIDUL cadrelor didactice pentru educația timpurie și preșcolara).

Astfel, compararea celor doua sisteme de formare ne confirma predilectia pentru abordarea integrata a invatarii si pentru integralitatea dezvoltarii copilului ca obiectiv specific al educatiei. Pentru toti cei implicati in formarea *profesionistilor educatiei timpurii*, “*Schimbarea institutionala, in sensul formarii initiale a cadrelor didactice din invatamantul primar si prescolar in universitati este ireversibila*”(R.Iucu,2004,p.138).

In sensul celor mentionate mai sus au fost elaborate si distribuite la nivelului intregii tari diverse materiale(auxiliare curriculare, materiale de sprijin pentru formatori, ghiduri si reglementari, soft-uri), în vederea unei **abordari integrate** in domeniul dezvoltarii timpurii a copilului, în accord cu un document cum este Conventia cu privire la Drepturile Copilului ori cu Tintele Mileniului pentru Dezvoltare(The Millenium Development Goals )pana in 2015.

will be affected. This interaction between different dimensions from a conceptual point of view, but organically interdependent, demand a focus on the “child as a whole”.

(Source: REPUBLIC OF MOLDOVA’S MET, UNICEF, *Help him become a grown man*, The teaching staff GUIDE for pre-school and early childhood education).

Thus, the comparison of the 2 training systems confirms us the predilection for the integrative approach on learning and for the integrality of child development as a specific objective of the education. For all those involved in the training of *early childhood education professionals*, “*The institutional change, that is, the initial training of the primary and preschool teaching staff in universities, is irreversible*” (R. Iucu, 2004, p. 138).

In accordance with the above, there have been elaborated and distributed different materials at the level of the country (curricular auxiliaries, support materials for trainees, guides and regulations, software), in view of an **integrative approach** in the field of early childhood education, in harmony with a document such as The Convention for the Rights of the Children or with The Millennium Development Goals until 2015.

### 3. Final conclusions

The personality profile of the child, who is apt for school, is built starting from a harmonious development on every dimension of the personality: intellectual, corporal, civic-moral, esthetic. The child is a unique entity, a whole, just like his development- a diversified unity.

### 4. Aprecieri finale

Profilul de personalitate specific copilului apt pentru scoala se construiește pornind de la o dezvoltare armonioasă, pe toate dimensiunile personalității: intelectuale, corporale, moral-civice, estetice. Copilul este o entitate unică, un întreg, ca și dezvoltarea sa - o unitate în diversitate.

Educația integrală trebuie să țină seama de caracterul multidimensional al procesului de formare-dezvoltare a personalității.

Realitate multidimensională, personalitatea umană este singura valoare creatoare de valori și de aceea vom asocia pledoaria noastră pentru armonia dezvoltării personalității și pentru ideea de educație integrală, o pledoarie pentru valorile-scop, valorile umane generale: *adevarul, binele, dreptatea și frumosul*. (I. Maciuc, 2006).

Cercetarea oferă un bogat material referențial, deschide direcții consistente de acțiune viitoare (vezi și 4,5,6,7).

Jocul, problemele învățării și problematica aptitudinilor de școlaritate, problemele construirii identității și autonomiei la vârstele mici (8,9,10).

Apreciem consistența preocupărilor, complementare, pentru formarea cadrelor didactice și pentru centrarea pe copil în educația timpurie, într-o nouă abordare integrată a învățării.

### NOTE

1. *Importante contribuții în domeniul au Cathy Nutbrown de la Universitatea din Scheffield, David Whitebread de la Universitatea din Cambridge, Tina Bruce, Gillian Pugh și Bernadette*

The integrative education must take into account the multidimensional character of the personality formation-development process. The assessments of the acquisitions and of the child development are important preoccupations for the specialists, everywhere in the world (see also Catherine E. Snow and Susan B. Van Hemel, Editors, *Early Childhood Assessment: Why, What, and How*, National Research Council of the National Academies, 2008)

A multidimensional reality, the human personality is the only value creating values and therefore we will associate our pleading for the harmony of the personality development and for the idea of integral education, with a pleading for purpose-values, for general human values: *the truth, the right, the justice and the beautiful* (I. Maciuc, 2006).

The research in the field offers a rich referential material and it opens consistent directions of future actions (see also 4, 5, 6, and 7).

The play, the learning problems and the problematic of the aptitudes for the period of instruction, the problems of the construction of identity and autonomy at small ages (8, 9, 10).

We appreciate the consistency of the studies that are complementary for the teacher training and for the focus on early childhood education, in a new learning integrative approach.

#### NOTES

1. *Substantial contributions to the field belong to Cathy Nutbrown from Sheffield University, David Whitebread from Cambridge University, Tina Bruce, Gillian Pugh and Bernadette Duffy (author of a reference paper in the field,*

*Duffy(autoare a unei lucrari de referinta in domeniul, aflata la a patra editie), Tim Waller etc. Deasemenea, Diane Dodge ori Margie Carter si Debbie Curtis, iar din Republica Moldova, E. Coroi, A. Bolboceanu, S. Cemortan, L. Cuznetov etc. Date de sinteza gasim in arhiva BIE din 1939, UNESCO(1961), in publicatiile lui Gaston Mialaret (preocupari datand din 1974 si publicate in 1976) ori Fischer(preocupari din 1988, publicate in 1991). John T. Braun sintetizeaza noua viziune privind intelegerea dezvoltarii creierului infantil(vezi John T. Bruer, (1999). *The Myth of the First Three Years: A New Understanding of Early Brain Development and Lifelong Learning*, Simon and Shuster, web site:<http://www.SimonSays.com>).*

*Autoare, in colaborare, a unor lucrari importante privind educatia timpurie, Cathy Nutbrown, de la Universitatea din Sheffield, Marea Britanie, ofera studentilor in stiintele educatiei, specializarea educatie timpurie, abordari teoretice semnificative si studii de caz ca material ilustrativ, numeroase exemple practice. *Lucrarea la care ne referim, lucrare publicata in 2005, cu titlul "Concepte cheie ale educatiei si ingrijirii copiilor in prima copilarie" este o lucrare de referinta in domeniul, care sintetizeaza experienta si opiniile a 300 de practicieni. Autoarea ofera definirea conceptelor cheie cu care se opereaza in domeniul si referinte bibliografice capabile sa stimuleze continuarea eforturilor si deschiderea de noi perspective teoretice si practice.**

*Lucrarea din 2008, "Psihologia dezvoltarii si educatiei la varstele timpurii", a lui David Whitebread de la*

in its forth edition), Tim Waller etc. We have to mention also Diane Dodge or Margie Carter and Debbie Curtis, and from the Republic of Moldova, E. Coroi, A. Bolboceanu, S. Cemortan, L. Cuznetov etc. Synthesis data we can find in the 1939 BIE archive, UNESCO (1961), in Gaston Mialaret's publications (studies dating from 1974 and published in 1976) or Fisher's (studies dating from 1988 and published in 1991). John T. Braun synthesizes the new vision on the understanding of infantile brain development (see John T. Bruer, (1999). *The Myth of the First Three Years: A New Understanding of Early Brain Development and Lifelong Learning*, Simon and Shuster, web site: <http://www.SimonSays.com>).

Author in collaboration of some important things regarding the early childhood education, Cathy Nutbrown, from Sheffield University, Great Britain, offers students in education sciences, major- early childhood education-significant theoretical approaches and case studies as illustrative material, many practical examples. The paper we are referring to, published in 2005 under the title "Key concepts in Early Childhood Education and Care" is a reference paper in the field that synthesizes the experience and the opinions of 300 practitioners. The author offers the definition of the key concepts that we use in the field and bibliographical references capable of stimulating the continuity of the efforts and the opening of new theoretical and practical perspectives.

David Whitebread's 2008 paper "The psychology of early childhood development and education" reviews key areas of the research in the field

Universitatea din Cambridge trece in revista arii-cheie ale cercetarii in domeniu si demonstreaza cu exemple practice dezvoltarea competentelor sociale in primii ani de viata, problemele asociate dezvoltarii emotionale a copilului, a memoriei, a invatarii independente si a limbajului la varstele mentionate.

In 2006, Tina Bruce a oferit celor interesati, educatoare, parinti, specialisti in stiintele educatiei, o lucrare utila, cuprinzand un glosar de termeni cheie si sugestii consistente privind practica, dar si documentarea ulterioara( vezi lucrarea "Prima copilarie", 2006).

La randul sau, Tim Waller de la Universitatea din Wolverhampton, autor al lucrarii " O introducere in studiul primei copilarii"(2005) relationeaza teoria cu practica multiprofesionala, in domenii importante cum sunt invatarea si drepturile copilului, educatia inclusiva, cerintele educationale speciale, sanatatea copiilor de varsta mica si foarte mica, perspectivele internationale in domeniul educatiei timpurii.

2. A.D.Pellegrini & P.K.Smith studiaza jocul, activitatea fizica a copilului si valentele neglijate ale jocului, iar Robert L.Darren ori Linda Carson, de asemenea.

3. Paradigma abordarii manageriale este aplicata in domeniul educatiei timpurii de catre autori cum sunt Alison Robins si Sue Callan de la Universitatea din Worcester(*Managing Early Years Settings.Supporting and Leading Teams*, 2008) ori de Ronald Mah ( *Difficult Behavior in Early Childhood*, A Corwin Press Publication, 2006) si Bill Rogers & Elizabeth McPherson( *Behaviour*

and demonstrates by using practical examples the development of social competences in the first years of life, the problems associated with child emotional development, memory, independent learning and language at mentioned ages.

In 2006, Tina Bruce offered to those interested- nursery school teachers, parents, specialists in education sciences- a useful paper, containing a glossary of key terms and consistent suggestion regarding practice, but also further documentation (see also "The First Childhood" paper, 2006).

In his turn, Tim Waller from Wolverhampton University, author of the paper "An introduction to the study of the first childhood" (2005), establishes a connection between theory and multi-professional practice in important domains such as learning and children's rights, inclusive education, special educational demands, health of young and very young children and international perspectives in early childhood education.

2. A.D. Pellegrini & P.K. Smith study play, child physical activity and neglected aptitudes of play and so do Robert L. Darren or Linda Carson.

3. The paradigm of the managerial approach is applied on early childhood education by authors such as Alison Robins and Sue Callan from Worcester University (Managing Early Years Settings. Supporting and Leading Teams) or by Ronald Mah (Difficult Behavior in Early Childhood, A Corwin Press Publication, 2006) and by Bill Rogers & Elizabeth McPherson (Behavior Management with Young Children, 2008).

Management with Young Children, 2008)

Formarea personalului specializat pentru varstele timpurii se realizeaza in moduri si cu durate diferite de la tara la tara, tendinta fiind catre o pregatire de nivel superior(vezi si Bowman, B., Donovan, S., & Burns, S. (Eds.) (2001). In tarile nordice exista similitudini cu formarea asistentilor sociali si maternali, profesionalizarea fiind un ax al programelor elaborate. In Italia exista coordonatori pentru copilaria timpurie cu formatie foarte diversa: educatori si puericultori. Tot mai des, in multe tari, apar coordonatori licentiati in psihologie sau pedagogie.

4. Cercetarea in domeniul educatiei prescolare cunoaste felurite abordari, psihologice, sociologice, didactice etc. Efectele scolarizarii precoce, varsta optima a intrarii in scoala, tipul de formare de care trebuie sa beneficieze educatorul pentru copii mici, curriculum implicat, aspectele institutionale si durata formarii, problema eterogenitatii colectivelor (copii de 2 si 3 ani, de 6 si de 7ani) si efectele in planul socializarii, programele pentru copiii de patru si cinci ani etc. reprezinta numai cateva dintre temele de interes major pentru cercetatorii in domeniu. Acestora li se pot adauga problemele evaluarii calitatii serviciilor destinate copiilor mici, aspecte legate de dezvoltarea cognitiva in grup si de competentele si/sau reprezentarile sociale etc.

5. Identificarea timpurie si corectarea unor defecte minore ( insuficiente fizice, senzoriale), recuperarea si programele de prevenire a unor probleme de adaptare si/sau de informare in vederea integrarii scolare



*The specialized staff training for early childhood education is received in different ways and depending on different lengths of time, from country to country, the tendency is towards a superior grounding (see also Bowman, B., Donovan, S., & Burns, S. Eds., 2001). In the north countries there are resemblances between the training of welfare workers and maternal workers, the professionalization is an axle of the elaborated programs. In Italy there are coordinators for early childhood education that are trained for different specialties: nursery school teachers and childcare workers. But over the last years, in many countries, there have emerged coordinators who are graduates in psychology and pedagogy.*

*4. The research in pre-school education has different approaches: psychological, social, didactic etc. The effects of early education, the optimum age to enter school, the type of training that the nursery school teacher must receive, the involved curriculum, the institutional aspects and the length of training, the problem of collectivities' heterogeneity (2 and 3-year-old children, 6 and 7-year-old children), the effects of socialization and the programs for 4-5 year-old children etc., represent only a few of the researchers' topics. The problems regarding the assessment of the quality of services for young children, the aspects of group cognitive development, as well as the aspects regarding the competences and/or the social representations etc., they also represent major topics of debate.*

*5. The early detecting and the correction of some minor imperfections (sensorial and physical deficiencies), the*

*optime fac obiectul preocuparilor factorilor educationali implicati in educatia prescolarilor.*

*Considerand, pe buna dreptate, ca educatia in primii ani de viata are o importanta decisiva in evolutia ulterioara a copilului, educatoarele si personalul administrativ al unei gradinite isi conjuga eforturile si-si armonizeaza influentele, rolul personalului de ingrijire fiind foarte important in contextul institutional amintit.*

*6. Volumul informational pe care copilul il are de dobandit este centrat pe cateva domenii ale cunoasterii : educarea limbajului si a capacitatii de comunicare(limba si comunicare), educatia pentru stiinta (matematica, elemente de biologie, fizica, chimie etc.), educatia pentru societate(om si societate, ceea ce presupune educatie moral-civica, cunostinte de istorie, geografie, de educatie religioasa si educatie practica, elemente de activitate casnica), educatie estetica (muzicala si plastica ), educatie psihomotorie (educatie fizica, sport, euritmie, educatie psihosenzoriala). Acestora li se pot adauga, la alegere, initiere computeriala, limbi straine, balet, gimnastica, literatura, drama si creatie literara, arte plastice, arta vocala si instrumentala, ecologie etc.Noul Curriculum pentru Educatia Timpurie a copiilor de la nastere la 6/7 ani se axeaza pe urmatoarele domenii de dezvoltare:1.Dezvoltare fizica, sanatate si igiena personala;2.dezvoltarea socio-emotionala;3. Dezvoltarea limbajului, a comunicarii si a premiselor citirii si scrierii;4.dezvoltarea cognitiva si cunoasterea lumii;5.capacitati si atitudini in invatare. Ariile curriculare*

recovery and the prevention programs of some problems of adaptation and/or notification on the optimum school integration, represent the central focus of the educational factors involved in pre-school education.

Considering on good reason that early childhood education has a vital importance in the subsequent development of the child, the nursery school teachers and the administrative staff of a kindergarten unify their efforts and harmonize their influences, the role of the childcare personnel playing an important part in the mentioned institutional context.

6. The informational volume that the child must acquire is centered on a few domains of knowledge: language education and communication capacity education (language and communication), science education (mathematics, biology, physics, chemistry etc.), social education (the man and the society- that is civic-moral education, history, geography, religion, practical education and home activity education), esthetic education (musical and plastic), psycho-motive education (physical education, sports, eurhythmy, psycho-sensorial education). We can add here, at will, the familiarization with the computer, foreign languages, ballet, gymnastics, literature, drama and literary creation, plastic arts, instrumental and vocal art, ecology etc. The new curriculum for Early Childhood Education of children from birth to 6/7 years of age is centered round the following development domains: 1. Physical development, health and personal hygiene; 2. Socio-emotional development; 3. Development of language, communication and writing

vizate de noul curriculum: Limbaj si comunicare, premise ale citit-scrisului; Stiinte(cunoasterea mediului, activitati matematice, educatie ecologica);Arte(activitati artistico-plastice si activitati muzicale); Educatie fizica(educatie pentru sanatate, jocuri si activitati de miscare);Educatie pentru societate(activitati de cunoastere si dezvoltare a sinelui, cu accent pe independenta, autonomie si cooperare, celebrarea diversitatii, cu accent pe incluziune, activitati de educatie rutiera, activitati de educatie religioasa, activitati practic-gospodaresti).

7. Interdisciplinaritatea ca directie de modernizare a continuturilor se potriveste cu perceptia globala a copilului, cu sincretismul gandirii lui, reprezinta o abordare mai pe masura modului lui de intelegere si explicare a lumii. Se pledeaza pentru predarea-invatarea integrata(model nou).

Gradinita actioneaza constient asupra dezvoltarii proceselor de cunoastere ale copilului si-l pregateste pentru a face fata cerintelor intelectuale ale scolii. Finalitatea principala a invatamantului prescolar ramane, desigur, asigurarea dezvoltarii normale si depline a copiilor prescolari. Aceasta presupune valorificarea potentialului fizic si psihic al fiecaruia in contextul interactiunii cu mediul si a descoperirii propriei identitati.

8. Modalitatea principala prin care poate fi promovata invatarea la varste foarte mici este jocul. Jocul poate fi definit ca o activitate umana fundamentala, care domina copilaria, o activitate constienta, avand ca scop satisfacerea propriilor dorinte si interese intr-o lume imaginara, pe care omul si-o creeaza singur, in deplina libertate. El

and reading premises; 4. Cognitive development and world knowledge; 5. learning attitudes and capacities. The curricular areas aimed at by the new curriculum are: Language and communication- reading and writing premises; Sciences (environment knowledge, mathematical activities, ecologic education); Arts (artistic-plastic activities and musical activities); Physical education (health education, plays and movement activities); Social education (self-knowledge and self-activities, with emphasis on independence, autonomy and cooperation; celebration of diversity, with emphasis on inclusion, road education activities, religion education activities, household activities).

7. The interdisciplinarity as a modernization guideline of contents is suited for the child's global perception, for the syncretism of his thinking, it represents an approach better adjusted to his way of understanding and explaining the world. Therefore, many specialists plead for the integrative learning-teaching (new model).

The kindergarten acts consciously on the development of the child's knowledge processes and prepares him in order to cope with the intellectual demands at school. The principal finality of the pre-school education is of course to make sure that the pre-school children develop normally and fully. This means turning to good account everyone's psychical and physical potential in the context of the interaction with the environment and also turning to good account the discovery of the self-identity.

8. The main way in which learning can be promoted at young ages is play.

este vital pentru cresterea si dezvoltarea unui copil, pentru descoperirea de sine si a lumii.

La varstele foarte mici, mai mici de 5 ani, activitatea nu este compartimentata excesiv pe domenii de cunoastere sau categorii de activitati, iar experientele copilului sunt integrate prin joc. In ceea ce priveste continutul activitatii, educatoarea incurajeaza permanent invatarea spontana si se pune un accent deosebit pe activitatile la libere, la alegerea copilului. Educatoarea pune la dispozitia copiilor un material -suport cat mai adecvat invatarii si amenajeaza "arii de stimulare" ori centre de interes.

Jocul si invatarea in context ludic raman foarte importante pe perioada intregii copilarii. Berlyne si Ellis (Arousal Modulation Theory), Bateson si Garvey (Metacommunicative Theory), Sutton-Smith (Cognitive theories, Ambiguity of Play) propun teorii moderne despre joc, in functie de rolul jocului in dezvoltarea copilului, de conditiile/cauzele jocului si de modul in care poate fi explicat comportamentul ludic.

9. La intrarea in scoala, copilul trebuie sa aiba cunostinte despre partile componente ale propriului corp, despre plante si animale, despre vesela, tacamuri, obiecte de toaleta, despre anotimpuri si mijloace de transport, despre culori, insusiri ale spatiului si timpului etc. Ei ar trebui sa perceapa corect relatiile cantitative dintre obiecte, sa numere pana la 10 si sa fie familiarizati cu simbolul numerelor, sa deseneze si chiar sa scrie unele cuvinte si litere invatate in grupa pregatitoare pentru scoala.

10. Importante achizitii in plan

*The play can be defined as a fundamental human activity, which dominates childhood, a conscious activity whose goal is to satisfy one's desires and interests in an imaginary world that the man creates himself freely. The play is vital in order for the child to grow and develop, to discover his ego and the world.*

*At very young ages, less than 5 years old, the activity is not divided excessively into knowledge domains or categories of activity, and the child's experiences are integrative through play. As for the content of the activity, the nursery school teacher encourages permanently spontaneous learning and places emphasis on free activities, at the child's will. The nursery school teacher places at the children's disposal a support material as adequate as possible for learning and arranges for "impetus areas" or other interests.*

*The play and learning in a playful context are very important throughout childhood. Berlyne and Ellis (Arousal Modulation Theory), Bateson and Garvey (Metacommunicative Theory), Sutton-Smith (Cognitive theories, Ambiguity of Play) suggest modern theories on play, in accordance with the role of play in child development, with conditions/causes of the play and according to the way in which the playful behavior can be interpreted.*

*9. When entering school, the child must have knowledge of his own parts of the body, plants and animals, plates and dishes, silver plates, toiletries, seasons and means of transportation, colors, time and space characteristics etc. The children should perceive accurately the quantitative relations between objects; they should know to count to ten and to*

*individual sunt sentimentul identitatii personale(constructia identitatii personale), autonomia, elementele de autocontrol, capacitatea de a lucra impreuna cu altul, de a se exprima pe sine (capacitatea de a nara, de a compune mici povestiri si chiar versuri, de a desena si de a realiza activitati creative).*

*be familiar with the symbol of numbers, to draw and even to write some words and letters learnt at the nursery school.*

*10. Important acquisitions on a personal level are the feeling of personal identity (the construction of personal identity), the autonomy, the self-control elements, the capacity of working together with others, the capacity of self-expression (the capacity of narrating, of writing short stories and even of composing poetry, the capacity of drawing and even of doing creative activities).*

#### REFERENCES/REFERINȚE:

1. Bowman, B., Donovan, S., & Burns, S. (Eds.) (2001). *Eager to learn: Educating our Preschoolers*, Washington, DC, National Academy Press
2. Bruce, Tina, (2004). *Developing Learning in Early Childhood*, Sage Publications
3. Bruce, Tina, (1994). *Time to play in Early Childhood Education*, London: Hodder and Stoughton
4. Bruce, Tina, (2006). *Early Childhood*, Sage Publications
5. Carter Margie and Debbie Curtis, (2007). *Reflecting Children's Lives: A Handbook for Planning Child-Centered Curriculum*, Redleaf Press
6. Carter, Margie, Curtis D. (1994). *Training Teachers*, Redleaf Press
7. Ciolan, Lucian. (2008). *Integrative Learning. Fundamentals for a Trans-Disciplinary Curriculum*, Polirom Press, Iasi
8. Coroi, E., (coord.), A. Bolboceanu (coord.), S. Cemortan (coord.), V. Botnari (coord.), L. Cuznețov et al., (2006) *The Curriculum for Early Childhood and Preschool Education (1-7 years)* in the Republic of Moldova, Chișinău
9. Dodge T.D., Colker, L. J., Heroman, C. (2004). *The Creative Curriculum for Preschool*, 4<sup>th</sup> Edition, Teaching strategies Inc., Washington DC
10. Faculty of Education, University of Rouse, [http://www.ru.acad.bg/ECTS\\_package/PF\\_en.pdf](http://www.ru.acad.bg/ECTS_package/PF_en.pdf).
11. [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/testingconf\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/testingconf_en.html).
12. <http://www.edu.ro/index.php/articles/8619>
13. Ionescu, M. (coord.) (2003). *The Present Situation of the Romanian Preschool Education*, Bucharest: ISE-UNICEF
14. Iucu, R., (2004). *Teacher Training. Systems, Policies, Strategies*, Humanitas Press, Bucharest
15. Maciuc Irina, (2000). *Social Dimensions and Institutional Aspects of the Education*, Sitech Press

16. Maciuc Irina, (2007). *The Classic and the Modern in Present Pedagogy*, Sitech Press, Craiova
17. Maciuc Irina, (2003). *Pedagogy, Introductory Guidelines*, Didactical and Pedagogical R.A. Press, Bucharest
18. Maciuc, I (1998). *Training the Trainers. Alternative Models and Modular Programs*, Didactical and Pedagogical R.A. Press, Bucharest
19. Maciuc, I. and collaborators, *Optimizing the contraction of intellectual habits in kindergarten*, in: The Pedagogy Periodical, no. 4/1989
20. MECT, Draft Bills of the Education, 2008, *Curriculum for Early Childhood Education*, [www.edu.ro](http://www.edu.ro)
21. Niculescu, R.M. (1999). *Preschool Pedagogy, syntheses*, ProHumanitate Press, Bucharest
22. Nutbrown Cathy, (2006), Key Concepts in Early Childhood Education and Care (SAGE Key Concepts series): Sage
23. Pellegrini, A.D. and Smith, P.K., *Physical Activity Play: the Nature and Function of a Neglected Aspect of Play*. *Child Development* 69, 3 (June 1998), 577-598
24. Pellegrini, A.D., & Boyd, B. (1993), *The Role of Play in Early Childhood Development and Education: Issues in definition and function*, in B. Spodek (Ed.), *Handbook on the education of young children* (page 105-121) New York: Macmillan
25. The Proposal of Public Policies, “*Early Childhood-the First Step in Formal Education*”, Pugh Gillian, Bernadette Duffy, (2006), *Contemporary Issues in the Early Years*, Sage
26. Schiopu, U., Verza, E (1991), *Age Psychology, Life Cycles*, Bucharest: EDP
27. Snow, C.E., Van Hemel, S.B. (Ed.) (2008), *Early Childhood Assessment: Why, What and How*, National Research Council of the National Academies, 2008
28. The Strategy regarding Early Childhood Education (ET) - as a Part of the Convergent Strategy regarding early childhood development

**INNOVATIVE ASPECTS IN THE TRAINING OF PRIMARY SCHOOL  
TEACHERS TO PROVIDE ECONOMIC EDUCATION**

**ASPECTE INOVATIVE ÎN ÎNVĂȚAREA PROFESORILOR ȘCOLII  
PRIMARE PENTRU OFERIREA UNEI EDUCAȚII ECONOMICE**

Antoaneta Antonova  
South-West University "Neofit  
Rilski", Blagoevgrad

Antoneta Antonova  
Universitatea de Sud-Vest "Neofit  
Rilski", Blagoevgrad

**Abstract:**

*If we agree that the economical education in primary school as process and result of learning of economical studies, skills and discipline and approved principles and their practical use, the question- who is going to do and control this process-becomes extremely current. With this research proceed through primary school teachers we answer part of these questions, connected with the full accomplishment of the economical education in primary school - more specific, where economical studies should be learned in what kind of text books and study guides they should be included, what kind of training and instructions the primary school teachers should have, etc.*

**Rezumat:**

*Dacă suntem de acord că învățarea economică în școală primară ca proces și rezultat al învățării studiilor economice, aptitudinilor și disciplinei și principiilor aprobate și utilizarea lor practică, întrebarea - cine va crea și controla procesul - devine extrem de actuală. Prin această cercetare desfășurată printre profesorii școlilor primare răspundem la o parte din aceste întrebări, în conexiune cu realizarea completă a educației economice în școala primară - mai precis, unde ar trebui studiile economice învățate, în ce fel de cărți și ghiduri de studiu ar trebui incluse, ce fel de pregătire și instrucțiuni ar trebui să aibă profesorii școlilor primare, etc.*

**Key words:** *economic knowledge, primary education, teachers training.*

If we assume that the economic education of students is the process and result of systemic economic knowledge obtained by students as well as skills, habits and principles formulating their practical use, the question who is to perform this process and in what way is it to be performed becomes considerably topical. The quality of the economic education of students depends on the quality of their teachers' qualification as well as that of the educational content to be mastered up and the time dedicated to this process.

The necessity to train qualified teachers of economics at this stage has everlasting topicality. The issue of the training of primary school teachers as teachers who provide economic education is not isolated outside the context of teacher training as a whole. Assuming that economic knowledge is part of the whole knowledge accumulated by the society without which it would be hard to organize the lives of students rationally and which helps young people adapt and integrate more quickly in social life, then the issue of the training of teachers of economics cannot be based only on the established stereotypes in this matter. It should be considered as part of the whole process of receiving qualifications which is continuous, adequate to the changes that take place in scientific information, educational content and the dynamism of technology. "It is clear that the necessity

For a school to be on the crest of the wave in knowledge and technologies as well as to be in the stride of

**Cuvinte cheie:** *cunoașterea economică, educația primară, pregătirea profesorilor.*

Dacă presupunem că educația economică a studenților este procesul și rezultatul unei cunoștințe economice dobândite sistematic de către studenți ca și aptitudinile, obiceiurile și principiile ce formulează folosirea lor practică, întrebarea cine trebuie să înceapă acest proces și în ce fel trebuie întreprins devine considerabil de actualitate. Calitatea educației economice a studenților depinde de calitatea calificării profesorilor acestora și a contextului educațional pentru a ajunge la gradul de experți și de timpul dedicat acestui proces.

Necesitatea învățării profesorilor de economie calificați la acest nivel este de actualitate continuă. Această problemă a învățării profesorilor școlilor primare ca profesori ce furnizează educație economică nu este izolată de contextul de învățare al profesorilor ca și întreg. Presupunând că această cunoaștere economică este parte a întregii cunoștințe acumulate de societate fără de care ar fi dificilă organizarea vieții studenților rațional și care ajută tinerii să se adapteze și integreze mai rapid în viața socială, atunci problema învățării profesorilor de economie nu se poate baza doar pe stereotipurile formate în această problemă. Ar trebui considerată ca parte a întregului proces al primirii calificărilor care este continuu, potrivit cu schimbările ce au loc în informația științifică, conținutul educațional și dinamismul tehnologiei.

Este clar că necesitatea unei școli de a fi pe creasta valului în cunoștința și tehnologii ca și faptul de a fi în pas cu



innovations in educational sciences requires that teachers should continuously improve their qualification... More importantly, the continuous qualification of teachers and the issue of their continuous education in the context of cardinal social problems have been inadequately studied, which testifies to their underestimation both in theory and in practice' [2, 95, 96] That there is a contradiction that arises between current pedagogical practice and our realization of the necessity of teachers with a new professional qualification who can give primary school students economic knowledge in the modern social and economic conditions is a fact we should not underestimate. It is obvious that such specialists can be prepared in two ways: by re-qualifying primary school teachers and by preparing instructors in educational majors who work with future primary school teachers.

As a current issue of modern pedagogical reality the economic preparation of primary school teachers incorporates a panel of pedagogical, psychological and social issues which should be a matter of current and future studies and a problem that is to be expediently analyzed by the educational institutions of the state. A number of positive practical solutions can come in handy here [9]. The National Council of Economic Education in the United States is a non-government organization which abets the dissemination of economic literacy. For more than a century it has helped teachers provoke students' interest in economic knowledge. It offers school curricular and educational services and organizes workshops with teachers of economics

inovațiile în științele educaționale necesită faptul că profesorii ar trebui să-și îmbunătățească încontinuu calificarea... Mai important, calificarea continuă a profesorilor și problema educației lor continue în contextul problemelor sociale esențiale au fost inadecvat studiate, fapt ce justifică subestimarea acestora atât în teorie cât și în practică. Există o contradicție ce se ridică între practică pedagogică actuală și conștientizarea noastră despre necesitatea profesorilor cu o nouă calificare profesională care pot oferi studenților școlilor primare cunoaștința economică în condițiile moderne sociale și economice este un fapt pe care nu ar trebui să îl subestimăm. Este evident că astfel de specialiști pot fi pregătiți în două moduri: de către profesorii școlilor primare recalificați și de instructori pregătitori în specializările educaționale care lucrează cu viitori profesori ai școlilor primare.

Ca și problemă curentă a realității pedagogiei moderne pregătirea economică a profesorilor școlilor primare încorporează un panou al problemelor pedagogice și psihologice care ar trebui să fie o problemă a studiilor curente și viitoare și o problemă care trebuie să fie analizată oportun de către instituțiile educaționale de stat. Un număr de soluții pozitive practice pot fi potrivite în acest caz. Comitetul Național al Educației Economice din Statele Unite este o organizație nonguvernamentală care instigă difuzarea instruirii economice. Pentru mai bine de un deceniu a ajutat profesorii să capteze interesul studenților în ceea ce privește cunoaștința economică. Oferă programă școlară și servicii educaționale și organizează

from the States from and around the world. Since 1995 more than 800 trainers qualified under the aegis of the National Council of Economic Education have trained more than 9300 teachers who, on their part, have worked with 7.8 mln. students. The council has organized a joint program of educational exchange incorporating the United States, Europe and Russia. Separate trainings and seminars are organized for primary, secondary and vocational school teachers to demonstrate methods of education and to offer full sets of teaching materials to instructors.

The joint program for educational exchange helps international partners who are in the midst of the transition to democratic market economy to implement the educational reforms in their countries through the preparation, development and translation of papers, conferences, organizational help and publishing of study guides. The JPEE (Joint program for educational exchange) unites American teachers of economics and civics with their colleagues from Central and Eastern Europe and the countries from the former Soviet Union.

The chief efforts of the National Council of Economic Education are focused on the preparation of experienced, highly qualified teacher-trainers.

The staffing of the education in economics in primary schools is an issue attracting the efforts of yet another NGO — Junior Achievement ever since its foundation in 1919. The main goal of the organization is to continuously provide economic knowledge for students from first graders to highschool

courses with professors of economics from State and from all over the world. Since 1995 more than 800 of highly qualified trainers under the protection of the National Council of Economic Education have trained more than 9300 of professors who, on their part, have worked with 7.8 million of students. The Council has organized a program of exchange of educational information including the United States, Europe and Russia. There are organized courses of training and seminars separately for primary, secondary and vocational school teachers to demonstrate methods of education and to offer full sets of teaching materials to instructors.

The program of exchange of educational information helps international partners who are in the midst of the transition to democratic market economy to implement the educational reforms in their countries through the preparation, development and translation of papers, conferences, organizational help and publishing of study guides. The JPEE (Joint program for educational exchange) unites American teachers of economics and civics with their colleagues from Central and Eastern Europe and the countries from the former Soviet Union.

The chief efforts of the National Council of Economic Education are focused on the preparation of experienced, highly qualified teacher-trainers.

The staffing of the education in economics in primary schools is an issue attracting the efforts of yet another NGO — Junior Achievement ever since its foundation in 1919. The main goal of the organization is to continuously provide economic knowledge for students from first graders to highschool

seniors. On the basis of basic economic competences and a gradual enhancement of the knowledge avoiding their repetition in each grade while systematically giving depth to what has been learned by encouraging field work, at the end of their course of studies students are expected to receive such economic knowledge which will entitle them to a process of easy social and professional integration. This happens with the help of copy right protected curricula, developed by leading specialists in the spheres of economics, pedagogy, psychology and business. Junior Achievement works internationally [4]. In Russia it has been successfully collaborating with the Department of General and Professional Education and the State Committee of the Russian Federation on the Problems of Young People since 1991. So far different schools of higher education and the Russian Academy of Sciences have prepared more than 6500 teachers of economics including primary school education. 34 regional centers have been established in different cities throughout the country. The education of teachers of economics in primary schools within the program "Economics in Primary Schools (K-6)" is performed in different forms, including conferences, trainings modelled upon the American experience in the field, seminars for evaluation of methodologists, etc. under the guidance of the respective executive educational divisions. Upon graduation, teachers receive certificates and sets of teaching and methodological materials.

JA has similar functions in Kazakhstan [8]. In the 5-year program for the development of education in Kazakhstan 2005-2020, in addition to

studenți de la primii elevi până la elevii de liceu. Pe baza competențelor economice fundamentale și a îmbunătățirii gradate a conștiințelor evitând repetarea lor în fiecare clasă în timp ce în mod sistematic se oferă substanța celor învățate prin încurajarea câmpului muncii, la sfârșitul cursurilor de studii se așteaptă ca studenții să primească o asemenea cunoștința economică care le va asigura integrarea într-un proces ușor de integrare socială și profesională. Acest lucru se întâmplă cu ajutorul protejării drepturilor de autor al programului, dezvoltat de specialiști de frunte în sfera economică, pedagogică, psihologică și de afaceri. Realizarea Tinerilor lucrează la nivel internațional. În Rusia a fost de succes colaborarea cu Departamentul Educației Generale și Profesionale și cu Comitetul Statal din Federația Rusă pentru problemele tinerilor în 1991. Până acum diferite școli cu educație înaltă și Academia Rusă de Științe au pregătit mai mult de 6500 de profesori de economie incluzând educația pentru școlile primare. 34 de centre regionale au fost înființate în diferite orașe pe curpînsul țării. Educația profesorilor de economie din școlile primare din programul "Economia în Școlile Primare (K-6)" este desfășurată sub diferite forme, incluzând conferințe, pregătiri, modelată pe experiența americană din domeniu, semiarrii pentru evaluarea meodologiștilor, etc. sub îndrumarea diviziunilor executive educaționale respective. La absolvire, profesorii primesc certificate și seturi de materiale metodologice și de învățare.

RA are funcții similare în Kazakhstan. În al 5-lea an al programului pentru dezvoltarea

the implementation of new technologies, interactive methods and curricula in economics, education of teachers and teacher trainers is provided for through trainings and seminars.

Another Russian educational organization has a similar focus of activity - The International Center for Economic and Business Education (ICEBE), an NGO supported by the Soros foundation [7]. The center's chief task is the development of a system for high quality education in the sphere of economics, business and enterprise. It performs the education of teachers and students with the continuous assistance of a network of Regional centers, using world experience and state-of-the-art technologies. ICEBE works on and actively develops programs for the preparation of teachers of economics through seminars at different levels of complexity and original sets of teaching materials and methodologies. The participants are given methodological books and sets with business and computer games. More than 6300 teachers from Russia, the Ukraine, Belarus and Estonia have received their qualification at the seminars of ICEBE.

A Plan for Entrepreneurship exists in Wales. It concerns all levels of education starting from primary school. Among the goals of its 3-year plan is to provide all schools in Wales with materials, resources and qualified teachers and lecturers to make sure all students between the ages of 5 and 19 will receive continuous education in entrepreneurship.

In 2001/2002 more than 500 teachers in Scotland, for example, had the chance to participate in the National Program for Acquiring Entrepreneur

educației în Kazakhstan 2005-2020, în completarea implementării noilor tehnologii, metodelor interactive, programelor în economie, educația și pregătirea profesorilor este oferită pe parcursul pregătirilor și seminariilor.

O altă organizație educațională rusă are o concentrare similară a activității – Centrul Internațional pentru Educația Economică și de Afaceri (CIEEA), o ONG susținută de fundația Soros. Sarcina principală a centrului este dezvoltarea unui sistem pentru educația de calitate superioară în sfera economiei, afacerilor și întreprinderilor. Realizează educația profesorilor și studenților cu asistența continuă a unei rețele de centre regionale, utilizând experiența mondială și cele mai noi tehnologii. CIEEA lucrează și dezvoltă activ programe pentru pregătirea profesorilor de economie pe parcursul seminariilor la diferite nivele de complexitate și seturi originale de materiale de învățat și metodologii. Participanților li se oferă cărți metodologice și seturi cu jocuri pe calculator de afaceri. Mai mult de 6300 de profesori din Rusia, Ucraina, Belarus și Estonia și-au primit calificarea la seminariile CIEEA.

Un plan pentru relaționarea antreprenorială există în Wales. Presupune toate nivelele de educație începând de la școala primară. Printre scopurile celui de-al 3-lea an al acestuia este să ofere tuturor școlilor din Wales materiale, resurse și profesori calificați și lectori pentru a se asigura că toți studenții între vârstele de 5 și 19 ani vor primi o educație continuă în relaționarea antreprenorială.

În 2001/2002 mai mult de 500 de profesori din Scoția, de exemplu, au

Competence. The goal of the program was to help them start work in the structures of local businesses.

How is the qualification and re-qualification of teachers organized in our country?

Since the education of teachers of economics in primary schools is part of the issue of the qualification and re-qualification of teachers as a whole, it should comply with the legal norms and directives which that this problem. What we have in mind is Directive 5 of 29.12.1996 that stipulates the conditions for the improvement of the qualification of teachers and head masters. Because of normative contradictions and as regards the world experience in this respect the NGO Association for Economic Education in Bulgaria has set it as a goal to improve the quality of teaching and learning economics. It is a non-profit juridical person which dedicates its efforts to the formation and popularization of modern economic and civil culture; improvement of the professional qualification of all juridical subjects and their adaptation in the conditions of market economy. With the help of the National Council of Economic Education it organized two seminars for the preparation of primary school teachers to provide economic knowledge integrated in the educational content of other disciplines - 25<sup>th</sup> - 26<sup>th</sup> of July 2006 in Varna, 2<sup>nd</sup> - 6<sup>th</sup> of April 2007 in Blagoevgrad [5]. The responses of the teachers participating in the seminars were utterly positive. But until the problem of economic knowledge becomes part of the school curricula at least in their optional parts, the training of teachers will be a matter of voluntary sporadic solutions on part of NGO's,

avut privilegiul să participe la programul național pentru însușirea competențelor antreprenoriale. Scopul programului a fost acela de a-i ajuta să înceapă munca în structurile locale de afaceri.

Cum este organizată calificarea și recalificarea profesorilor în țara noastră?

Din moment ce educarea profesorilor de economie din școlile primare este parte a problemei calificării și recalificării profesorilor ca întreg, ar trebui să se armonizeze cu normele și directivele legale privind această problemă. Ne gândim la Directiva 5 din 29.12.1996 care specifică acele condiții pentru îmbunătățirea calificării profesorilor și experților de vârf. Datorită contradicțiilor normative și respectând considerația față de experiența mondială, Asociația ONG pentru Educația Economică din Bulgaria a stabilit ca și scop îmbunătățirea calității predării și învățării economiei. Este o persoană juridică non-profit care își dedică eforturile formării și popularizării economiei moderne și culturii civice; îmbunătățirea calificării profesionale a tuturor subiecților juridici și adaptarea acestora în condițiile unei economii de piață. Cu ajutorul Consiliului Național al Educației Economice a organizat două seminarii pentru pregătirea profesorilor școlilor primare pentru a oferi cunoștințe economice integrate în contextul educațional al altor discipline – 25-26 iulie 2006 în Varna, 2-6 aprilie 2007 în Blagoevgrad. Răspunsurile profesorilor participanți la seminarii au fost extrem de pozitive. Dar până ce problema cunoștințelor economice devine parte a programelor școlare măcar în secțiunile lor opționale, pregătirea profesorilor va

associations and societies. Another problem concerns the degree to which the translated materials used in the process are correctly interpreted from a didactic and methodological point of view in the conditions of our economic reality. Russian experience, for instance, shows a mechanical transfer of certain school curricula which do not live up to the conditions of economics in a state of transition, the educational traditions, the specific educational environment, so many of them have been didactically remodelled and are part of the ontodidactic issues of primary school.

An empirical survey with 110 primary school teachers from Blagoevgrad (Language School "Lyudmil Stoyanov", VIII Comprehensive High School "A. Kostentsev", II Comprehensive School "D. Debelyanov"), the Comprehensive School in Belo Pole, region of Blagoevgrad, Comprehensive School "H. Botev" - village of Baikal, region of Pleven, Comprehensive High School "St. S. of Vratsa" - Plovdiv, Private Comprehensive School "K. of Ohrid", Private Comprehensive School "G. Uvalieva" aimed to show the ideas of teachers as to the preparation of primary schools for the teaching of economic knowledge. Having in mind the educational practice of some countries in Europe and America, the structure of the questions was oriented toward the following forms of preparation:

- a) the study of special methodology at university;
- b) enrolment in qualification and re-qualification courses and seminars;
- c) master's degree in the field;
- d) organizing methodological forms in schools;

fi o problemă a soluțiilor sporadice voluntare din partea ONG-urilor, asociațiilor și societăților. Altă problemă privește gradul în care materialele traduse folosite în proces sunt interpretate corect din punct de vedere didactic și metodologic al condițiilor economiei noastre reale. Experiența rusă, de exemplu, arată un transfer mecanic a anumitor programe școlare care nu se ghidează după condițiile economice dintr-un stat de tranziție, tradițiile educaționale, mediul educațional specific, atât de multe dintre ele au fost remodelate didactic și fac parte din problemele didactice ale școlilor primare.

Un studiu pe 110 profesori de școli primare din Blagoevgrad (Școala lingvistică "Lyudmil Stoyanov", Liceul general VIII "A. Kostentsev", Școala generală II "D. Debelyanov", Școala generală din Belo Pole, regiunea Blagoevgrad, Școala generală "H. Botev" - satul Baikal, regiunea Plevnei, Liceul general "St. S. of Vratsa" - Plovdiv, Școala generală particulară "K. of Ohrid", Școala generală particulară "G. Uvalieva") a ținut să arate ideile profesorilor pentru pregătirea școlilor primare pentru predarea cunoștințelor economice. Având în minte practica educațională a unor țări din Europa și America, structura cunoștințelor a fost orientată spre următoarele forme de pregătire:

- a) Studiul unei metodologii speciale la universitate;
- b) Admiterea la cursurile și seminariile de calificare și recalificare;
- c) Gradul de master în acest domeniu;
- d) Organizarea de clase metodologice în școli;
- e) Dezvoltarea unui site metodologic;

- e) developing a methodological site;
- f) distance education.

The following teacher vision was outlined upon analysis of the results:

1) The preparation in qualification and re-qualification courses ranks first - 158 points or 20%. This confirms the general tendency for economies in a transition state. Since in most of these there are no State Educational Standards concerning the educational content in economics, students cannot obtain the necessary knowledge at universities. The changes that could be brought about as reflected in the National Program for the Development of School Education and Pre-School Preparation could include a larger contingent of teachers in the educational process. This will inevitably fill in the vacuum that is about to occur in the mastering up of economic knowledge in primary education. This will prevent the paradox of solving the problem with economic education while no teachers of economics are available to apply the solution to practice. The question of teacher re-qualification then is still on the agenda.

2) With 135 and 136 point (17%) teachers express the opinion that the problem can be solved if methodological courses are introduced at university and a special site for economic education in primary schools is designed. Such practice has already been asserted.

The economic knowledge of students studying to be primary school teachers in the Russian Federation is acknowledged by State Educational Standards for Professional Higher Education dated from 14.04.2000. The specialty 031200.00 Pedagogy and

- f) Învățământ la distanță.

Următoarea viziune a profesorilor a fost creionată pe baza analizei rezultatelor:

1) Pregătirea pentru cursurile de calificare și recalificare este pe primul loc – 158 de puncte sau 20%. Această confirmă tendința generală pentru economii dintr-un stat de tranziție. Din moment ce în majoritatea acestora nu există standard educaționale de stat privind contextul educațional în economie, studenții nu pot obține cunoștințele necesare la universitate. Schimbările ce ar putea fi aplicate ca reflectare a Programului Național pentru Dezvoltarea Educației Scolare și Pregătirii Prescolare ar putea include contingent mai mare de profesori în procesul educațional. Acest lucru va umple inevitabil golul care este pe cale de a se forma în formarea masterului conștințelor economice în educația primară. Întrebarea recalificării profesorilor este atunci tot valabilă.

2) Cu 135 și 136 de puncte (17%) profesorii își exprimă opinia că problema poate fi rezolvată dacă acele cursuri metodologice sunt introduse la universitate și este creat un site special pentru educația economică în școlile primare. Aceasta practică a fost deja susținută.

Cunostintele economice a studenților ce învață pentru a fi profesori în școli primare în Federația Rusă sunt admise de Standardele Educaționale de Stat pentru Educația Superioară Profesională datând din 14.04.2000. Specialitatea 031200.00 Pedagogia și Metodologia Educației Școlilor Primare cu o Economie secundară majoritară. Numărul minim de discipline obligatorii din programa

Methodology of Primary School Education with a second major Economics [1]. The obligatory minimum of disciplines in the curriculum comprises topics in basic economic theory: Introduction to Economic Theory, Microeconomics, Macro-economics, Peculiarities of the economics in transition in Russia, methodology of economic education. We had similar experience here in Bulgaria before the specialty Economic Pedagogy was closed at the University of National Economy. It was created and developed in close association with the Bulgarian-Austrian educational project FAR. In a report prepared by the Department of Economics the following conclusions were made [10]: "At this stage in fact the tradition of preparing teachers of economics and entrepreneurship at bachelor's level has been intercepted... Since 2005-2006 a Master's program in Economic Pedagogy has been started at the Faculty of Economics at Sofia State University "St. Kliment of Qhrid". It is meant for students majoring in economics who want to receive teacher qualifications. The program was launched with the support of lecturers in the bachelor's program in Economic pedagogy at Humboldt University, Berlin. One of the problems in this respect is that some of the students enrolled in the program have low if any motivation to work as teachers of economics simply because they have failed to find employment in the more prestigious and better paid spheres of market economy. Meanwhile, many students who do not intend to deal with education seriously acquire pedagogical qualifications as plan B" [12]. Therefore the possible solutions

cuprinde subiecte din teoria economiei de baza: Introducere in Teoria Economica, Microeconomie, Macroeconomie, Particularitati ale economiei in tranzitie din Rusia, metodologia educatiei economice. Am avut o experienta asemantoare aici in Bulgaria inainte de inchiderea specializarii Pedagogie Economica la Universitatea Nationala de Economie. A fost create si desfasurata in stransa colaborare cu proiectul educational bulgaro-austriac FAR. Intr-un raport intocmit de catre Departamentul de Economie au fost declarate urmatoarele concluzii: "La acest nivel de fapt traditia de pregatire a profesorilor de economie si relatii antreprenoriale la nivel de absolvire a fost receptata. Din 2005-2006 un program de master in pedagogie economica a fost inceput la facultatea de Economie la Universitatea de Stat din Sofia "St. Kliment of Ohrid". Este destinat studentilor care sunt absolventi in economie care vor sa obtina calificari de profesori. Programul a fost lansat cu ajutorul lectorilor in programul de absolvire in pedagogie economica la Unversitatea Humboldt, Berlin. Una din problemele din acest aspect este ca unii dintre studenti s-au inscris in program au motivatia scazuta de a lucra ca profesori de economie pur si simplu din cauza ca au esuat in incercarea de a gasi service in cele mai prestigioase si mai bine platite sfere ale pietei economice. Intre timp, multi student care nu intentioneaza sa aiba de-a face serios cu educatia acumuleaza calificari pedagogice ca plan B". In consecinta solutiile posibile ar trebui sa se concentreze pe educatia economica a studentilor care invata pentru a deveni profesori in scolile primare.



should concentrate on the economic education of students studying to be primary school teachers.

The design of a specialized site can only be a corollary not a primary source when tackling the issue of the acquisition of economic knowledge of primary school teachers. Moreover, the boundaries of its use cannot be properly defined and therefore it cannot be subject to diagnostics. The site can only be a methodological means of learning that contains instructions to facilitate teaching. The project *Money Management International* has similar functions.

Teachers rank third the preparation in Master's programs and through the organization of methodological groups in schools, respectively 129 and 128 points or 16%. The attitude in this case is not as interesting as the fact that the two options have been treated as equal. The first is a modern educational degree, while the second is a remnant of the past which was renounce but was widely used and is still appreciated by Bulgarian teachers. It is an opportunity to express and share positive pedagogical experience, informally with a feeling of relatedness to the same problems; it establishes connections between educational degrees, opportunities for a more meaningful organization of forms of teaching and a chance for more teachers to participate and give their contribution. This form is a success in Russia. The organization and implementation of economic education to students from primary schools to high school seniors is guided and executed by the methodological groups in the schools. Distance

Structura unui site specializat poate fi doar o sursa derivata si nu primara cand se abordeaza problema obtinerii de cunostinte economice pentru profesorii scolilor primare. Mai mult, restrictiile folosirii acestuia nu pot fi definite precis si de aceea nu poate fi subiect de diagnosticare. Site-ul poate fi doar o mijloc de invatare ca contine instructiuni pentru facilitarea invatarii. Proiectul *Managementul international al banilor* are functii similar.

Profesorii pun pe locul al treilea pregatirea in programe de master si prin organizatia grupurilor metodologice in scoli, respective 129 si 128 de puncte sau 16%. Atitudinea in acest caz nu este la fel de interesanta ca faptul ca cele doua optiuni au fost tratate la fel. Prima reprezinta un grad educational modern, in timp ce a doua este o ramasita a trecutului la care s-a renuntat dar a fost folosit la scara larga si este inca apreciat de profesorii bulgari. Este o oportunitate de a exprima si impartasi experienta pedagogica pozitiva, informal cu sentimentul de relationare la aceleasi probleme; stabileste conexiuni intre gradele educationale, oportunitati o organizatie plina de sens a formelor de predare si o sansa pentru mai multi profesori sa participe si sa isi ofere contributia. Aceasta forma este un success in Rusia. Organizarea si implementarea educatiei economice a studentilor din scolile primare pana la elevii de liceu este ghidata si executata de grupuri de metodologie din scoli. Invatamantul la distant este pe ultimul loc in orice sondaj cu 101 puncte sau 13%. Aceasta este functia site-ului rus "Sistemul pentru educatia in afaceri la distanta". Universitatea extinsa in Marea Britanie <[www.open.ac.uk](http://www.open.ac.uk)> a

education ranks last in the survey with 101 points or 13 %. This is the function of the Russian site "System for Distance Education in Business". The outreach university in Great Britain <[www.open.ac.uk](http://www.open.ac.uk)> has become a world leader in university and re-qualification distance education for the 30-year period of its existence. Nowadays, in 400 study centers in countries from UK and the US to Singapore more than 150000 students are educated following the curricula of this university.

The issue of the education of teachers of economics in primary schools cannot possibly be solved on a voluntary basis. It awaits its legally stipulated solutions at a state level. The sooner the necessity of such solutions is comprehended, the faster we will make up for the time lost. And we have lost lots of it.

devenit un lider mondial educatia univeristara si de recalificare la distanta in timpul existentei sale de 30 de ani. In zilele noastre, in 400 de centre de studiu in tari de la Regatul Unit si SUA pana la Singapore mai mult de 150000 de student sunt educati urmarind programele universitatii.

Problema educatiei profesorilor de economie din scolile primare nu poate fi rezolvata pe o baza de voluntariat. Isi asteapta solutiile exprimate legal la nivel statal. Cu cat este mai curand inteleasa necesitatea acestor solutii, cu atat mai repede vom recupera timpul pierdut. Si avem foarte mult timp pierdut.

#### REFERENCES

1. Государственный образовательный стандарт Высшего профессионального образования. М. 2000
2. Попков Тр. По въпроса за квалификационната дейност в училището. Щрихи към знанията на третокласниците (една ситуация), Благоевград, 2006
3. Национална програма за развитие на училищното образование и предучилищното възпитание и подготовка (2006-2015)
4. *Junior Achievement. Our families. Guide for Volunteers and Teachers.* Colorado Springs, Colorado, 2001
5. <<http://aeeb.net>>
6. <<http://econom.nsu.ru/projects/JEP0850894/conf97/item.php?id=hakamin>>
7. <<http://icebe.ru/teachers.shtm>>
8. <<http://www.junior.kz/news.php?newsdate=250120061>>
9. mdempsey@ncee.net: *Training of Trainers Program 2003-2004*
10. <<http://www.mi.government.bg>> Министерство на икономиката
11. <<http://www.businesslearning>>
12. <<http://www.minedu.government.bg/opencms>>

**THE ROLE OF THE MANAGERIAL COMMUNICATION IN  
ENSURING TEACHER'S SUCCESS – MANAGER OF THE  
CLASSROOM**

**ROLUL COMUNICĂRII MANAGERIALE ÎN ASIGURAREA  
SUCCESULUI PROFESORULUI – MANAGER ÎN/CU CLASA DE  
ELEVI**

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

Lect. univ. dr. Florentina Mogonea  
DPPD - Universitatea din Craiova

**Abstract:**

*As a manager of the classroom, the teacher has many responsibilities and roles, which, if fulfilled, they might ensure him the success of the activities carried on. An essential condition in order to achieve success is the way in which the teacher establishes an efficient communication inside/with the classroom. Whether we refer to the teacher-pupil communication, pupil-pupil communication or teacher-parents communication, the essential role in managing the communication situations, in creating the necessary contexts for their realization, in stimulating, encouraging, monitoring, developing the skills and the communicative competences of the pupils, is incumbent on the teacher. Given the importance of these problems, our goal is to analyze*

**Rezumat:**

*În calitate de manager al clasei, profesorului îi revin numeroase responsabilități și roluri, care, îndeplinite, ar putea fi în măsură să-i asigure succesul în activitățile desfășurate. O condiție esențială a atingerii și obținerii acestui succes este reprezentată de modul în care profesorul realizează o comunicare eficientă în/cu clasa de elevi. Indiferent că ne referim la comunicarea profesor-elevi, la comunicarea elev-elev sau la cea dintre profesor și părinți, rolul esențial în a gestiona situațiile de comunicare, în a crea contextele necesare realizării lor, în a stimula, încuraja, monitoriza, dezvolta abilitățile și competențele comunicative ale elevilor revine profesorului. Dată fiind importanța acestei problematice, ne*

*them, identifying at the same time the possible obstacles that might occur during the process of communication, as well as the ways in which they can be removed.*

**Key concepts:** managerial communication, verbal communication, non verbal communication, para-verbal communication, communication networks, communication models, communication forms, communication barriers.

### 1. Essence

“The managerial communication is an interpersonal act and it represents a process of transmitting information and meanings among individuals, groups or organizational under-components and organizations on the whole” (M. Dragomir, A. Pleșa, M. Breaz, L. Chicinaș, 2000).

As a component of the educational communication, the managerial communication presents a few essential characteristics (E. Joița, 2000, page 115-116):

- It is not identical with didactical communication, which is involved in the teaching-learning process;
- It is based on teacher-pupils interpersonal relations, which are present in the management of activity, from the point of view of the transmission of information regarding actions, situations, participation etc;
- As a process it can be turned to good account within the feed-back interaction, in order to adjust the

*propunem să o analizăm, identificând totodată și posibilele obstacole care pot interveni în realizarea comunicării, precum și modalitățile de îndepărtare a lor.*

**Concepte cheie:** comunicare managerială, comunicare verbală, comunicare nonverbală, comunicare paraverbală, rețele de comunicare, modele ale comunicării, forme ale comunicării, bariere în comunicare

### 1. Esență

“Comunicarea managerială este un act de tip interpersonal și reprezintă un proces de transfer de informație și înțelegeri între indivizi, grupuri sau subcomponente organizaționale și organizații în ansamblul lor” (M. Dragomir, A. Pleșa, M. Breaz, L. Chicinaș, 2000).

În calitate de componentă a comunicării educaționale, comunicarea managerială prezintă câteva caracteristici esențiale (E. Joița, 2000, pp. 115-116):

- Nu se confundă cu comunicarea didactică, implicată în procesul de predare-învățare;
- Se bazează pe relațiile interpersonale profesor-elevi, prezente în managementul activității, din punctul de vedere al vehiculării informațiilor privind acțiuni, situații, participare etc;
- Ca proces, poate fi valorificată în cadrul interacțiunii de tip feed-back, pentru realizarea reglării activității;
- Poate fi privită și ca mijloc de influențare a elevilor pentru a participa la managementul activității;

- activity;
- It can also be regarded as a way of influencing pupils to take part in the management of activity.
  - Achieving an efficient communication represents one of the basic conditions in order to ensure the teacher's managerial success;
  - The necessary conditions in order to give a stimulus to the forming of communicative competence of the pupils must be created;
  - It is considered to be the basis of the coordination, directing function.

In order to classify the concept of *managerial communication*, it is necessary to delimitate it clearly from the concept of *didactical communication*:

- Realizarea unei comunicări eficiente reprezintă una din condițiile de bază ale asigurării succesului managerial al profesorului;
- Trebuie create condițiile necesare pentru stimularea formării competenței comunicative a elevilor;
- Este considerată ca fiind situată la baza funcției de coordonare, dirijare.

Pentru clarificarea conceptului de *comunicare managerială*, este necesară o delimitare clară a acesteia de *comunicarea didactică*:

<b>Criteria/Criterii</b>	<b>Managerial Communication/Comunicare a managerială</b>	<b>Didactical Communication/Comunicarea didactică</b>
<b>Objectives/Obiective</b>	Pupils' participation in action/Au în vedere implicarea elevilor în acțiune	Cognitive, learning objectives/Sunt obiective cognitive, de învățare
<b>Contents/Conținuturi</b>	Information regarding the carrying on of the activity/Informații privind mersul activității	Scientific information of the curriculum/Informații științifice prevăzute în curriculumul școlar
<b>Strategies/Strategii</b>	Of influence, stimulation, participation, involvement in actions/De influențare, de stimulare, participare, implicare în acțiuni	Of teaching-learning/De predare – învățare
<b>Evaluation/Evaluare</b>	Of the efficiency of managing the activity/A eficienței conducerii activității	Of the school results, of the the training-development of pupils/A rezultatelor școlare, a formării – dezvoltării elevilor

Table no.1 *Comparative analysis of the didactical and managerial activity (E. Joița, 200, page 118-119)*

The teacher, as the manager of the classroom, must be aware of the importance of communication and

Profesorul, în calitate de manager al clasei, trebuie să conștientizeze importanța comunicării și să depășească

overcome the prejudices according to which the communication that he establishes with the classroom comes to strictly the process of teaching.

## 2. Types of communication

There is a complex typology of the types of communication. We are presenting further on a classification of these types (according to L. Iacob, 2008, page 359-360):

Depending on the criterion of **partners**:

- Intrapersonal (with oneself, monologue (inner or verbalized), reflexive);

- Interpersonal (between two persons);

- In group (face to face relations- everyone is talking to the others and everyone is listening to what the others are saying);

- Public (conferences, meeting- the audience consists of a large public);

- Mass (the emitter-receivers relation is indirect, mediated-audio-visual press, written press, film, literature, etc.).

Depending on **the statute of interlocutors**:

- Vertical- unequal statutes (teacher-pupil);

- Horizontal- equal statutes (teacher-teacher), (pupil-pupil).

Depending on **the code used**:

- Verbal-through oral words (logos), uttered or written;

- Para-verbal- it refers to the qualities of the voice, pronunciation, intensity, quality in tone, pace, speech flow, intended pauses, intonation;

- Non-verbal- aims at the signals transmitted through posture, movement, gestures and motions, mimicry, partners'

prejudecățile potrivit cărora comunicarea pe care el o realizează cu clasa de elevi se reduce la cea legată strict de procesul predării.

## 2. Forme ale comunicării

Există o tipologie complexă a formelor comunicării. Prezentăm, în continuare, o clasificare a acestora (după L. Iacob, 2008, pp. 359-360):

După criteriul **partenerilor**:

- Intrapersonală (cu sine, monolog (interior sau verbalizat), reflexivă);

- Interpersonală (între două persoane);

- În grup (în cazul unor relații de tip „față în față” (fiecare vorbește cu ceilalți și fiecare ascultă ce spune fiecare);

- Publică (conferințe, miting (auditoriul este un public larg);

- De masă (relația emițător – receptori este indirectă, mediată (presă audio-vizuală, scrisă, film, literatură etc.).

După **statutul interlocutorilor**:

- Verticală - statute inegale (profesor – elev);

- Orizontală - statute egale (profesor – profesor), (elev – elev).

După **codul folosit**:

- Verbală - prin cuvinte (cuvânt) orale, rostite sau scrise;

- Paraverbală - se referă la calitățile vocii, pronunție, intensitate, timbru, ritmul, debitul vorbirii, pauzele intenționale, intonație;

- Nonverbală - vizează semnale transmise prin postură, mișcare, gestică, mimică, înfățișarea partenerilor.

După **finalitatea actului comunicativ**:

- Accidentală (transmiterea

appearance.

Depending on **the purpose of the communicative act**:

- Accidental (the transmission by accident of information, that are not expressly aimed at, by the emitter);

- Subjective- it expresses directly (verbally, nonverbally and para-verbally) the emotional state of the emitter, as a consequence of nervous tension (as a necessity of unburdening one's heart);

- Instrumental- it emerges when it is being pointed out a precise goal of the communication and a certain effect is wanted; it can modify depending on the partners' reaction (the produced feedback)

Depending on **the capacity of self-adjustment**:

- Lateralized (unidirectional) – no feedback (communication through films, radio etc.)

- Non-lateralized- simultaneous feedback (generated by the emitter-receiver interaction)

Depending on **the nature of the content**:

- Referential- aims at a certain truth (scientific or of other nature) which is the express object of the message;

- Operational-methodological- aims at understanding that truth, the mental or practical way in order "to decode" the transmitted truth;

- Attitudinal- values the transmitted information, the situation of the communication and the partner.

These types of inter-human communication are available for the managerial communication too. Their use depends on the teacher's style, the characteristics of the communication situation, and the psycho-individual traits of the pupils of the classroom.

întâmplătoare de informații, care nu sunt vizate expres de emițător);

- Subiectivă - exprimă direct (verbal, nonverbal și paraverbal) starea afectivă a emițătorului, în urma acumulării unei tensiuni psihice (din necesitatea descărcării)

- Instrumentală - apare când se evidențiază un scop precis al comunicării și se dorește obținerea unui anumit efect; se poate modifica în funcție de reacția partenerilor (feed-back-ul produs)

După **capacitatea autoreglării**:

Lateralizată (unidirecțională) - fără feed-back (comunicare prin filme, radio etc.);

Nelateralizată - cu feed-back concomitent (generat de interacțiunea emițător - receptor).

După **natura conținutului**:

- Referențială - vizează un anumit adevăr (științific sau de altă natură) care face obiectul expres al mesajului;

- Operațional-metodologică - vizează înțelegerea aceluși adevăr, felul în care trebuie operat, mental sau practic, pentru ca adevărul transmis să fie „descifrat”;

- Atitudinală - valorizează cele transmise, situația comunicării și partenerul.

Aceste forme ale comunicării interumane sunt valabile și în cazul comunicării manageriale. Utilizarea acestora depinde de stilul profesorului, de caracteristicile situației de comunicare, de trăsăturile psihoindividuale ale elevilor clasei.

Cele mai operante forme ale comunicării sunt cele în funcție de codul folosit, asupra cărora ne vom opri în continuare.

Astfel, **comunicarea verbală** reprezintă cea formă a comunicării în

The most operative types of communication are those depending on the code used, which we are going to enlarge upon further on.

Thus, **verbal communication** represents that type of communication when the information is being transmitted through the word, in a codified form. So its instrument is language, which is used in simple verbal communication, acts of persuasion, or acts of suggestion. The first two point out the cognitive and communicative functions of the language, while suggestion uses especially the expressive and persuasive functions through emotional information.

In order to establish an efficient communication, it is necessary to have an appropriate codification and decodification of the message, the existence of common repertoires of the emitter and the receiver, to eliminate or to diminish the influence of the disturbing factors, of obstacles that can affect communication. The teacher-as manager has the responsibility to make himself clear in front of the pupils and to encourage those to communicate efficiently, to determine them to ask for clarifications and explanations when needed.

**Non-verbal communication** is used to express attitudes, emotional states, to specify and to nuance the transmitted ideas. The non-verbal communication fulfills more functions (R. Iucu, 2000, page 111-112):

- the reiteration and **consolidation** of the verbal message;
- the **replacement**, the substitution of the verbal expression, of a state of mind;
- the completion and the **specification** of the relation with the

care informația este transmisă prin intermediul cuvântului, într-o formă codificată. Ea are deci are ca instrument limbajul, utilizat în comunicarea verbală simplă, în acte de convingere sau de sugestie. Primele două evidențiază funcția cognitivă și comunicativă a limbajului, iar sugestia utilizează mai ales funcțiile expresive și persuasive, prin schimb de informații emoționale.

Pentru realizarea unei comunicări eficiente, este necesară realizarea unei codificări și decodificări corespunzătoare a mesajului, existența unor repertorii comune ale emițătorului și receptorului, eliminarea sau diminuarea influenței factorilor perturbatori, a obstacolelor care pot afecta comunicarea. Profesorul – manager are responsabilitatea de a se face bine înțeles de către elevi și de a-i încuraja pe aceștia să comunice eficient, să solicite lămuriri și precizări atunci când este nevoie.

**Comunicarea nonverbală** este folosită pentru a exprima atitudini, stări psihice, pentru precizarea și nuanțarea ideilor transmise. Comunicarea nonverbală îndeplinește mai multe funcții (R. Iucu, 2000, pp 111-112):

- repetarea și **întărirea** mesajului verbal;
- **înlocuirea**, substituirea exprimării verbale, a unei stări de spirit;
- completarea și **precizarea** relației cu interlocutorul (atracție, indiferență, respingere);
- **accentuarea**, sublinierea unor elemente din mesaj;
- **acceptarea**, ajustarea și disponibilitatea pentru dialog;
- **contrazicerea** evidentă sau subtilă în cazul divergențelor de opinie.

Elementele nonverbale cele mai semnificative sunt (V. M. Cojocariu,



interlocutor (attraction, indifference, rejection);

- the **accentuation**, adjustment and availability for dialogue;
- the obvious or subtle **contradiction** when it comes to different points of view.

The most significant non-verbal elements are (V.M. Cojocariu, 2004, page 132-137):

- **Visual contact-** is a way, a modality of expressing emotions, sympathy/antipathy for someone;

- **Facial expression (mimicry)-** represents the ensemble of expressive modifications that the mobile elements of the face take part in, through which different emotions are exteriorized; the most expressive elements at the level of the face are: the eyes, the eyebrows and the mouth;

- **Body language (posture and gestures and motion)-** can communicate the attitude of a person;

- **Proximity-** represented by the closeness or the distance regarding the interlocutors (there are for categories of space, depending on the statute and the relations between interlocutors: intimate-0-45 cm; personal- 45-125 cm; social-125cm-3,6m; public- over 3,6m);

- **Clothing-** provides the interlocutor with information;

- **Touching-** represents a way of communicating through physical contact, the rules being established many times unconventionally, by each society in part.

Sometimes, through non-verbal communication can be transmitted messages that are in contradiction with those of the verbal communication. In consequence, the two types of the human communication must be correlated and ascribed permanently to the situation of

2004, pp. 132-137):

- **Contactul vizual** – reprezintă o cale, o modalitate de exprimare a emoțiilor, a simpatiei/antipatiei față de o persoană;

- **Expresia facială (mimica)** – reprezintă totalitatea modificărilor expresive la care participă elementele mobile ale feței, prin intermediul cărora sunt exteriorizate emoții diverse; elementele cele mai expresive de la nivelul feței sunt: ochii, sprâncenele, gura;

- **Limbajul trupului (postura, gestică)** – poate comunica atitudinea unei persoane;

- **Proximitatea** – reprezentată de apropierea sau distanța adoptată față de interlocutori (există patru categorii de spațiu, în funcție de statutul și relațiile dintre interlocutori: intim – 0-45 cm; personal – 45-125 cm; social – 125 cm-3,6 m; public – peste 3,6 m);

- **Vestimentația** – este purtătoare de informații pentru interlocutor;

- **Atingerea** – reprezintă o modalitate de a comunica prin contact fizic, regulile fiind stabilite, de multe ori neconvențional, de către fiecare societate în parte.

Uneori, prin intermediul comunicării nonverbale pot fi transmise mesaje care intră în contradicție cu cele ale comunicării verbale. În consecință, cele două forme ale comunicării umane trebuie corelate și raportate permanent la situația de comunicare.

**Comunicarea paraverbală** – este reprezentată de modul concret în care vorbim (forța sau volumul, ritmul și fluența, înălțimea sau tonalitatea vocii, modul de articulare a cuvintelor). Elementele paraverbale însoțesc limbajul, permițând nuanțarea, întărirea,

communication.

**Para-verbal communication-** is represented by our way of speaking (strength or volume, pace and fluency, tone of voice, way of articulating words). The para-verbal elements go with language, allowing to nuance, to consolidate and to underline ideas and words.

In order to establish an efficient communication, the teacher-as manager must follow a few rules regarding the way in which the non-verbal elements are turned to good account. (Ș. Iosifescu, coord. 2001, page 82, Dragomir, M. Breaz, D. Pleșa, A., 2001, page 114-115):

- **Vocal volume-** must be adjusted to different moments of the speech (in the beginning and in the end a louder voice is used in order to emphasize objectives and conclusions) and to ambiance (a smaller or larger hall, quietness or uproar);

- **Pace of speech-** must vary, in order to “break” monotony; when underlined the main ideas we are to speak rarely, but the pace increases when we deal with transition passages, descriptive passages and the passages that are familiar to pupils; it is recommended to avoid “stammering” speech, stuttering, changing the tempo too often; some pauses play the role of preparing the pupils for an important idea, of capturing their attention;

- **Tone of voice-** must be adequate to the situation; when it is wanted to underline the essential ideas or to calm down things in a group of noisy pupils then the voice must be raised;

- **Articulation of words-** must be clear, correct, while the abuse of terminology (“pedantry”) as well as swallowing syllables or words must be

sublinierea ideilor, a cuvintelor.

Pentru realizarea unei comunicări eficiente, profesorul – manager trebuie să respecte câteva reguli privind modul de valorificare a elementelor nonverbale (Ș. Iosifescu, coord., 2001, p. 82, Dragomir, M., Breaz, M., Breaz, D., Pleșa, A., 2001, pp. 114-115):

- **Volumul vocal** - trebuie să fie adaptat diferitelor momente ale discursului (se vorbește mai tare la început și la sfârșit, pentru a sublima obiectivele și concluziile), trebuie adaptat ambianței (o sală mai mică sau mai mare, liniște sau gălăgie);

- **Ritmul vorbirii** – trebuie să fie variat, pentru „a sparge” monotonia; se vorbește rar când se subliniază ideile principale, dar ritmul crește la pasajele de tranziție, la pasajele descriptive și la cele familiare elevilor; se recomandă evitarea vorbirii „împiedicate”, a bâlbâielilor, a ruperilor de ritm prea dese; unele pauze au rolul de a pregăti elevii pentru o idee importantă, de a capta atenția;

- **Tonalitatea** - trebuie să fie adecvată situației; se ridică tonul pentru a sublinia ideile esențiale sau pentru a calma atmosfera dintr-un grup de elevi gălăgioși; tonul ascuțit este considerat agresiv;

- **Articularea cuvintelor** - trebuie să fie clară, corectă, trebuie să se evite folosirea excesivă a limbajului de specialitate („pedanteria”), înghițirea unor silabe sau cuvinte.

- **Intonația** – este reprezentată de modulația vocii, de ridicarea și coborârea tonului, în timpul vorbirii, pentru nuanțarea sau accentuarea unei idei, a unui cuvânt etc.

- **Accentul** – reprezintă forța, intensitatea cu care sunt pronunțate anumite cuvinte din propoziție;

avoided;

- **Intonation-** is represented by the modulation of the voice, the falling and the rising tone during the speech, in order to nuance and to accentuate an idea, a word, etc.;

- **Accent-** represents the strength, the intensity with which certain words in the sentence are pronounced; modifying the accent on one word to other, in a sentence, can trigger different means of the same sentence/phrase.

Within the para-verbal communication, the studies investigate also the communicative value of silence. Any teacher knows from his experience with the class, that there are various types of silences such as silences- as bewilderments, silences- as guilt, silences- as protests, silences- as approvals, laborious silences, provocative silences, indifferent silences, tiresome silences, stimulating silences, silences-as punishment, rude silences, etc. expressed both by pupils and teacher (C. Cucos, 1996).

The three types of communication become a part of an axis of simultaneity, the receiver getting messages synchronically from them. An efficient communication is the result of harmonization of the three types.

### 3. Barriers and blockings in communication

The literature signals a series of **barriers or obstacles** that might intervene and affect communication. Torrington and Hall (apud I. Cerghit, 2002, page 100) identify 5 types of barriers: barriers to sending the message, barriers to receiving it, barriers to understanding, barriers to acceptance, barriers to action.

modificarea accentului de pe un cuvânt pe altul, într-o propoziție, poate determina semnificații diferite ale aceleiași propoziții/fraze.

În cadrul comunicării paraverbale, studiile urmăresc și valoarea comunicativă a tăcerii. Orice cadru didactic știe, din experiența sa la clasă, că există tăceri-nedumeriri, tăceri-vinovății, tăceri-proteste, tăceri-aprobări, tăceri-laborioase, tăceri-provocatoare, tăceri-indiferente, tăceri-obositoare, tăceri-stimulative, tăceri-pedeapsă, tăceri-obraznice, etc. exprimate atât de copiii, cât și de profesor (C. Cucos, 1996).

Cele trei forme ale comunicării se înscriu pe o axă a simultaneității, receptorul primind sincron mesaje de la cele trei tipuri de comunicare. O comunicare eficientă este rezultatul armonizării celor trei forme.

### 3. Bariere și blocaje în comunicare

Literatura de specialitate semnalează o serie de **bariere sau obstacole** ce pot interveni și afecta comunicarea. Torrington și Hall (apud I. Cerghit, 2002, p. 100) identifică cinci astfel de bariere : bariere în trimiterea mesajul, bariere în receptarea acestuia, bariere ale înțelegerii, bariere ale acceptării, bariere ale acțiunii.

- **Barierele în trimiterea mesajului** apar doar la nivelul emițătorului și se concretizează în transmiterea unor mesaje neconștientizate, în existența unor informații inadecvate în conținutul mesajului și în prejudecăți în ceea ce privește mesajul sau în ceea ce-l privește pe receptor;

- **Barierele la nivelul receptării** aparțin deopotrivă receptorului și

- **Barriers to sending the message** emerge only at the level of emitter and they are effected in sending unconscious messages, in the existence of inadequate information in the content of the message and in prejudices regarding the message or with respect to receiver;

- **Barriers at the level of receiving** belong to the receiver and the environment as well as to the psychical structures such as, first of all: needs, anxieties, beliefs, values, attitudes, opinions, expectations, prejudices, and secondly- the combined effect of some existing stimuli in the environment;

- **Barriers to understanding** characterize the two agents of communication;

- **Barriers to acceptance** can emerge at the level of all involved indicators; thus, if at the level of emitter they are caused by personal characteristics, behaviors, attitudes and values, responsiveness to new ideas, at the level of environment there are interpersonal conflicts, emotional "collisions", differences in status, previous experiences in similar interactions;

An important issue of the managerial communication is given by the teacher's communication with the pupils' parents, and this could become a possible source of conflicts. In order not to make them "enemies", but allies and collaborators, the teacher must know and overcome certain communicational barriers.

Further on, we are going to present the main obstacles and barriers that may intervene in this type of communication (R. Iucu, 2000, page 149-150):

- **problems related to listening-**

mediului, structurilor psihice, cum ar fi, în primul caz: nevoi, anxietăți, credințe, valori, atitudini, opinii, expectații, prejudecăți, iar în cel de-al doilea, efectul conjugat al altor stimuli existenți în mediu;

- **Barierile de înțelegere** îi caracterizează deopotrivă pe cei doi agenți ai comunicării;

- **Barierile acceptării** pot să apară la nivelul tuturor indicatorilor implicați; astfel, dacă la nivelul emițătorului acestea sunt cauzate de caracteristicile personale, comportamente, atitudini și valori, receptivitatea la idei noi, la nivelul mediului există conflicte interpersonale, „ciocniri” emoționale, diferențe de status, experiențe anterioare în interacțiuni similare;

- **Barierile acțiunii** apar, de asemenea, atât la nivelul emițătorului, cât și la cel al receptorului.

O problemă importantă a comunicării manageriale este reprezentată de comunicarea profesorului cu părinții elevilor, aceasta putând deveni o sursă posibilă de conflicte. Pentru a nu-i transforma în „inamici”, ci în aliați și colaboratori, profesorul trebuie să cunoască și să depășească anumite bariere comunicaționale:

Prezentăm, în continuare, principalele obstacole și bariere care pot interveni în acest tip de comunicare (R. Iucu, 2000, pp. 149-152):

- **problemele de ascultare** – se referă la incapacitatea de a recepta și de a înțelege mesajele din partea celuilalt;

- **absența sau falsa conexiune inversă** – se întâlnește în cazul părinților inhibați, tăcuți, sau în cazul celor care simulează; dascălul trebuie să-i provoace la discuții sincere, într-un context

refer to the incapacity of receiving and understanding the messages coming from the other;

- **absence or false inverse connexion-** in the case of inhibited, taciturn parents, or in the case of those who dissimulate; the teacher must challenge them to sincere discussions, in a relationally calm and balanced context;

- **resistance to critique-** is a frequent obstacle, because of either pride, personal ego or tendency towards duplicity, flattery; a fruitful relation between teachers and parents is based on realism and common sense;

- **selective, subjective perception of messages** is due to prejudices (“my child is good” or “your child is no good”);

- getting information from the parents, through **discrete manipulation**, especially when it comes to uncommunicative parents, through the presentation of the personal problem as being of the whole collective of pupils or parents;

- **affective listening** determines a deformed reception of ideas, especially because of the degree of impressionability of a language;

- **choice of the moment and place** where the discussion with the parents will take place;

- **language inadvertencies-** when either the teachers or the parents use a “recherché” language, abounding in neologisms and preciousness; a simple, direct, normal, adjusted to the interlocutor must be used instead;

- **cultural barriers** emerge because of the ascendant of professional and psycho-pedagogical culture of the teacher, of the teacher-parent asymmetry; they can be overcome through balanced

relațional calm și echilibrat;

- **rezistența la critică** – este un obstacol frecvent, datorat fie mândriei personale, orgoliului, fie tendinței spre duplicitate, lingușire; o relație fructuoasă între dascăli și părinți se bazează pe realism și bun-simț;

- **percepția selectivă, subiectivă, a mesajelor** se datorează preconcepțiilor („copilul meu este cuminte” sau „copilul d-voastră nu are nimic bun”);

- obținerea informațiilor de la părinți prin **manipulare discretă**, mai ales în cazul părinților necomunicativi, prin prezentarea problemei personale ca fiind a întregului colectiv de elevi sau de părinți;

- **ascultarea afectivă** determină o receptare deformată a ideilor, mai ales din cauza gradului de impresionabilitate al unui limbaj;

- **alegerea momentului și a locului** în care se discută cu părinții;

- **inadvertențele de limbaj** se întâlnesc atunci când fie dascălii, fie părinții folosesc un limbaj „căutat”, plin de neologisme și prețiozitate; trebuie folosit un limbaj simplu, direct, normal, adaptat interlocutorului;

- **barierele culturale** se ivesc datorită ascendentului de cultură profesională și psihopedagogică a dascălului, asimetriei dascăl-părinte; ele pot fi depășite printr-o comunicare cumpătată, prin modestie și înțelegere.

Barierele comunicării, indiferent că apar între profesor și elev, între profesor și părinții elevilor, între profesor și alți profesori sau între profesor și conducerea școlii pot fi depășite prin tact pedagogic, prin adoptarea unei atitudini corespunzătoare fiecărei situații, prin manifestarea deschiderii către comunicare, dialog, prin respect reciproc

communication, modesty and understanding.

The barriers to communication, whether they emerge between the teacher and pupil, between the teacher and pupils' parents, the teacher and other teachers or the teacher and the school-board, can be overcome through pedagogical tact, by adopting an appropriate attitude to each situation, by showing openness to communication and dialogue, through mutual respect and tolerant attitude.

#### **4. Conditions for an efficient managerial communication**

The teacher's communication with pupils implies the compliance with some conditions and multiple exigencies. If these conditions are not complied with, the teacher can make mistakes that can prevent communication.

The main mistakes that the teacher can make in his communication with pupils are (in E. Joița's opinion, 2000, page 117-118):

- using an inaccessible language to some pupils;
- giving different significances by the pupils to ambiguous messages and differences of perception;
  - disbelief in pupils' abilities;
  - stereotype communication and only with some pupils;
  - blocking due to previous negative experiences;
  - inadequate management of the communication type;
  - not fostering the assertion of personal, critical, creative opinions;
  - the established communication is not strengthened by facts (demagogy);
  - teacher's inadequate training for leading communication in the classroom

Pagină 126 din 251

și atitudine tolerantă.

#### **4. Condiții ale unei comunicări manageriale eficiente**

Comunicarea profesorului cu elevii implică respectarea unor condiții, exigențe multiple. În condițiile nerespectării acestora, profesorul poate comite greșeli care pot obstacola comunicarea.

Principalele greșeli pe care profesorul le poate comite în comunicarea cu elevii sunt (după E. Joița, 2000, pp 117-118):

- utilizarea unui limbaj inaccesibil unor elevi;
- acordarea de semnificații diferite de către elevi mesajelor neclare, diferențe de percepție;
- neîncrederea în posibilitățile elevilor;
- comunicarea stereotipă și numai cu unii elevi;
- blocajul datorat experiențelor negative anterioare;
- gestionarea inadecvată a tipului de comunicare;
- nesusținerea afirmării opiniilor proprii, critice, creative;
- comunicarea făcută nu este întărită de fapte (demagogie)
- slaba pregătire a profesorului pentru conducerea comunicării în clasă (neclaritatea scopului, aproximarea, neraportare la nivelul elevilor, controlul scăzut al efectelor, lipsa variantelor organizatorice ș. a.);
- bariere de acceptare: prejudecăți, conflicte personale profesor - elevi, neîncredere în intențiile profesorului, discordanță mesaj - așteptări;
- conflicte interpersonale și de

(vagueness of the goal, approximation, not taking into account the pupils' level, ineffective control of effects, lack of organizational alternatives etc.);

- barriers to acceptance: prejudices, teacher-pupils personal conflicts, mistrust in the teacher's intentions, message-expectations discordance;

- interpersonal and group conflicts in the classroom;

- reduced possibilities of training, of stimulating the pupils (short time, high content, big class, classical teaching methodology, misunderstood authority, fear of not following the curriculum etc.);

- lack of an organized, turned to good account, diversified feedback;

- drawing rushed, partial conclusions;

- ineffective control of emotions, emotional block;

- lost of control over the work climate of the classroom

The list of these mistakes remains open, each teacher can introduce into it examples from personal experiences.

An efficient, qualitative communication is based on specific managerial competences, self-knowledge, personal styles, capacity of listening and having opinions, self-control.

grup în clasă;

- posibilități reduse de antrenare, stimulare a elevilor (timp scurt, conținut încărcat, clasă numeroasă, metodologie clasică de predare, autoritate greșit înțeleasă, teama de a nu realiza programa ș.a.);

- lipsa unui feedback organizat, valorificat, diversificat

- formularea de concluzii pripite, parțiale;

- slaba stăpânire a emoțiilor, blocajul afectiv;

- pierderea controlului asupra climatului de muncă din clasă.

Lista acestor greșeli rămâne deschisă, fiecare dascăl putând-o completa cu exemple din experiența proprie.

O comunicare managerială eficientă, performantă, se bazează pe competențe manageriale specifice, pe autocunoaștere, pe stiluri personale, pe capacitatea de a asculta și de a avea opinii, pe autocontrol.

#### REFERENCES/REFERINȚE

1. Cerghit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. București: Editura Aramis
2. Cojocariu, V. M. (2004). *Introducere în managementul educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică R. A.
3. Cucuș, C. (1996). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom

4. Dragomir, M., Pleșa, A., Breaz, M., Chicinaș, L. (2000). *Manual de management educațional pentru directorii unităților de învățământ*. Turda: Editura Hiperborea, Centrul Regional de Dezvoltare și Inovare a Resurselor din Învățământ
5. Dragomir, M., Breaz, M., Breaz, D., Pleșa, A. (2001). *Mic dicționar de management educațional*. Turda: Editura Hiperborea, Centrul Regional de Dezvoltare și Inovare a Resurselor din Învățământ
6. Iacob, L. (2008). *Comunicarea didactică*. În „Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice”, coord. Cucuș, C., ediția a II-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom
7. Iosifescu, Ș. (coord.). (2001). *Managementul educațional pentru instituțiile de învățământ*. București: Ministerul Educației și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației, Proiectul de Reformă a Învățământului Preuniversitar
8. Iucu, R. (2000). *Managementul și gestiunea clasei de elevi*. Iași: Editura Polirom
9. Joița, E. (2000). *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom



**RE-INTERPRETATIONS OF THE LECTURE – AS A METHOD IN  
THE UNIVERSITY TEACHING**

**REINTERPRETĂRI ALE PRELEGERII – CA METODĂ ÎN  
ÎNVĂȚĂMÂNTUL UNIVERSITAR**

Senior Lecturer, Ecaterina Sarah Frăsineanu,  
PhD Student  
TSTD - University of Craiova

Lect. univ. drd. Ecaterina Sarah Frăsineanu  
DPPD - Universitatea din Craiova

**Abstract:**

*We analyze in this article the advantages and disadvantages of the lecture- as a main method in the university teaching, as also the modalities to go beyond of its critics. We tried to show that the lecture can be applied by a procedural diversification, by combining it with another methods, by using certain supporting materials, resulting in this way interesting variants of the traditional lecture. Considering that the perspective on the knowledge is open and dynamic, the methodological modernization needs the implication, the active participation of the students by reporting to their own learning experiences.*

**Key concepts:** lecture, expositive methods, variants of the lecture, participating lecture

The usage of the teaching-learning

**Rezumat:**

*În acest articol sunt analizate avantajele și dezavantajele prelegerii – ca metodă de bază în învățământul universitar, precum și modalitățile de depășire a criticilor aduse acesteia. Se arată că prelegerea poate fi aplicată printr-o diversificare procedurală, prin combinarea cu alte metode, prin utilizarea unor materiale suport, rezultând variante la prelegerea înțeleasă în sens clasic. Pentru că perspectiva asupra cunoașterii este una deschisă și dinamică, modernizarea metodologică face necesară implicarea, participarea studenților prin raportarea la propriile experiențe de învățare.*

**Concepte cheie:** prelegere, metode expositive, variante ale prelegerii, prelegere participativă

Utilizarea metodelor de predare-  
învățare în învățământul superior prezintă

methods at the university level shows certain particularities compared with other teaching levels, particularities determined specially by the increasing role of the spirit of the scientific research, by the theoretical and practical creativity, noticeable in the universities.

In a general context, Ramsden, 1998 (apud Ladyshevsky and Jones) showed that the superior education meets many challenges related to the change of the matriculation options of the students, of communities and governments requests concerning the responsibilities of the universities. In order to solve these problems, a main role has the ensuring of a high quality of the lessons, quality obtained using the activating and the modernization of the applied methods.

The university lecture- as a teaching method does not lap itself over the course- the latin expression "praelego", as an organizing form of the activity, meant initially the reading of the texts before an auditory, the exposing of the information. But nowadays "it does not remain to consider the university lecture as a simple expositive method" (Vințanu, p. 177).

### **1. The lecture. The advantages and disadvantages of the usage of the method**

The lecture is an expositive teaching methods, being used mainly in the university teaching in order to transmit further a high volume of information, systematic selected and organized, presented and interpreted scientifically/with scientific rigor (at Jinga and Istrate, 2001).

Synthesizing the experience of learning, the role of the lecture is both a concluding one and also a anticipatory

unele particularități, în raport cu alte trepte de învățământ, particularități determinate în special de rolul sporit pe care îl joacă, în învățământul superior, spiritul de cercetare științifică, creativitatea teoretică și practică.

Într-un context general, Ramsden, 1998 (apud Ladyshevsky și Jones) arătau că învățământul superior întâmpină numeroase provocări legate de schimbarea opțiunilor de înscriere ale studenților, de cerințele comunității și guvernelor în ceea ce privește responsabilitățile universității. Pentru rezolvarea acestora, un rol important îl are asigurarea calității cursurilor prin activizarea și modernizarea metodelor folosite.

Prelegerea universitară – ca metodă de învățământ, nu se suprapune peste curs – ca formă de organizare a activității, latinescul "praelego" desemnând inițial citirea unor texte în fața unui auditoriu, expunerea informațiilor. Dar în contemporaneitate "nu se rămâne la înțelegerea prelegerii universitare doar ca o simplă metodă expositivă" (Vințanu, p. 177).

### **1. Prelegerea. Avantaje și dezavantaje ale utilizării metodei**

Prelegerea face parte din categoria metodelor de învățământ expositive, fiind folosită cu prioritate în învățământul superior pentru transmiterea unui volum mare de informații, selectate și organizate sistematic, prezentate și interpretate în mod științific/cu rigurozitate științifică (în Jinga și Istrate, 2001).

Prin faptul că sintetizează experiența de cunoaștere, rolul metodei prelegerii este atât unul conclusiv, cât și unul anticipativ pentru alte genuri de activități (Cerghit, 1997).

one for another types of activity (Cerghit, 1997).

Being one the oldest methods, often criticized by the advocates of the modern pedagogy, the lecture has both advantages and disadvantages while being used.

The expositive methods are criticized for their disadvantages: can determine a passive tapping status and they do not allow a differentiated treatments at the level of the students. The lecture continues the model of the instruction as a transmission of knowledge and therefore it is perceived as a routine method, which does not imply in activity the students, but this situation can be avoided by procedural activating and diversification of the lecture.

The expositive methods are useful in the case where the quantity and the complexity of the knowledge do not permit to be discovered by the student by his own efforts. Therefore, the lecture represents a simple and economic way of transmitting knowledge ( a high volume of information is transmitted in a short time), it provides a support for the individual study, it allows the adaptation of the verbal language at the intellectual level of the students, it represents an occasion to clarify the basis concepts and at the same time it offers the possibility of a systemic and integrated approach of the considered theme.

The advantages of the lecture are obviously when we have a great number of participants, the teacher being able so to adapt the content, structure and the rhythm of the presentation.

In order to exceed the disadvantages provoked by the expositive character of the method are necessary the

Una dintre cele mai vechi metode, adesea criticată de adepții pedagogiei moderne, prelegerea presupune atât avantaje cât și dezavantaje în utilizare.

Metodele expositive sunt criticate pentru dezavantajele pe care le prezintă: pot determina o stare de receptare pasivă a cunoștințelor și nu permit o tratare diferențiată la nivelul studenților. Prelegerea perpetuează modelul instruirii ca transmitere de informații, de aceea, este percepută ca fiind o metodă rutinieră, care nu îi implică pe cursanți în activitate, însă această situație poate fi evitată prin activizarea și diversificarea procedurală a prelegerii.

Metodele expositive sunt utile în cazul în care cantitatea și complexitatea cunoștințelor nu permit descoperirea lor prin efortul propriu al studentului. De aceea, prelegerea reprezintă o cale simplă și economică de comunicare a cunoștințelor (un volum mare de informații este transmis într-un timp scurt), furnizează un suport pentru studiul individual, permite adaptarea discursului verbal la nivelul intelectual al studenților, reprezintă un prilej pentru clarificarea noțiunilor de bază și, totodată, oferă posibilitatea unei abordări sistematizate și integrale a temei/temelor tratate.

Avantajele prelegerii sunt evidente în cazul unui număr mai mare de participanți, cadrul didactic putând să adapteze conținutul, structura, ritmul prezentării.

Pentru depășirea dezavantajelor implicate de caracterul expositiv al metodei sunt necesare: selectarea și sistematizarea riguroasă a informațiilor prezentate, alegerea celor mai semnificative și accesibile exemple, argumente, aplicații, evidențierea planului de idei, îndrumarea activității de

following: the rigorous selection and systematization of the presented information, the choice of the most meaningful and accessible examples, arguments, applications, to accentuate the ideas plan, the guiding of the noting, to use an accessible scientific language, the right combination of the verbal communication and its characteristics (rhythm, intonation, accent, pause) and non-verbal communication (mimic and gestures), the creation during the exposure of certain problem-situations, to interpose of some conversation moments, to use certain audio-visual means (slide, video-projector, and so on) - as supports to accomplish the understanding.

## **2. The application methodology specific for the university lecture**

The teacher uses during a lecture, definitions, comparisons, examples, argumentations, conclusions in order to realize an accessible and convincing presentation of the proposed theme.

Thus, we distinguish four stages in applying the method:

2.1. the introduction of the new teaching theme ( also by establishing a linkage with the problems studied before, if the case);

2.2. the announcing the structure of the plan of ideas;

2.3. the accomplishment of the exposure by combining it with other methods and in a different procedural variants;

2.4. the formulation of the conclusions, openings, recommendations to complete the instruction.

As the variants of the lecture, understood in a classic way, one can use different types and forms of the lecture (Bontaș, 1994, Ionescu, Radu și Salade,

luare a notițelor, utilizarea unui limbaj științific accesibil, îmbinarea judicioasă a comunicării verbale cu cea paraverbală (ritm, intonație, accent, pauză) și nonverbală (mimică și gestică), crearea unor situații-problemă pe parcursul expunerii, intercalarea unor momente de conversație, folosirea unor mijloace audiovizuale (diapozitive, folii pentru retroproiector, videoproiector ș.a.) - ca suporturi pentru realizarea înțelegerii.

## **2. Metodologia de aplicare specifică prelegerii universitare**

Pe parcursul prelegerii, profesorul recurge la definiții, comparații, exemple, argumentări, concluzii în vederea prezentării accesibile și convingătoare a temei propuse.

Astfel, distingem patru etape ale punerii în aplicare a metodei:

2.1. introducerea în noua problematică de studiu (eventual, prin stabilirea relației cu problematica studiată anterior);

2.2. anunțarea structurii planului de idei;

2.3. realizarea expunerii prin combinare cu alte metode și în diverse variante procedurale;

2.4. formularea unor concluzii, deschideri, recomandări pentru completarea instruirii.

Ca variante ale prelegerii înțelese în sens clasic, pot fi folosite diverse tipuri și forme de prelegere (Bontaș, 1994, Ionescu, Radu și Salade, 2000, Niculescu, 2000, apud Dulamă, 2002, Cerghit, 1997, Vințanu, 2001):

a) după scopul urmărit și momentul utilizării acesteia:

- *prelegere introductivă*;

- *prelegere pentru prezentarea unor noi cunoștințe și*

2000, Nucleșcu, 2000, apud Dulamă, 2002, Cerghit, 1997, Vințanu, 2001):

a) by the followed scope and the moment of its use:

- *introductive lecture*;
- *the lecture for presenting new knowledge*;

- *integrative lecture (to consolidate, to review, to synthesize)*.

b) by the way of implicating the participants in the organization and deployment of the lecture, and also by the combination of certain proceeding or association with another methods:

- *the public lecture*, conducted by the teacher;

- *the lecture with opponent*, it is intervened with questions or critic assessments in order to approach the subject by different view;

- *the team lecture*, which allows the completion of the aspects presented by the presented theme;

- *the debate-lecture*, the personal experience of the participants is requested;

- *the lecture accompanied by demonstrations and applications*.

Analyzing the activity of teachersâ training (adult training), Nucleșcu (2000) has made an inventory of the possibilities to diversify the debate-exposures as: the exposure with random interventions, the debate-exposure based on the written or oral messages from the participants, the interrupted exposure, the questing exposure, deliberation exposure and so on- as the modalities permitting a profound understanding of the discussed aspects.

The material supports of the lecture could be:

- *scheme notes: summaries and written key-references*;

- *prelegere integrativă* (de consolidare, de recapitulare sau de sinteză).

b) după modul de implicare a participanților în organizarea și desfășurarea prelegerii, precum și după combinarea unor procedee sau asocierea cu alte metode:

- *prelegere magistrală*, condusă de cadrul didactic;

- *prelegere (expunerea) cu oponent*, în care se intervine cu întrebări sau aprecieri critice pentru abordarea subiectului din diverse perspective;

- *prelegere în echipă*, care permite completarea aspectelor pe care le prezintă problematica prezentată;

- *prelegere-dezbatere*, prin care se face apel la experiența personală a participanților;

- *prelegere cu demonstrații și aplicații*.

Nucleșcu (2000), analizând activitatea de formare a formatorilor (instruirea adulților), a inventariat posibilități de diversificare ale expunerilor-dezbatere cum sunt: expunerea cu intervenții aleatoare, expunerea-dezbatere pe bază de mesaje scrise sau orale din partea participanților, expunerea întreruptă, expunerea sondaj, expunerea deliberare ș.a. – ca modalități care permit o înțelegere aprofundată a aspectelor discutate.

Suporturile materiale ale prelegerii pot fi:

- *note schematice: rezumate și referințe cheie adnotate*;

- *suporturi interactive: note, ilustrații sau diagrame cadru pe care studenții trebuie să le completeze în timpul cursului*;

- *informații esențiale: referințe, citate, statistici etc.*;

- interactive supports: notes, figures, or diagrams to be fulfilled by the students during the lecture;

- essential information: reference, quotas, statistics and so on;

- complete information;

- exercises and problems.

c) by the used means of training, the lecture could be:

- *lecture with written support*;

- *illustrated lecture* ( with audio or video sliding);

- *computer assisted lecture*.

### **3. The benchmarks in selecting the contents of a lecture**

In order to facilitate the studentsâ learning, the teachers prepare themselves for the course activities during which they use the lecture method ( not in an exclusive manner) by selecting, processing and organizing the contents. For these actions the following are necessary:

- o the identification of the relevant information (considering the scientific character and their actuality);

- o the analysis of the level of studentsâ previous knowledge of the information (known/unknown);

- o the scaling of the information difficulty (from simple to complex);

- o the adaptation of the information volume to the understanding possibilities and to the teaching period;

- o the initial clarification of the general concepts and of the specific terms;

- o the anticipation of the possibility to make certain practical applications based on the theoretical elements.

### **4. The lecture could be**

- informații complete;

- exerciții și probleme.

c) Astfel, după mijloacele de instruire utilizate, prelegerea poate fi :

- *prelegere cu suport scris*;

- *prelegere ilustrată* (prin proiecții audio-video);

- *prelegere asistată de calculator*.

### **3. Repere pentru selectarea conținuturilor unei prelegeri**

Pentru a facilita învățarea la studenți, cadrele didactice se pregătesc pentru activitățile de curs în care utilizează metoda prelegerii (însă nu exclusiv), prin selectarea, prelucrarea și organizarea conținuturilor. Pentru aceste acțiuni sunt necesare:

- o identificarea informațiilor relevante (din perspectiva caracterului științific și a actualității lor);

- o analiza nivelului de cunoaștere prealabilă a informațiilor de către studenți (cunoscute/necunoscute);

- o gradarea dificultății informațiilor (de la simplu la complex);

- o adecvarea volumului de informații la posibilitățile de înțelegere, dar și la timpul didactic;

- o clarificarea inițială a conceptelor generale și a termenilor specifici;

- o anticiparea posibilităților de realizare a unor aplicații practice pe baza elementelor teoretice.

### **4. Prelegerea poate fi participativă**

În cadrul prelegerilor universitare este necesară orientarea studenților în problematica de studiu, explicarea unor fapte/fenomene, compararea/dezbaterea unor idei și sinteza punctelor de vedere.

Prelegerea este interactivă dacă

### **participative**

During the university lecture it is necessary to guide the students through the studied theme, to explain certain facts/phenomena, to compare/debate some ideas and to synthesize the points of view.

The lecture is interactive if the analyzed subject is open to knowing, analyzing, interpreting; in this sense, the students could also contribute with examples, extrapolations or particularizations, they can intervene to show their approval or dissent, to present arguments, to complete the information.

The participation of the students depends on their interest on the proposed elements to be known; it could result by putting in tension their *capacities* with the studied phenomenon or situation, but also their participation could be conditioned by the creation of certain problem-situations which request finding solutions for their solving and for overcoming the created deadlock.

The personal success or the success in learning lead to developing the assertion needs which exist at the level of each person; at the same time, the participation depends on the usefulness or the value of the academic activities for the student.

The participation of the students must be combined with the pauses: for reading again their own or other persons' notes, for noting the questions, for formulation problems or thoughts.

The diversification of the students' participation during the lecture could be realized by:

- establishing certain subjects or problem to be discussed in small groups;
- presenting some didactic materials, stressing what should be

subiectul analizat este deschis cunoașterii, analizei, interpretării; în acest sens și cursanții pot contribui cu exemple, particularizări sau extrapolări, pot interveni prin manifestarea acordului sau dezacordului, prin oferirea unor argumente, prin completarea informațiilor.

Participarea studenților depinde de interesul în legătură cu elementele propuse pentru cunoaștere; ea poate rezulta din punerea sub tensiune a *capacităților* lor în raport cu fenomenul studiat sau cu situația la care participă, dar poate fi condiționată și de crearea unor situații-problemă care să solicite găsirea soluțiilor pentru rezolvarea și depășirea impasului creat.

Succesul personal sau reușita în învățare duc la dezvoltarea nevoilor de afirmare existente la nivelul fiecărei persoane; în același timp, participarea depinde de utilitatea sau valoarea activităților academice pentru student.

Participarea studenților trebuie îmbinată cu acordarea unor pauze: pentru recitirea notițelor proprii sau ale altor persoane, pentru notarea unor întrebări, pentru formularea unor probleme sau reflecții.

Diversificarea participării studenților în timpul utilizării prelegerii se poate realiza prin:

- stabilirea unor subiecte sau probleme ce urmează a fi discutate în minigrupuri;
- prezentarea unor materiale didactice, indicându-se ceea ce trebuie urmărit;
- propunerea unei tematici de studiu;
- aplicarea unor chestionare de opinie pentru identificarea nevoilor de învățare;

followed;

- proposing a certain studying theme;
- applying some opinion questionnaires in order to identify the learning needs;
- asking the students to formulate questions about certain data or to estimate/interpret some phenomena;
- forming discussion groups about the advantages or disadvantages of the problems studied.

Taking into consideration the results of the project “ The reading and the writing for developing the critical thinking”, Dulamă (2002) recommends some specific techniques to activate a lecture: the thinking, the work and the communication in pairs, the brainstorming, the use of the key-terms given before, the use of the prediction with certain given terms, the free writing, the Venn diagrams (pp.154-158).

**5. Through the attributes of an efficient lecture we can count the following:**

- to have the internal logical and epistemological unity, by approaching a central idea (Vințanu, 2001);
- to be well structured;
- to mark the moments approaching an important problem;
- to formulate in a clear manner the main points and the reserves;
- to include the proper examples;
- to allow an interdisciplinary and even a trans-disciplinary approach of the learning contents, with openings to the specialty culture and to the general culture;
- to create interactive situations, to exercise the critical thinking;
- to adapt the exposure pace

- solicitarea cererii studenților pentru a formula întrebări în legătură cu anumite date sau de a estima/interpreta anumite fenomene;
- formarea unor grupuri de discuție asupra avantajelor sau dezavantajelor problemelor studiate.

Având în vedere rezultatele proiectului "Lectura și scrierea pentru dezvoltarea gândirii critice", Dulamă (2002) recomandă tehnici specifice pentru activizarea unei prelegeri: gândirea, lucrul și comunicarea în perechi, brainstormingul, utilizarea termenilor cheie dați în avans, a predicției cu termeni dați, scrierea liberă, diagramele Venn (pp.154-158).

**5. Printre atributele unei prelegeri eficiente se numără următoarele:**

- să aibă unitate internă logică și epistemologică, prin abordarea unei idei centrale (Vințanu, 2001);
- să fie bine structurată;
- să marcheze momentele în care este abordată o problemă importantă;
- principalele puncte și rezerve formulate să fie clare și inteligibile;
- să includă exemple la obiect (potrivite);
- să permită abordarea/organizarea interdisciplinară și chiar transdisciplinară a conținuturilor învățării, cu deschideri atât spre cultura de specialitate, dar și spre cea generală;
- să fie create situații interactive, de manifestare a gândirii critice;
- ritmul (viteza) de expunere să fie adaptată cerințelor cursanților;
- cantitatea informațiilor să fie echilibrată;
- să fie respectate condițiile unei bune comunicări (corectitudine, claritate,



(speed) to the requests of the students;

- to balance the quantity of the information;
- to follow the rules of a good communication (correctness, clarity, free talking);
- to use rational the means of teaching and the didactic material;
- to maintain the students's attention by appealing to their experiences;
- to summarize the main points analyzed;
- the information to be of quality (important, necessary, sufficient, actual);
- to activate both knowledge and skills, capacities, attitudes, values, competencies; the theoretical model to have applicability;
- to use the available time.

The above requirements could be fulfilled if the lecture was carefully prepared by the teacher, which excludes improvising, but not the need to adapt the didactic interactions to the specific of the students, to their needs.

expunere liberă);

- mijloacele de învățământ și materialele didactice să fie folosite rațional;
- să mențină atenția participanților, făcând apel la experiențele de învățare ale studenților;
- să fie rezumate principalele puncte analizate;
- informațiile să fie de calitate (importante, necesare, suficiente, de actualitate);
- să activeze atât cunoștințe, cât și capacități, priceperi, atitudini, valori, competențe; modelul teoretic să prezinte aplicabilitate;
- să fie folosit timpul disponibil.

Cerințele de mai sus pot fi îndeplinite dacă prelegerea a fost bine pregătită de cadrul didactic, ceea ce exclude improvizația, dar nu și nevoia de adaptare a interacțiunilor didactice la specificul studenților, la nevoile lor de învățare.

#### REFERENCES/REFERINȚE:

1. Cerghit, I. (1997). *Metode de învățământ*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., pp. 101-114
2. Dulamă, M. E. (2002). "Prelegerea – între tradițional și inovator", în *Cooperare și interdisciplinaritate în învățământul universitar*. coord. Bernat, S. E., Chiș, V., Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, pp. 149-159
3. Jinga, I., Istrate, E. (coord.) (2001). *Manual de pedagogie*. București: Editura All Educational, pp.264-266
4. Ladyshewsky R. K., Jones, S. *Leadership-ul academic și coordonatorul de curs: "Pionul cheie" în procesul de asigurare a calității*, în <http://archive.tvet.ro>
5. Niculescu, R. M. (2000). *Formarea formatorilor*, București: Editura All Educational, pp.146-147
6. Pascu, R., Jitescu, F. *Tendințe în modernizarea metodologiei de predare-învățare în învățământul superior*, în <http://hidrotehnica.utcb.ro>
7. \*\*\* *Predarea și învățarea prin prelegeri*, în [www.armyacademy.ro/buletin1\\_2000](http://www.armyacademy.ro/buletin1_2000)

8. Vințanu, N. (2001). *Educația universitară*. București: Editura Aramis, pp. 175-188

**CURRICULAR ANALYSIS – AN OPPORTUNE METHODOLOGICAL  
STEP IN THE CURRICULUM’S DEVELOPMENT PROCESS AS PART  
OF THE SCHOOL**

**ANALIZA CURRICULARĂ – DEMERS METODOLOGIC OPORTUN  
ÎN PROCESUL DEZVOLTĂRII CURRICULUMULUI LA NIVELUL  
ȘCOLII**

Junior Lecturer Claudiu Marian Bunăiașu,  
PhD student  
TSTD-University of Craiova

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

**Abstract:**

*The operational level of the Romanian education’s curricular reform represents the key point of the strategic purposes’ accomplishment, purposes which are formulated in the papers of educational policy, and the managerial activity’s vital centre, as part of the educational system. Starting from this premise, we consider the theoretical and methodological approach of the school organization’s development process through curriculum to be a useful undertaking to school managers, curricular programs conceivers and to those responsible for their implementation; making clear some theoretical aspects and presenting some operational procedures and tools*

**Rezumat:**

*Nivelul operațional al reformei curriculare a învățământului românesc reprezintă punctul cheie al realizării obiectivelor strategice formulate în documentele de politică educațională, centrul vital al activității manageriale din sistemul de învățământ. Pornind de la această premisă, am considerat că abordarea teoretico-metodologică a procesului dezvoltării organizației școlare prin curriculum reprezintă o întreprindere utilă managerilor școlari, concepetorilor de programe curriculare și tuturor celor care sunt responsabili cu implementarea acestora; clarificarea unor aspecte teoretice și prezentarea unor proceduri și instrumente operaționale constituie platforma de*

*constitutes the platform to support the elements which are to give the institutional curricular policy's identity.*

*The curricular analysis represents the first stage of the school organization's development process through curriculum, analysis which is often ignored as part of the managerial process, phenomenon which can be explained by mentioning the fact that it is a recent problem of the managerial literature, being a centered-on-pupil element of the curriculum's reform and of the curricular segments as part of a context of partnership.*

*This study invokes strong arguments in favor of a complex curricular analysis in order to surpass the managerial believes and practices which tend to reduce it to an educational needs' test. The dimension which is to be emphasized is the instrumental one, which includes modalities and procedures of the curriculum's audit, methods of determination and knowledge and formation analysis.*

**Key-concepts:** *the curriculum's operative management, institutional curricular development, curricular analysis, curriculum's audit, educational needs' analysis, discrepancy model, centered-on-purposes model.*

### **1. The complex curricular analysis' necessity and implications on the curriculum's development, as part of the school**

The school organization's development through an institutional policy which is elaborated and assumed at the operative management's level, represents the strategic target of the institutional decentralization and the

*susținere a elementelor care vor da identitatea politicii curriculare instituționale.*

*Analiza curriculară reprezintă prima etapă a procesului dezvoltării instituției școlare prin curriculum, de multe ori ignorată în procesul managerial, lucru explicabil dacă ne referim la faptul că este o problemă recentă a literaturii manageriale, fiind un element al reformei curriculumului centrat pe elev și a segmentelor curriculare în context partenerial.*

*Prezentul studiu invocă argumente puternice în favoarea unei analize curriculare complexe, care să depășească credințele și practicile manageriale de a o reduce doar la testarea nevoilor educaționale. Accentul cade pe dimensiunea instrumentală, care include modalități și proceduri ale auditului curriculumului, metode de determinare și analiză a nevoilor de cunoaștere și formare.*

**Concepte cheie:** *managementul operativ al curriculumului; dezvoltare curriculară instituțională; analiza curriculară; auditul curriculumului; analiza de nevoi educaționale; modelul discrepantei; modelul centrat pe obiective.*

### **1. Necesitatea și implicațiile unei analize curriculare complexe asupra dezvoltării curriculumului la nivelul școlii**

Dezvoltarea organizației școlare, printr-o politică instituțională elaborată și asumată la nivelul managementului operativ, reprezintă ținta strategică a descentralizării instituționale, cât și modalitatea esențială de afirmare a identității școlii prin promovarea unor

essential modality in order to affirm the school's identity by promoting some values specific to the organizational culture, among which we can mention the curricular culture's elements. The school institution's development process through curriculum supposes displaying an ensemble of activities which are guided towards respecting the principles of the curricular reform as far as the operative level is concerned (Alec, 2007, Iosifescu, 2001):

- offering the pupils the possibility of satisfying their own needs, interests, personal projects by choosing the optional disciplines;

- defining a specific curricular policy, the direction and the strategies in order to accomplish the purposes;

- making the teachers, the managerial team responsible for the pupils' results;

- establishing a specific (curricular) culture and trying to develop positive cultural norms;

- managing the intern conditions which can generate the change;

- adjust the continual formation to the didactic staff's needs, as far as the reform's priorities are concerned;

- supporting the teachers' motivation towards the reform;

- rightly distribute the curricular reform's purposes on short, medium and long term;

- using relevant indicators in order to measure and appreciate the results;

- supervising and evaluating the development process, progress and level;

- identifying and using the opportunities offered by the regulations in vigor;

valori proprii ale culturii organizaționale, incluzând aici și elemente ale culturii curriculare. Procesul de dezvoltare a instituției școlare prin curriculum presupune derularea unui ansamblu de activități îndreptate spre respectarea principiilor reformei curriculare la nivelul operativ (Alec, 2007, Iosifescu, 2001):

- oferirea posibilității elevilor de a-și satisface nevoile, interesele, proiectele personale, prin alegerea disciplinelor opționale;

- definirea propriei politici curriculare, a direcției și strategiilor pentru atingerea scopurilor;

- responsabilizarea profesorilor, a echipei manageriale față de rezultatele elevilor;

- stabilirea propriei culturi (curriculare) prezente și încercarea de a dezvolta norme culturale pozitive;

- gestionarea condițiilor interne care pot genera schimbarea;

- adecvarea formării continue, din punct de vedere al priorităților reformei, la nevoilor cadrelor didactice,

- susținerea motivației profesorilor față de reformă;

- eșalonarea corectă a obiectivelor reformei curriculare pe termen scurt, mediu și lung;

- utilizarea de indicatori relevanți pentru măsurarea și aprecierea rezultatelor;

- monitorizarea și evaluarea procesului, a progresului, a nivelului de dezvoltare;

- identificarea și utilizarea oportunităților pe care le oferă reglementările în vigoare.

Ca primă etapă menționată în modelul consacrat de dezvoltare a curriculumului-APIE (Analiză -

Being the first stage mentioned in the curriculum's development model – APIE (Analysis, Planning, Implementation and Evaluation), initiated by The Scottish Education Department in 1990, the curricular analysis illustrates, as far as the school managerial activities are concerned, the difference between the evolution of the post-modern pedagogy's theoretical space and the institutional and educational practices, which still objectify the modernist pedagogic speech. Being capitalized in the actual literature of the educational management and curriculum and having the paradigmatic support which is strengthened by the promotion of operational and flexible methodological procedures and tools, the curricular analysis remains a neglected area by those responsible with the curriculum's elaboration and implementation, as far as the operative level is concerned; this educative reality is being signaled by the specialists and it was identified by our own investigations in the school management field.

We are able to affirm that there is also an unfavorable attitude in this area of the curriculum's management, even if a component of the curricular analysis – the educational needs' analysis – acquires a theoretical and methodological line which is consistent in institutional projects and programs; however, there are many cases in which the needs' analysis is realized on the grounds of senses which demand an explanatory and justifiable frame of the managerial activity's intentions, generating a lacuna argumentation.

A multidimensional approach of the curricular analysis is imperative, even if some practitioners consider it to be a

Proiectare - Implementare - Evaluare), inițiat de inițiat de către Scottish Education Department, în anul 1990, analiza curriculară ilustrează, în multe cazuri ale activității manageriale la nivelul școlii, decalajul dintre evoluția spațiului teoretic al pedagogiei postmoderne și practicile instituționale și educaționale, care obiectivează încă discursul pedagogic modernist. Valorizată în literatura actuală a managementului și a curriculumului educațional, având suportul paradigmatic întărit și de promovarea unor proceduri, instrumente metodologice operaționale și flexibile, analiza curriculară rămâne o zonă neglijată de către cei responsabili cu elaborarea și implementarea curriculumului la nivelul operativ; această realitate educativă este semnalată de către specialiști în domeniu și am putut să o constatăm din propriile investigații în domeniul managementului școlar.

Putem afirma că există chiar o atitudine nefavorabilă în această zonă a managementului curriculumului, chiar dacă o componentă a analizei curriculare – analiza de nevoi educaționale, capătă un contur teoretic și metodologic consistent în proiectele și programele instituționale; însă, de multe ori, analiza de nevoi se realizează din rațiuni ce țin de construirea unui cadru explicativ, justificativ al intențiilor activității manageriale, generând o argumentație lacunară.

O abordare multidimensională a analizei curriculare este imperios necesară, chiar dacă unii practicieni acuză că ar fi cronofagă, că demersul raționalist al proiectării și implementării curriculumului ar compensa o activitate mai puțin laborioasă în această zonă ori că este suficientă doar analiza de nevoi

waste of time, judging that the rationalist step of the curriculum's planning and implementation would compensate a lesser laborious activity in this area or that the educational needs' analysis is more than sufficient. Rigorously determinate the educational needs and realizing a proper resources

– need analysis confers the curricular projects with objectiveness, but does not entirely guarantee their support. In this direction, we consider that other plans of the curricular analysis are also imposed, without underestimating the needs' analysis' central role, among which we can mention the following:

– the national curriculum's analysis, by diagnosing the adequacy/incongruity between the curricular components and the strategic purposes of the curricular reform/the major intentions of the educational process as part of the school institution (competences, capacities, desirable attitudes) – the national curriculum's audit;

– the diagnostic analysis of the curriculum at the school's request, developed throughout the previous years, of the curricular projects and programs, implying appreciations which aim: developing the pupils' competences and capacities, the didactic staff's professionalism and involvement, the managerial activity, involving the pupils in the (auto) formation process, as well as in their quality of co-managers of the educational act, the level, the grade and the way the curriculum at the school's request has represented a curricular alternative for the national curriculum – the audit of the curriculum at the school's request;

– prognostic analysis as far as the

educaționale. Determinarea riguroasă a nevoilor de educație, realizarea unei pertinente analize resurse – nevoi conferă obiectivitatea proiectelor curriculare, dar nu garantează pe deplin susținerea lor. În acest sens, considerăm că se impun și alte planuri ale analizei curriculare, fără a submina rolul centrat al analizei de nevoi, dintre care menționăm:

– analiza curriculumului național, prin diagnoza adecvării/neconcordanțelor între componentele curriculare și obiectivele strategice ale reformei curriculare/intențiile majore ale procesului educațional din unitatea școlară (competențe, capacități, atitudini dezirabile)- auditul curriculumului național;

– analiza diagnostică a curriculumului la decizia școlii desfășurat în anii anteriori, în ansamblu, a proiectelor și programelor curriculare, implicând aprecieri vizând: dezvoltarea competențelor și capacităților elevilor, profesionalismul și implicarea cadrelor didactice, activitatea managerială, implicarea elevilor atât în procesul de (auto)formare, cât și în calitate de co-manageri ai actului educațional, nivelul, gradul și modul în care curriculumul la decizia școlii a reprezentat o alternativă curriculară la curriculumul național-auditul curriculumului la decizia școlii;

– analize prognostice privind oportunitatea, fezabilitatea, operaționalitatea, abordarea curriculară a noului proiect de curriculum la decizia școlii;

– analiza politicilor curriculare la nivel național, a modului în care influențează propria politică curriculară a școlii, în care permit manifestarea creativității conectorilor de curriculum la nivelul operațional al reformei și susțin

curricular opportunity, feasibility, operation and approach of the new curriculum at the school's request project are concerned;

– the analysis of the national curricular policies, of the way they influence school's own curricular policy, in which they allow the manifestation of the curriculum conceivers' creativity as far as the reform's operational level is regarded, supporting the curricular innovations;

– the zone curricular context's analysis, starting from elements concerning the local curriculum's management carried out by the zone school authorities to curricular values, psycho-pedagogic believes and the curricular models promoted by schools, teachers;

– the curricular context's analysis of the school and classroom organization, as a curricular environment where the curriculum is being implemented and the curricular process' effective management is being carried out;

– the analysis of the school's institutional development project, emphasizing the Curricular Development functional field, where the strategic options of the curriculum's field, as far as the school level is concerned, are specified in order to ensure the coherence for all the stages of the curricular process, to adequate the derivation of the curricular purposes, contents and training and evaluation strategies, as far as the building of the curriculum at the school's request throughout a whole school year is concerned;

Based on the results acquired following the complex curricular analysis, planning models, which are adequate for the strategic targets of pupils

inovațiile curriculare;

– analiza contextului curricular zonal, de la elemente privind managementul curriculumului local exercitat de către autoritățile școlare zonale, la valorile curriculare, credințele psihopedagogice și modelele curriculare promovate de către școli, profesori;

– analiza contextului curricular al organizației școlare și al clasei de elevi, ca mediu curricular unde se implementează curriculumul și unde se exercită managementul efectiv al procesului curricular;

– analiza proiectului de dezvoltare instituțională a școlii, cu accent pe domeniul funcțional Dezvoltarea curriculară, unde sunt precizate opțiunile strategice în domeniul curriculumului la nivelul școlii, pentru a asigura coerența procesului curricular în toate etapele sale, pentru o adecvată derivare a obiectivelor, conținuturilor curriculare și a strategiilor de instruire și de evaluare, în construcția curriculumului la decizia școlii pe un an școlar.

Pe fundamentul rezultatelor obținute în urma unei analize curriculare complexe se pot selecta modelele de proiectare adecvate ținutelor strategice ale dezvoltării elevilor și organizației școlare, precum și strategiile de implementare ce asigură flexibilitatea și operaționalitatea programelor curriculare.

Dintre ipostazele analizei curriculare, cele referitoare la auditul curriculumului și analiza de nevoi educaționale ale grupurilor țintă ale proiectului curricular, reprezintă elemente axiale ale primei etape ale procesului de dezvoltare curriculară la nivelul școlii.

## 2. Auditul curriculumului



and school organization, as well as implementation strategies, which ensure the curricular programs' flexibility and operation, can be selected.

Among the curricular analysis' aspects, those which refer to the curriculum's audit and educational needs' analysis of the curricular project's target groups, represent axial elements of the curricular development process' first stage, as far as the school level is regarded.

## **2. The curriculum's audit**

The curriculum's audit represents a multi-reference evaluation activity of the curricular projects and programs (project, process, product), starting from the most elaborated and developed at an institutional level to the curricular reform's strategic projects (for example, the national curriculum's project), realized with the purpose of acquiring information regarding their relevance, opportunity, operation and adequacy to the curricular reform's purposes, to the curricular purposes assumed by a school organization.

The national curriculum's audit constitutes a precursory stage to the elaboration of the curriculum at the school's request, which is necessary in order to emphasize the supplier of the central curricular segment, the qualities and the flaws concerning the accomplishment of the curricular purposes, which are specific to the formation profile. Based on the acquired information, the conceivers of the curriculum at the school's request identify the deficient curricular areas of the common body and build alternative common segments, in order to ameliorate/improve the development

Auditul curriculumului reprezintă o activitate de evaluare multireferențială a proiectelor și programelor curriculare (proiect, proces, produs), de la cele elaborate și derulate la nivel instituțional până la proiectele strategice ale reformei curriculare (cum ar fi proiectul curriculumului național), realizată în scopul obținerii de informații privind relevanța, oportunitatea, operaționalitatea și adecvarea acestora la obiectivele reformei curriculare, la obiectivele curriculare asumate de către o organizație școlară.

Auditul curriculumului național constituie o etapă premergătoare elaborării curriculumului la decizia școlii, necesară evidențierii a ceea ce furnizează segmentul curricular central, punctele tari și punctele slabe în realizarea obiectivelor curriculare specifice profilului de formare. Pe baza informațiilor obținute, concepătorii curriculumului la decizia școlii identifică zonele curriculare deficitare ale trunchiului comun și construiesc segmente curriculare alternative, care să amelioreze/optimizeze procesul de dezvoltare a competențelor/capacităților preconizate.

Un instrument procedural eficient în auditul curriculumului național este propus în Ghidul metodologic al curriculumului la decizia școlii, elaborat de către Centrul Național pentru Formarea Profesorilor din Învățământul Preuniversitar și Consiliul Național pentru Curriculum și Evaluare. Instrumentul invocat este o matrice de analiză a gradului în care disciplinele academice grupate în ariile curriculare precizate în planul de învățământ contribuie la realizarea obiectivelor curriculare – competențe, capacități, abilități, atitudini. Demersul metodic

process of the foreseeable competences/capacities.

An efficient procedural tool of the curriculum's audit is proposed in The methodological guide of the curriculum at the school's decision, which is elaborated by The National Centre for Teachers' Formation, as part of the Pre-university Education, and by The National Centre for Curriculum and Evaluation. The tool invoked is a matrix which analyses the grade of how academic disciplines grouped in the curricular areas specified in the educational plan contribute to the curricular purposes' accomplishment – competences, capacities, abilities, attitudes. The methodical step suggested by the authors of the guide is developed on many hierarchically levels of complexity:

- the intuitive evaluation of each discipline's contribution as part of the development of each competence of the formation plan;

- the quantification of each discipline's contribution as part of the respective competence's development, by awarding some numeric values from 1 to 5. The notation is followed by a graphic representation of the score mean acquired by each discipline, in order to outline the profile of the competences cover grade realized by schools;

- the specificity of each competence from the formation profile as far as the capacities, abilities and attitudes are concerned, and awarding some numeric values from 1 to 5 for each statement of the aimed competence;

- The audit-type analysis can be guided towards levels of rising complexity, reaching, for example, the specificity of the products of pupils'

sugerat de autorii ghidului se derulează pe niveluri ierarhice de complexitate:

- evaluarea intuitivă a contribuției pe care fiecare disciplină o are în dezvoltarea fiecărei competențe din profilul de formare;

- cuantificarea contribuției pe fiecare disciplină o are în dezvoltarea competenței respective, prin acordarea unei valori numerice de la 1 la 5. Notarea este urmată de reprezentarea grafică a mediei punctajelor obținute de către fiecare disciplină, pentru a contura un profil al gradului de acoperire a competențelor de către școală;

- specificarea fiecărei competențe din profilul de formare în termeni de capacități, abilități, atitudini și acordarea câte unei valori numerice de la 1 la 5 pentru fiecare enunț al competenței vizate.

Analiza de tip audit poate fi dusă la niveluri de complexitate crescândă, mergând, bunăoară, până la specificarea produselor activității elevilor pentru fiecare element de specificitate al competenței respective.

Pentru competența referitoare la utilizarea diverselor modalități de comunicare în situații reale, rezultă următoarea matrice de evaluare pe enunțuri ale acestei competențe, după modelul sugerat de către ghidul metodologic invocat(cf. Ghid metodologic, CNFP, CNCE, 2007):

activity for each specificity element of the respective competence.

For the competence which refers to different communication modalities' utilization in real-life situations, it results the following evaluation matrix as far as the statements of this competence are concerned, in accordance with the model suggested by the invoked methodological guide (cf. Methodological guide, CNFP, CNCE, 2007):

Competences from the formation profile/Competențe din profilul de formare	Disciplines from the national curriculum/Disciplinile din curriculumul național							
Different communication modalities' utilization in real-life situations, through:/Utilizarea diverselor modalități de comunicare în situații reale, prin:	Language and communication/ Limbă și comunicare	Mathematics and Nature's sciences/ Matematică și Științe ale naturii	Human and society/ Om și societate	Arts/ Arte	Physical education and sport/ Educație fizică și sport	Technologies/ Tehnologii	Counseling and guidance/ Consiliere și orientare	Total/ Total
1. Acquiring the customs which are specific to the fundamental acquisitions (reading, writing, arithmetic calculation) and effectively apply them in the communication process./Dobândirea deprinderilor specifice achizițiilor fundamentale (citit, scris, calcul aritmetic) și aplicarea lor efectivă în procesul comunicării.								
2. Social, verbal and non-verbal communication customs' formation and utilization./Formarea și utilizarea deprinderilor de comunicare socială, verbală și nonverbală.								
3. Using some various argumentation techniques in social contexts./Folosirea unor tehnici de argumentare variate în contexte sociale diferite.								

### 3. The educational needs' analysis

#### 3.1. The concept of educational needs

### 3. Analiza de nevoi educaționale

#### 3.1. Conceptul de nevoi educaționale

Analiza conceptuală a nevoilor de

The educational needs' conceptual analysis reflects diverse significances in the specialty literature. The need of education is defined in The Pedagogic Dictionary (1979) as '*a human specific necessity – expressed by the society, at the same time – of individuals' formation and development as far as the level of action, thinking and socially living together are concerned*', with the mention that the education need 'is comprised in human's fundamental needs and it is perceived by human in accordance with the social background, civilization grade and its development as a historical subject' (Vințanu, 1979). This educational needs' definition has not covered all the perspectives in order to introduce the concept in the actual managerial theory and practice, responding to an educational philosophy of that-period-centralized education, whose strategic lead was based on the social needs, determined '*in a planned way and at a national scale, simultaneously ensuring the means in order to cover them*', as '*rationaly established needs*' (Dictionary of politic economy, 1974, loc. Cit.).

In a recent paper based on the resources-needs analysis' problem as part of the educational management, the author Florea Voiculescu realized a multidimensional analysis of the educational needs, emphasizing three aspects of them, capitalized in an integrated manner in the activity of managerial planning as far as the strategic, tactic and operative levels are concerned (Voiculescu, 2005):

a) as part of the existential plan, the needs of education designate objective necessity states, being independent of the planner's opinions

educație relevă semnificații diverse în literatura de specialitate. În Dicționar de Pedagogie (1979), nevoia de educație este definită ca „o necesitate specifică omului – exprimată în același timp de societate – de formare și dezvoltare a indivizilor la nivelul acțiunii, gândirii și conviețuirii în societate“, menționându-se că „nevoia de educație“este cuprinsă între nevoile fundamentale ale omului și este resimțită de om în raport cu condițiile sociale, gradul de civilizație și dezvoltarea sa ca subiect al istoriei“ (Vințanu, 1979). Această definire a nevoilor de educație nu a acoperit toate perspectivele pentru a consacra conceptul în teoria și practica managerială actuală, răspunzând unei filosofii educaționale a învățământului centralizat din acea perioadă, a cărei conducere strategică avea în centrul ei nevoile sociale, determinate „în mod planificat și la scara întregii țări, asigurând, totodată, mijloacele pentru acoperirea lor“, ca „nevoi stabilite în mod rațional“ (Dicționar de economie politică, 1974, apud op. cit.).

Într-o lucrare recentă axată pe problematica analizei resurse-nevoi în managementul educațional, autorul Florea Voiculescu realizează o analiză multidimensională a nevoilor de educație, evidențiind trei ipostaze ale acestora, valorificate în manieră integrată în activitatea de proiectare managerială la nivelul strategic, tactic și operativ (Voiculescu, 2004):

a. în plan existențial, nevoile de educație desemnează stări de necesitate obiectivă, fiind independente de opiniile și voința proiectantului, acționând ca factori actuali sau potențiali de declanșare și orientare necesare pentru susținerea programelor educaționale, instituțiilor sau

and will and acting as actual or potential factors of release and guidance, which are necessary in order to support the educational programs, institutions and structures orientated towards satisfying the respective necessities;

b) as part of the theoretical and methodological plan, the needs of education are objective premises, arguments and guide marks destined to provide the proposed theories, strategies and models with objectiveness and necessity;

c) as part of the pedagogic planning and managerial act, the needs of education represent the basis in conceiving the projects, operational plans, and the educational needs' analysis constitutes the pragmatic step which provides the educational action with realism and rationalism;

The time being, all these aspects find themselves in any managerial project or strategy of educational policy. Needs of change associated with Romania's integration in the UE have lately been brought in light, in order to functionally and structurally synchronize the educational system and process with the European systems.

From this analytical perspective, Florea Voiculescu comprehensively defines the needs of education, emphasizing their objective, theoretical, methodological, practical and active dimension and their social, psychological and pedagogic character, which awards them with the status of '*ontological referential*' in conceiving, developing and appreciating the educational activities, for, '*as far as the education and its planning are concerned, there is nothing which cannot be built or convinced without firstly (and not after)*

structurilor educative orientate spre satisfacerea necesităților respective ;

b. în plan teoretico-metodologic, nevoile de educație sunt constituite ca premise, argumente sau puncte de reper obiective menite să dea girul obiectivității, al necesității, teoriilor, strategiilor sau metodelor propuse;

c. în planul proiectării pedagogice și al actului managerial, nevoile de educație reprezintă baza de plecare în conceperea proiectelor, planurilor operaționale, iar analiza nevoilor de educație constituie demersul pragmatic ce imprimă realismul și raționalismul acțiunii educative.

Toate aceste ipostaze se regăsesc, în actualitate, în orice proiect managerial, în orice strategie de politică educațională. În ultimul timp, au fost aduse în prim-plan și nevoi de schimbare asociate integrării României în Uniunea Europeană, în direcția compatibilizării structural-funcțională a sistemului și procesului de învățământ cu sistemele europene.

Din această perspectivă analitică, Florea Voiculescu definește în mod comprehensiv nevoile de educație, evidențiind dimensiunea obiectivă, teoretico-metodologică și practico-acțională a acestora, accentuând atât caracterul acestora de nevoi sociale, dar și psihologice, pedagogice, care le acordă statutul de „referențial ontic“ în conceperea, derularea și aprecierea activităților educative, căci, „în educație și îndeosebi în proiectarea educației, nimic nu se poate construi și nu poate convinge,...fără a răspunde mai întâi (și nu după) la întrebări cum sunt: Pentru ce? Pentru cine? De ce așa și nu altfel? De ce atât și nu mai mult sau mai puțin? De ce acum și nu altădată? “ (op. cit.)“.

*answering to some questions: What for? Whom? Why this way and not the other? Why that much and not lesser or more? Why now and not on another occasion?'* (loc. Cit.).

### **3.2. The educational needs' typology**

The needs of education are available in different shapes and complex combinatory structures, which makes difficult their inclusion in a complete typology. Moreover, the needs of education interfere with other social or individual needs, which also makes difficult their analytical step. The educational needs' dual character and the necessity of identifying some categories which are specific to the school environment have generated specialists' preoccupation to outline a typological scheme which should join general categories, with an extended range of manifestations belonging to the educational needs, and categories that are specific to the educational system and process.

Here is the comprehensive typological scheme proposed by the author Florea Voiculescu (2004):

I. General types of educational needs:

I.1. Social needs and individual needs of education;

I.2. Systemic needs and personal needs of education;

I.3. Common needs and special needs of education;

I.4. Manifest needs and latent needs;

I.5. Actual needs and potential needs;

II. Types of educational needs classified by content:

II.1. The needs of intellectual

### **3.2. Tipologia nevoilor educaționale**

Nevoile de educație se prezintă în forme diverse și în structuri combinatorii complexe, ceea ce face dificilă cuprinderea lor într-o tipologie completă. De altfel, nevoile de educație interferează cu alte nevoi sociale sau individuale, ceea ce îngreunează și demersul analitic al acestora. Caracterul ambivalent al nevoilor de educație, precum și necesitatea identificării unor categorii specifice mediului școlar au generat preocuparea specialiștilor de conturare a unei scheme tipologice care să îmbine categorii generale, cu o gamă extinsă de manifestări a nevoilor de educație și categorii specifice sistemului și procesului de învățământ.

Prezentăm, în cele ce urmează, schema tipologică comprehensivă avansată de autorul Florea Voiculescu (2004):

I. Tipuri generale de nevoi de educație:

I.1. Nevoi sociale și nevoi individuale de educație;

I.2. Nevoi sistemice și nevoi personale de educație;

I.3. Nevoi comune și nevoi speciale de educație;

I.4. Nevoi manifeste și nevoi latente;

I.5. Nevoi actuale și nevoi potențiale;

II. Tipuri de nevoi educaționale clasificate după conținut:

II.1. Nevoi de educație intelectuală;

II.2. Nevoi de educație profesională;

II.3. Nevoi de educație social-morală;

II.4. Nevoi de educație estetică;

education;

II.2. The needs of professional education;

II.3. The needs of social and moral education;

II.4. The needs of aesthetic education;

II.5. 'New education' category needs;

The educational needs' general typology includes types-pair of needs, in which each pair defines itself through the other, modality that allows the needs types' clear delimitation and the analysis of the convergent and divergent rapports between them.

*The social needs of education* manifest themselves at a macro-social and supra-individual level, at the level of some of the educational system's structures or at a social community level. At the school organization's level, the needs of education are officially released, manifesting themselves as prerequisites, which result from the school institution's position (level, profile), and as curricular elements (general and intermediate purposes, teaching contents, training and evaluation strategies), being included in the curricular products (educational plan, curricular programs, alternative school manuals); the needs of education are also unofficially released, manifesting themselves as prerequisites formulated by the local community (need of performance, of school matriculation, of developing some professional activities). *The individual needs of education* develop themselves as motivational factors (necessities, interests, aspirations), as far as the individual and micro-group level is concerned, acting as intern mobiles which direct the activity of the factors involved in education, as

II.5. Nevoi din categoria "noilor educații".

Tipologia generală a nevoilor de educație cuprinde tipuri-pereche de nevoi, în care fiecare pereche se definește una prin cealaltă, modalitate ce permite atât delimitarea clară a tipurilor de nevoi, cât și analiza raporturilor de convergență sau divergență dintre acestea.

*Nevoile sociale de educație* se manifestă la nivel macrosocial, supraindividual, la nivelul sistemului de educație al unor structuri ale acestuia sau al unei comunități sociale. La nivelul organizației școlare, nevoile de educație se acționează atât pe cale oficială, sub forma cerințelor ce rezultă din poziția instituției școlare (nivel, profil), manifestându-se sub forma elementelor curriculare (obiective generale și intermediare, conținuturi ale învățării, strategii de instruire și evaluare) cuprinse în produsele curriculare (plan de învățământ, programe curriculare, manuale alternative), cât și pe cale neoficială, sub forma cerințelor formulate de către comunitatea locală (nevoia de performanță, de școlarizare, de prestare a unor activități profesionale). *Nevoile individuale de educație* se manifestă sub forma unor factori motivaționali (trebuințe, interese, aspirații), la nivel individual și microgrupal, acționând ca mobiluri interne care direcționează activitatea factorilor implicați în educație, ca beneficiari ai acesteia (elevi, părinți, factori ai comunității locale).

*Nevoile sistemice de educație* sunt cerințe ce apar la nivelul unui sistem sau subsistem social, de educație, rezultate din nevoile anterioare nesatisfăcute sau deficitare. Exemple de nevoi sistemice de educație sunt cele referitoare la perfecționarea personalului didactic în

being its beneficiaries (pupils, parents, factors of the local community).

*The systemic needs of education* are prerequisites that appear at the level of a social and educational system or subsystem, which result following previous unsatisfied or deficient needs. The educational systemic needs are those which refer to the improvement of the didactic staff in case of a reform measure's introduction. *The personal needs of education* are necessities, aspirations of the pupils, teachers and other interested factors, not being identical with the individual needs of education; they belong to a group-educational community-belonging person, where some organizational culture values are promoted. Examples of personal needs of education: the need to acquire a degree which certifies professional competences, the need to study a certain discipline or module. The difference between the systemic and personal needs of education is clearly explained by Louis D'Hainaut: 'when someone affirms that a man has to know how to read it means that he expresses a human or a personal need, while proclaiming that the nation needs didactic staff means expressing a systemic need' (D'Hainaut, 1981).

*The common needs of education* are prerequisites that have the same content and structural components for a certain school population, generating a social scale of the society members' educational necessity (of school matriculation, intellectual, moral and professional formation). They are satisfied by mass educational institutions, where standard training programs are being developed, which does not exclude the possibility of applying the

cazul introducerii unor măsuri de reformă. *Nevoile personale de educație* sunt trebuințe, aspirații ale elevilor, profesorilor, altor factori interesați, nefiind identice cu nevoile individuale de educație; ele aparțin unei persoane care face parte dintr-un grup, dintr-o comunitate educativă, în care sunt promovate anumite valori de cultură organizațională. Exemple de nevoi personale de educație sunt: nevoia de a avea o diplomă ce atestă competențe profesionale, nevoia de a studia o anumită disciplină sau modul. Distincția dintre nevoile sistematice și nevoile personale de educație este clar explicată de către Louis D'Hainaut: "a spune că omul trebuie să știe să citească, înseamnă a se exprima o nevoie umană sau personală, în timp ce a proclama că națiunea are nevoie de cadre didactice înseamnă a exprima o nevoie sistemică" (D'Hainaut, 1981).

*Nevoile comune de educație* sunt cerințe care au același conținut și aceleași componente structurale pentru o anumită populație școlară, generând o medie socială a necesității de educație (de școlarizare, formare intelectuală, morală, profesională) a membrilor societății. Ele sunt satisfăcute de instituții educative de masă, în care sunt derulate programe de instruire standardizate, ceea ce nu exclude posibilitatea aplicării principiului diferențierii în instruire și educare, în cadrul fiecărei structuri instituționale, în cadrul formațiunii de studiu-clasa de elevi. *Nevoile speciale de educație* au ca sursă generatoare diferențele dintre elevi, ținând de nivelul de dezvoltare a capacităților și competențelor intelectuale, de mediul socio-cultural de proveniență. Ele apar ca nevoi educative de compensare, de recuperare, de



differentiation principle in the training and education processes, as part of each institutional structure, as part of the study-classroom formation. *The special needs of education* have their generative source in the differences between pupils, referring to the intellectual competences and capacities development level, to the social and cultural provenance. They appear as educative needs of compensation, recovery, diminution of some educational deficiency, as well as development and improvement of some intellectual customs, abilities, capacities.

*The manifest needs of education* explicitly act as a consequence of their intensity's high degree, being observable and subdued to the factual analysis. From this category make part the elementary social needs – appropriating the basic social behaviors, of interrelationship, communication, of respecting the moral norms, appropriating a minimum volume of human, nature and society knowledge, appropriating the writing and reading customs.

*The latent needs of education* are those needs which are not directly perceptible, being a first stage in the evolution of some striking needs of education, some needs' intrinsic feature, a consequence of the limited possibilities of applying some tools of their knowledge or a cause of the incapacity of some individuals or social groups to become aware of their own needs of education.

*The actual needs of education* appear on short term as development conditions for the school institution's managerial activity or for the training and education process. The analysis of the actual educational needs is the elaboration basis for managerial projects

diminuare a unor carențe educative, dar și de dezvoltare, perfecționare a unor deprinderi, abilități, capacități intelectuale.

*Nevoile manifeste de educație* sunt nevoi care acționează în mod explicit, datorită gradului înalt de intensitate al acestora, fiind observabile și supuse analizei factuale. Din categoria acestor nevoi de educație fac parte nevoile elementare de socializare – învățarea comportamentelor sociale de bază, de interrelaționare, de comunicare, de respectare a normelor morale, precum și însușirea unui volum minimal de cunoștințe despre natură, om și societate, a deprinderilor de citire și scriere.

*Nevoile latente de educație* sunt acele nevoi care nu sunt sesizabile în mod nemijlocit, apărând ca un prim stadiu în evoluția unor nevoi pregnante de educație, o trăsătură intrinsecă a anumitor nevoi, ca o consecință a posibilităților limitate de aplicare a unor instrumente de cunoaștere a acestora sau a incapacității unor indivizi sau grupuri sociale de a-și conștientiza propriile nevoi de educație.

*Nevoile actuale de educație* apar pe termen scurt ca și condiții ale desfășurării activității manageriale a instituției școlare sau ale procesului de instruire și educare. Analiza nevoilor actuale de educație stă la baza elaborării proiectelor manageriale pe un an, semestru școlar, a programelor și planurilor operaționale, precum și a proiectelor pedagogice a unităților de învățare sau de conținut. În cadrul nevoilor actuale de educație, pot fi delimitate mai multe subcategorii: nevoi de educație care își au originea în nivelul inițial de pregătire a elevilor, raportate la cerințele unui nou program de instruire; nevoi de educație generate de ecartul

over a year or semester, operational programs or plans, educational units' pedagogic projects. As part of the actual needs of education, multiple subcategories can be distinguished: educational needs, which have their origin in the pupils' initial training level and reported to the prerequisites of a new training program; educational needs generated by the difference between the pupils' level of performance and the curricular standards foreseen by the school program; educational needs which appear in the pupils' differentiation process. *The potential needs of education* are those needs which result from the education's prospective character, being identified based on the social and economic development's prognosis, educational system, school institution, which are formulated in present, but having a due date when they are to be satisfied. As part of the school institution's managerial activity, the potential needs of education constitute the base for the elaboration of the institutional development's planning.

*The needs of intellectual education* represent those needs of intellectual information and formation, which manifest themselves as needs of general or specific, theoretical or practical scientific knowledge, including: the intellectual capacity's needs of formation, which allow the capitalization of the acquired knowledge and its transfer; the abilities' development concerning the accomodation to new situations, the metacognitive structures' development, which enable the individual to discover new truths, laws, to selfevaluate, to carry out research activities; needs of improving the intellectual customs, with the help of whom pupils are able develop

dintre nivelul performanțelor elevilor și standardele curriculare prevăzute în programei școlare; nevoi de educație care apar în procesul diferențierii elevilor. *Nevoile potențiale de educație* sunt acele nevoi care rezultă din caracterul prospectiv al educației, fiind identificate pe baza prognozei dezvoltării socio-economice, a sistemului de învățământ, a unei instituții școlare, formulate în prezent, dar având o scadență la un termen prognozat a fi satisfăcute. În activitatea managerială a instituției școlare, nevoile potențiale de educație stau la baza elaborării proiectului de dezvoltare instituțională.

*Nevoile de educație intelectuală* reprezintă acele nevoi de informare și formare intelectuală, manifestate ca nevoi de cunoștințe științifice de natură generală sau specifice, teoretice sau practice, incluzând: nevoi de formare a capacității intelectuale, care să permită valorificarea cunoștințelor însușite, transferul acestora; dezvoltarea abilităților de adaptare la situații noi, de dezvoltare de structuri metacognitive prin care să descopere noi adevăruri, legități, să se autoevalueze, să întreprindă activități de cercetare; nevoi de perfecționare a deprinderilor intelectuale, cu ajutorul cărora elevii să desfășoare activități intelectuale cu un minimum de efort; nevoia stimulării proceselor afectiv-motivaționale în învățare, ca elemente care mobilizează, susțin și orientează activitatea intelectuală.

*Nevoile de educație profesională* reprezintă cerințele pe care beneficiarii procesului de învățământ (elevi, factori ai comunității locale, părinți, adulți incluși în programe de formare/reconversie/perfecționare profesională) le formulează în vederea

intellectual activities for a minimum effort; the needs of stimulating the affective and motivational processes while teaching, as elements which mobilize, support and guide the intellectual activity.

The needs of professional education represent the prerequisites whom the educational process' beneficiaries (pupils, the local community's factors, parents, adults which are included in formation/professional change/professional improvement programs) formulate in order to form the professional competences, as part of a competitive market of the educational offers. Therefore, the managerial policy, as far as the school institution's level is concerned, should comprise among its components the development of the curriculum which is based on the beneficiaries' professionalism, as part of numerous open fields in which to integrate the future graduates, limiting the statistical weight of the profiles or options based on specializations which do not have outlets on the qualification market.

*The needs of social and moral education* manifest themselves as subjective needs, as the educated person's needs to be integrated in the group and social community, as communication and respect needs, that person becoming aware of the necessity of appropriating and promoting the social and moral norms and values, as well as the society's objective needs, which refer to the conservation and development of the system of values that are desirable for the manifestation of its members' pro-social behaviors.

*The needs of aesthetic education*

formării competențelor profesionale, în condițiile unei piețe concurențiale a ofertelor de educație. Astfel, politica managerială la nivelul unei instituții școlare ar trebui să cuprindă, printre componentele sale, cea a dezvoltării de curriculum axat pe profesionalizarea beneficiarilor în cadrul unor domenii deschise, în care să se integreze viitorii absolvenți, limitând ponderea profilurilor (în cazul liceelor) sau a opțiunilor axate pe specializări care nu au deosebit pe piața calificărilor.

*Nevoile de educație social-morală* se manifestă atât ca nevoi subiective, ca trebuințe ale educatului de integrare în grup, în comunitatea socială, de comunicare, de respect, acesta conștientizând necesitatea însușirii și promovării normelor, valorilor social-morale, cât și ca nevoi obiective, ale societății, referitoare la conservarea și dezvoltarea sistemului de valori dezirabile manifestării unor comportamente pro-sociale ale membrilor săi.

*Nevoile de educație estetică* sunt necesități ce rezultă din imperativul "armoniei formării personalității", ce trebuie satisfăcute în mod necesar și incluse între prioritățile școlare, în condițiile în care comercializarea artei a condus la trecerea în plan secund a valorilor autentice estetice. Aceste modele și valori impuse de piața artistică comercială sunt mult mai ușor receptate și interiorizate de către generația tânără decât cele impuse prin educația formală, de către adulți, fapt facilitat de propagarea puternică a acestora prin mijloacele moderne de comunicare. În aceste condiții, unitățile școlare, prin parteneriat cu instituțiile culturale, trebuie să elaboreze și deruleze programe

are necessities which result from the imperative of the “personality’s formation harmony”, necessities which have to be necessarily satisfied and included among the school priorities, in a situation in which art’s merchandising has led the aesthetic authentic values to a second plan. The young generation receives and internally appropriates the models and values imposed by the commercial artistic market much more easier than the adults who receive and internally appropriate those imposed through the formal education; this fact is being facilitated by their strong spread through the modern communication means. In this situation, the school units-cultural institutions partnership has to elaborate and develop educational programs which aim the aesthetic education’s purposes.

*The ‘new education’ category needs* represent prerequisites which result from the contemporary society’s problems, a large diversity (ecologic, of democratic practices’ appropriation and application, of leading, aiming some serious problems’ resolution – the drugs, the unhealthy alimentation etc.), whom the school assumes, developing specific programs, methodologies in order to solve them.

### **3.3. Modalities to determine and analyse the needs of education as far as the school institution’s level is regarded**

A model which defines and analyses the needs of education and which can possibly become operational in the instructive and educational practice is *the discrepancy model*, initiated by R.A. Kaufman (1972). The author defines the need of education as being the result of a discrepancy (gap) between the

educaționale vizând obiective ale educației estetice.

Nevoile din categoria ”noile educații” reprezintă cerințe rezultate din problemele societății contemporane, o mare diversitate (de natură ecologică, de însușire și aplicarea practicilor democratice, antreprenorială, vizând rezolvarea unor probleme acute – drogurile, alimentația nesănătoasă etc), pe care școala le asumă și dezvoltă programe, metodologii specifice de soluționare a acestora.

### **3.3. Modalități de determinare și analiză a nevoilor de educație la nivelul instituției școlare**

Un model de definire și analiză a nevoilor de educație, posibil de operaționalizat în practica instructiv-educativă este *modelul discrepantei* (Discrepancy Model), inițiat de R.A.Kaufman (1972). Autorul definește nevoia de educație ca fiind rezultatul unei discrepante (a decalajului) dintre o situație dorită și situația actuală.

Un demers operațional de definire și analiză a nevoilor de educație prin modelul discrepantei este constituit din mai multe trei operații succesive: analiza și enunțarea situației dorite; analiza și enunțarea situației actuale; compararea celor două situații (Voiculescu, 2004).

1. *Analiza și enunțarea situației dorite* consă într-un ansamblu de operații și tehnici de identificare, descriere și sistematizare a competențelor dezirabile în urma derulării unui program de instruire. Termenul de situație dorită nu este echivalent semantic cu cel de situație ideală ori cu cel de situație prefigurată pentru atingerea unor scopuri generale, ci are înțelesul de situație necesară unui traseu instructiv-educativ, de situație de referință în funcție de care se stabilesc

wanted situation and the actual one.

An operational step, which defines and analyses the needs of education through the discrepancy model, is constituted by three successive operations: the wished situation's analysis and enunciation; the actual situation's analysis and enunciation; the both situations' comparison (Voiculescu, 2004).

1. The wished situation's analysis and enunciation consists of an ensemble of operations and techniques which identify, describe, systematize the desirable competences, following the development of a training program. The term of wished situation is not semantically equivalent with the term of ideal situation or with that of foreseen situation, which accomplishes some general purposes, but it has the meaning of a situation which is necessary to an instructive and educational route, a situation of reference in accordance with whom the educational program's training and evaluation purposes, contents, strategies are established.

2. *The actual situation's analysis and enunciation* represents the operational step which establishes the initial level of the competences, capacities, customs, knowledge of whom pupils dispose at the beginning of a training program; it also establishes the pupils' expectancies, aiming the finalities and the quality of the training program which is about to be developed. The actual situation's analysis finally aims the appreciation of the discrepancy between what exists and what should exist and the designation of the area where the proposed program acts in order to accomplish the wished situation's standards.

obiectivele, conținuturile, strategiile de instruire și evaluare ale programului educațional.

2. *Analiza și enunțarea situației actuale* reprezintă demersul operațional de stabilire a nivelului inițial al competențelor, capacităților, deprinderilor, cunoștințelor de care dispun elevii la începutul unui program de instruire, precum și expectanțelor elevilor vizând finalitățile și calitatea procesului de instruire care urmează să fie derulat. Analiza situației actuale urmărește, în final, aprecierea discrepanței dintre ceea ce este și ceea ce trebuie să fie, precum și marcarea zonei în care programul propus acționează în vederea atingerii standardelor situației dorite.

3. *Compararea celor două situații* reprezintă operația de stabilire a discrepanței dintre situația dorită și situația actuală, având caracterul unei analize de conținut finalizate prin evidențierea nevoilor specifice de educație pe care programul de instruire propus trebuie să le satisfacă (de exemplu, în cazul programelor specifice curriculumului la decizia școlii pot fi identificate nevoi vizând: necesitatea atingerii la un nivel înalt a obiectivelor reformei curriculare; punerea în practică a perspectivei curriculumului integrat prin definirea de noi obiective, selectarea și structurarea de noi conținuturi, teme cross-curriculare, de alternative metodologice interactive, de tip constructivist; expectanțe, interese ale elevilor; nevoi ale părinților, ale comunității locale, ale instituției școlare).

Modelul discrepanței poate fi nuanțat în funcție de tipurile de nevoi educaționale. Astfel, în demersul de determinare și analiză a nevoilor de

3. *The both situations' comparison* represents the operation which establishes the discrepancy between the wished situation and the actual one, having the character of a content analysis, which is finished by emphasizing the specific needs of education whom the proposed training program has to satisfy (for instance, as far as the processes that are specific to the curriculum at the school's demand are concerned, there can be identified needs which aim: the necessity of highly accomplishing the curricular reform's purposes; practicing the integrated curriculum by defining new purposes, selecting and structuring new contents, cross-curricular themes, constructive and interactive methodological alternatives; pupils' expectances and interests; the needs of parents, local community and school institution).

The discrepancy model can be outlined in accordance with the educational needs' types. Therefore, as far as the step which determines and analyses the intellectual educational needs (needs that have an important percentage as part of the compulsory education) is concerned, a model which is accessible to the practitioners and derived from the discrepancy model, is the one centred on purposes.

*The model centred on purposes* is based on the idea that the needs of education can be identified and analysed in accordance with the curricular purposes, as part of the educational process. Therefore, the educational needs result from the realization/un-fulfilment grade of these purposes. By making use of the discrepancy analysis, the wished situation is given by the aimed educational purposes, the actual situation

educație intelectuale (nevoi ce dețin o pondere însemnată în cadrul învățământul obligatoriu), un model accesibil practicienilor, derivat din cel al discrepantei, este modelul centrat pe obiective.

*Modelul centrat pe obiective* se fundamentează pe ideea că, în cadrul procesului de învățământ nevoile de educație pot fi identificate și analizate în funcție de obiectivele curriculare. Nevoile educaționale rezultă, astfel, din gradul de realizare sau nerealizare a acestor obiective. Utilizând analiza de discrepantă, atunci situația dorită este dată de obiectivele educaționale vizate, situația actuală este definită de performanțele elevilor, iar diferența dintre cele două situații semnănd nevoia de educație. Valoarea numerică a discrepantei dintre situația actuală și cea dorită (mai mică sau mai mare) atestă intensitatea nevoii de educație care trebuie satisfăcută prin procesul de instruire și educare.

Aplicarea modelului centrat pe obiective presupune utilizarea taxonomiei obiectivelor cognitive, ca sistem de referință pentru identificarea nevoilor de educație intelectuală. Astfel, comportamentele și performanțele care definesc obiectivele operaționale vor constitui nevoi de educație ale elevilor.

Modelul axat pe obiective facilitează și demersul de operaționalizare a nevoilor de educație, ca un proces rezultat din extrapolarea modelelor de operaționalizare a obiectivelor educaționale, cunoscute în literatura de specialitate (R. F. Mager, G.F. Madaus, W. Michael, G. De Landsheere). Astfel, definirea operațională a unei nevoi de educație constă în următoarele operații:

is defined by the pupils' performances and the difference between the two situations signalizes the need of education. The (smaller or bigger) numerical value of the discrepancy between the actual situation and the wished one certifies the intensity of the need of education, which has to be satisfied through the training and educational process.

Applying the model centred on purposes supposes making use of the cognitive purposes' taxonomy, as a reference system, in order to identify the intellectual educational needs. Therefore, the behaviours and the performances which define the operational purposes will constitute the pupils' needs of education.

The model centred on purposes facilitates the step which provides the needs of education with the character of being operational, as a process which results from the extrapolation of the methods which make the educational purposes operational, purposes that are recognized by the specialty literature (R.F. Mager, G.F. Madaus, W. Michael, G. of Landsheere). Therefore, the need of education's operational definition consists in the following operations:

- explicitly describe the final behaviour and performance, which are aimed to be acquired by pupils through the instructive and educational process;
- describe the conditions of the desirable behaviour's occurrence, conditions which can be material or psychological;
- specify the acceptable minimum level and the performances' evaluation criteria;
- analyse the discrepancy between the level of the performances

- descrierea explicită a comportamentului și performanței finale, ce sunt urmărite a fi dobândite de elevi prin procesul instructiv-educativ;

- descrierea condițiilor în care se va produce comportamentul dezirabil, care pot fi condiții materiale, de timp ori psihologice;

- precizarea nivelului minim acceptabil și a criteriilor de evaluare a performanței;

- analiza discrepantei dintre nivelul performanțelor prevăzute de obiective și nivelul performanțelor stăpânite de elevi, determinându-se în acest mod nevoile de educație. În funcție de momentul în care se realizează analiza, aceste nevoi educaționale pot fi: *nevoi de pre-învățare* în situația în care elevii nu dispun de capacitățile, cunoștințele pe care se bazează noul program de instruire; *nevoi de recuperare* în situația în care obiectivele preconizate nu au fost realizate la un nivel de performanță acceptabil, stabilite pe parcursul procesului instructiv-educativ; *nevoi de re-învățare*, în cazul în care elevii nu au dobândit, la sfârșitul unui program de instruire, competențele, capacitățile și cunoștințele vizate la nivelul minim acceptabil. La acestea, am putea adăuga și *nevoile de dezvoltare* a unor capacități, deprinderi, a unui sistem de cunoștințe, de proceduri, stabilite pe parcursul procesului instructiv-educativ, în cazul elevilor cu aptitudini pentru anumite discipline/sisteme interdisciplinare.

Reforma curriculară, orientată de principiul flexibilității curriculare, accentuează construcțiile curriculare din zona curriculumului la decizia școlii, axate pe particularitățile și nevoile de educație ale elevilor, pe interesele,

which are foreseen by purposes and the level of pupils' performances, in order to determine the needs of education. In accordance with the analysis's moment, these educational needs can be: *needs of pre-learning*, in the situation in which pupils do not possess the capacities and the knowledge that are specific to the new training program; *recovery needs*, established as part of the instructive and educational process, in the situation in which the foreseen purposes have not been realized at an acceptable performance level; *needs of re-learning*, in case pupils have not acquired the competences, the capacities and the knowledge that are aimed at an acceptable minimum level, at the end of a training program; *needs of developing* some capacities, customs, knowledge, procedures, established as part of the instructive and educational process, needs which are specific to the pupils who possess aptitudes for certain interdisciplinary disciplines/systems.

The curricular reform, which is guided by the principle of curricular flexibility, emphasizes the curricular construction around the area of the curriculum at the school's demand, which is based on pupils' particularities and needs of education, on their interests, aptitudes and availability. Beside the procedures invoked, teachers are able to make use of different tools: questionnaires, interviews, focus-groups, the analysis of the pupils' activity's products, the contextual analysis, procedural models of self-evaluation, inter-evaluation, intention declarations, grid models of evaluating the curricular programs, the projects of didactic or extra-curricular activity, scales of the target-groups' needs' satisfaction level –

aptitudinile și disponibilitățile acestora. Pe lângă procedurile invocate, profesorii pot utiliza instrumente diverse – chestionare, interviuri, focus-grupuri, analiza produselor activității elevilor, analiza contextuală, modele procedurale de autoevaluare, interevaluare, de declarații de intenții, modele de grile de evaluare a programelor curriculare și a proiectelor de activitate didactică sau extracurriculară, scale ale nivelului de satisfacere a nevoilor grupurilor-țintă – prin intermediul cărora pot identifica și analiza nevoile de cunoaștere ale elevilor, care vor reprezenta punctul de plecare în elaborarea disciplinelor/modulelor inter-și transdisciplinare opționale.



which enable teachers to identify and analyse pupils' needs of knowledge and will represent the starting point in the elaboration of the optional inter- and trans-disciplinary disciplines/modules.

#### REFERENCES/REFERINȚE

1. Alecu, Simona (2007). *Dezvoltarea organizației școlare. Managementul proiectelor*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A, 9-14.
2. Bennet, B.(2007). *Curriculum la decizia școlii: ghid pentru profesorii de liceu*. București: Atelier didactic, 7-20.
3. Bennet, N. (coord.) (1980). *Open plan schools: teaching, curriculum, design*. NFER. Publishing Co, Ltd for School Council.
4. Crișan, A. (1994). Curriculum și dezvoltare curriculară: un posibil parcurs strategic. *Revista de pedagogie*, 3.
5. D'Hainaut, L. (coord.). (1981). *Programe de învățământ și educație permanentă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A., 64-65.
6. Iosifescu, Ș. (2001). *Management educațional. Ghid metodologic pentru formarea formatorilor*. București: Editura ProGnosis, 254- 262, 267-293.
7. Joița, E. (2000). *Management educațional. Profesorul manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom, 147-170.
8. Maciuc. I. (2007). *Management educational. Formarea competenței manageriale a profesorului*. Craiova: Editura Sitech.
9. Manolache, A., Muster, D., Nica, I. și Văideanu, G. (coord.). (1979). *Dicționar de Pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 303-304.
10. Niculescu, R.M. (2003). *Teoria și managementul curriculum-ului*. Brașov: Editura Universității Transilvania.
11. Păun, E. (1999). *Școala – abordare sociopedagogică*. Iași: Editura Polirom, 142-168.
12. Potolea, D. și Manolescu, M. (2005). *Teoria și metodologia curriculumului*. M.Ed.C.: Proiectul pentru Învățământul rural.
13. Preedy, M. (1988). *Approaches to Curriculum Management*. Open University Press.
14. Skilbeck, M. (1984) *School-based Curriculum Development*. London: Harper and Row.
15. Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Heinemann Educational Publisher.
16. Voiculescu, F. (2004). *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ*. București: Editura Aramis, 7-9, 14-17, 24-27, 73-74.
17. Voiculescu, F. și Voiculescu, E. (2007). *Referențialele de formare. Proiectarea pedagogică prin tehnica referențializării*. In Schimbări de paradigmă în științele educației. Alba-Iulia: Editura Aeternitas.

18. \*\*\*\* (2001). *Managementul proiectului – ghid pentru formatori și cadre didactice*. M.Ed.C.: Consiliul Național pentru pregătirea profesorilor.

## RESEARCH LABORATORY/LABORATOR DE CERCETARE

---

### THE ECOLOGIC EDUCATION'S PROBLEM AS PART OF THE DURABLE DEVELOPMENT CONTEXT

### PROBLEMATICA EDUCAȚIEI ECOLOGICE ÎN CONTEXTUL DEZVOLTĂRII DURABILE

Senior Lecturer, Mihaela Ștefan, Ph.D. Student  
TSTD - University of Craiova

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

**Abstract:**

*The ecological education is seen as one of the "key" to resolving current problems. The purpose of ecological education is to form citizens aware and concerned about the natural environment and not created by man, who understands and act with responsibility for protecting the environment*

*This study wishes to draw attention to the following aspects: a) education on the environment should not be considered as a new discipline of education, but as a new perspective on all materials, b) it should stretch out of the lifelong, to assume an active intervention and include the company as a whole or c) ecological education aims to promote*

**Rezumat:**

*Educația ecologică este văzută drept una dintre "cheile" rezolvării problemelor actuale. Scopul educației ecologice este de a forma cetățeni conștienți și preocupați de mediul natural și de cel creat de om, care să înțeleagă și să acționeze cu responsabilitate pentru ocrotirea mediului.*

*Studiul de față dorește să atragă atenția asupra următoarelor aspecte: a) educația privind mediul nu trebuie considerată ca o nouă disciplină de învățământ, ci ca o inedită perspectivă asupra tuturor materiilor; b) ea trebuie să se întindă de-a lungul întregii vieți, să presupună o intervenție activă și să cuprindă societatea în ansamblul său; c)*

*ethical development.*

*Ecological education or relative education on environment regards the forming and the propagation of capacity to solve problems started at one time with the application of industrial technologies and post industrial at social scale, who recorded numerous negative effects on the nature level and human existence. In that direction through the relative education on environment is pursued: a) Awareness of interdependence between environmental quality and quality of life; b) The development of interest and responsibility for maintaining a balanced natural environment and proper life; c) The formation of favorable mentality and positive attitude d) The Adoption of individual behavior and social environmental health; e) The development of favorable behaviors for maintaining the natural environment; f) Wake up interest and motivation for the environment.*

**Key concepts:** *ecological education, stable development, ecological attitude, individual responsibility, protection.*

### **1. What does the ecologic education represent?**

The environment has always been present in the educational programs, because it offers a rich informational content which can be made used of by most of the school disciplines. It can be considered that many aspects of the nature, from the aesthetic ones to the practic ones, which can easily be categorized in the EE field, find themselves in the papers of Aristotel and J.J. Rousseau, these authors outlining the importance of human and youngster's

*educația ecologică urmărește să promoveze o etică a dezvoltării (durabile).*

*Educația ecologică sau Educația relativă la mediu vizează formarea și cultivarea capacităților de rezolvare a problemelor declanșate odată cu aplicarea tehnologiilor industriale și post industriale la scară socială, care au înregistrat numeroase efecte negative la nivelul naturii și al existenței umane. În acest sens prin educația relativă la mediu se urmărește: a) Conștientizarea interdependenței dintre calitatea mediului și calitatea vieții; b) Dezvoltarea interesului și a responsabilității pentru menținerea unui mediu natural echilibrat și propice vieții; c) Formarea de mentalități favorabile și atitudini pozitive și active; d) Adoptarea unui comportament individual și social ecologic sănătos; e) Dezvoltarea comportamentelor favorabile ocrotirii și menținerii mediului natural; f) Sensibilizarea indivizilor și grupurile sociale pentru a deveni conștienți de dezvoltarea mediului; g) Trezirea interesului și motivației pentru mediu.*

**Concepte cheie:** *educație ecologică, dezvoltare durabilă, atitudine ecologică, responsabilitate individuală protecție.*

### **1. Ce este educația ecologică?**

Mediul a fost prezent în programele de educație dintotdeauna pentru că oferea un bogat conținut informațional ce poate fi utilizat pentru majoritatea disciplinelor școlare. Se poate considera că multe aspecte ale naturii, de la cele estetice până la cele practice, care pot fi încadrate cu ușurință în domeniul EE, sunt regăsite în lucrările lui Aristotel

integration in nature, in order to ensure a deeply development of their bio-psycho-social potentialities.

In time, EE has received many senses: study of nature, extra-school education, education for nature's preservation, education for environment. Many authors consider that EE is more than a school discipline (even if it appears as a compulsory school discipline in some countries), it is also a preparation for life and a life aspect with the help of whom youngsters become able of directly interferring in order to ensure an evolution of the human society in accordance with the natural environment.

Those who develop educational programs have to find a balance between the knowledge of future and the traditional way of life while re-orientating the education towards the durable development.

The ecologic education (the environment's defense) constitutes an essential component of the effort carried out in different countries in order to provide the education with more efficiency.

On one hand, the education for environment supposes the information on how to increase the knowledge concerning the environment. On the other hand, the education for environment increases the awareness of problems, the personal values' comprehension, the affirmation of a careful attitude towards the environment.

The ecologic education has the purpose of improving the quality of life, serves to the acknowledgement of the environment's values and clarifies the concepts regarding the environment; it can enable pupils to acquire knowledge,

sau J.J.Rousseau, autorii subliniind importanța integrării omului, și mai ales a tânărului în natură, astfel încât să se asigure o dezvoltare deplină a potențialităților sale bio-psiho-sociale.

De-a lungul timpului, EE a primit mai multe accepțiuni: studiul naturii, educație în afara școlii, educația pentru conservarea naturi, educația pentru mediu, despre mediu, în mediu, prin mediu. Mulți autori consideră EE mai mult decât o disciplină școlară (chiar dacă în unele țări apare ca o materie școlară obligatorie), cât și o pregătire pentru viață și un aspect al vieții în care tinerii să poată interveni prin acțiune directă pentru a asigura o evoluție a societății umane în compatibilitate cu mediul natural.

În reorientarea educației către dezvoltarea durabilă, cei care dezvoltă programe de educație trebuie să găsească echilibrul între cunoștințele viitorului și modul tradițional de viață.

Educația ecologică (ocrotirea mediului înconjurător) constituie o componentă esențială a efortului întreprins în diferite țări pentru a imprima educației o mai mare eficacitate.

Pe de o parte, educația pentru mediu înseamnă informarea și sporirea cunoștințelor despre mediul înconjurător. Pe de altă parte, educația pentru mediu sporește conștientizarea problemelor și înțelegerea valorilor personale, afirmarea unei atitudini ocrotitoare față de mediul înconjurător.

Educația ecologică are drept scop ameliorarea calității vieții, servește la recunoașterea valorilor mediului înconjurător și la clarificarea conceptelor privind mediul înconjurător; ea poate ajuta elevii să câștige cunoștințe, deprinderi, motivații, valori. EE studiază

customs, motivations, values. EE studies the human activities' influence on the environment, is based on the knowledge which refer to the social and ecologic systems, but has an emotional component, too: the field of responsibilities, the system of values, the attitudes which are necessary in order to build a durable society.

A human attitude which has to protect the nature has the starting point in education. A person who defends the nature does it because he understands the necessity of this action and because he is educated in this spirit.

The benefits of introducing EE in schools, regardless the modality of its application, are obvious for teachers and pupils, because EE supposes many *advantages*:

- It presents an attractive character for pupils, implying actual, critical and relevant aspects;
- It allows an interdisciplinary approach and the combination of the problems' sectorial treatment (on disciplines like biology, chemistry, geography) with the holistic one;
- It stimulates the team-work;
- It contributes to the creativity and thinking's development (by identifying and resolving the problems);
- It encourages the participation in social, civic, concrete actions and making the decisions in accordance with the moral values transposed in concepts.

## 2. The purposes of the ecologic education

The purpose of EE is to create positive attitudes towards the environment in order to prevent its future problems, to educate citizens who are aware and worried about their natural or

influența activităților umane asupra mediului înconjurător, se bazează pe cunoștințe referitoare la sistemele sociale și ecologice, dar are și o componentă afectivă: domeniul responsabilității, sistemul de valori, atitudinile necesare construirii unei societăți durabile.

O atitudine umană care să protejeze natura are ca punct de plecare educația. Un om care va proteja natura o va face pentru că înțelege necesitatea acestei acțiuni, pentru că este educat în acest spirit.

Beneficiile introducerii EE în școală, indiferent de modalitatea de aplicare aleasă, sunt evidente, atât pentru profesori, cât și pentru elevi, deoarece EE presupune mai multe *avantaje*:

- Prezintă caracter de atractivitate pentru elevi, implicând aspecte actuale, critice, relevante;
- Permite o abordare interdisciplinară, ca și îmbinarea tratării sectoriale a problemelor (pe discipline cum ar fi biologie, chimie, geografie) cu cea holistă;
- Stimulează desfășurarea lucrului în echipă;
- Contribuie la dezvoltarea creativității și gândirii (prin identificarea și rezolvare problemelor);
- Încurajează participarea la acțiuni sociale, civice concrete și luarea deciziilor în funcție de valori morale conceptualizate.

## 2. Obiectivele educației ecologice

Scopul EE este de a crea atitudini pozitive față de mediul înconjurător. de a preveni problemele mediului în viitor, de a forma cetățeni conștienți și preocupați de mediul natural și de cel creat de om, care să înțeleagă și să acționeze cu responsabilitate pentru ocrotirea

artificial environment, who are able to understand and responsibly act in order to protect the environment, to improve life's quality by assimilating some knowledge, by developing some customs, motivations, values that are necessary in order to assume the responsibility with the purpose of maintaining the environment's quality.

The ecologic education's purposes also aim the knowledge, the attitudes' acquisition, the values' clarification and the practical step.

E. Macavei (2001) enumerates the next purposes of the ecologic education:

- Understanding the human-nature connections, with the perspective of maintaining the ecosystems' balance and interconnections, and the connections between real life and environment;
- Understanding the necessity of protecting the environment and elaborating some unitary and coherent scientific conceptions;
- Becoming aware of the ecologic crisis' gravity and severity and also becoming aware of the necessity of finding solutions in order to ameliorate the human-nature connections' unbalances;
- Forming responsible attitudes in order to defend the natural patrimony, to rationally manage the planet and to keep it clean and healthy;
- Sensitizing towards the ecologic policy's principles, towards the opportune solutions to ensure the economy and the inter-human relationships with the character of being ecologic etc.

The educated person has be provided with help in order to:

- acquire basic knowledge which is necessary in order to solve the near

mediului. Îmbunătățească calitatea vieții prin asimilarea unor cunoștințe, prin dezvoltarea unor deprinderi, motivații, valori necesare pentru asumarea răspunderii în scopul menținerii calității mediului.

Pornind de la recomandările Conferinței de la Tbilisi, **obiectivele EE** pot fi structurate astfel:

- Sensibilizarea față de natură și creșterea responsabilității la problemele de mediu prin informarea opiniei publice;
- Cunoașterea aprofundată a aspectelor esențiale ale mediului în totalitatea sa (natural, construit, tehnologic);
- Formarea de priceperi și deprinderi de observare, experimentare și cercetare;
- Formarea unei etici ecologice (atitudini, principii, convingeri);
- Crearea de noi comportamente individuale, grupale și sociale care să evidențieze preocuparea față de menținerea calității mediului și capacitatea de acțiune directă, concretă în luarea deciziilor cu impact asupra mediului.

Obiectivele educației ecologice vizează în egală măsură cunoștințele, achiziția de atitudini, clarificarea valorilor și demersul practic.

E . Macavei (2001) enumeră printre obiective ale educației ecologice (pentru mediu):

- Înțelegerea raporturilor om-natură în perspectiva echilibrului și a intercondiționărilor ecosistemelor, dintre lumea vie și mediul înconjurător;
- Înțelegera necesității protecției mediului ambiant și constituirea unei concepții științifice unitare, coerente;
- Conștientizarea gravității crizei ecologice și a necesității găsirii soluțiilor

environment's problems;

- judge the individual and collective responsibilities, to engage in obtaining the cooperation in order to solve some problems;

- to develop analysis, reflection and action tools, with the purpose of understanding, preventing and correcting the environment's deficiencies;

- to affirm their wish to protect, respect and defend the nature by getting the children involved in activities with an experimental and demonstrative character;

- to develop aptitudes of environmental research, exploration and investigation;

- to meet the environment's beings and phenomenon and their characteristics;

- to enrich the active vocabulary with ecologic words;

- to appropriate some behavioral norms which are necessary in order to ensure the individual and society's health with balance;

- to know the plants and animals which are protected by law;

- to research the modalities which are able to provide the environment with recovery by involving the pupils in activities which attend the green spaces, the garbage's recycling, the towns' sanitation;

- to affirm a disagreeing attitude towards those who break the ecologic norms and laws.

### **3. The ecologic education's principles**

The contemporary ecologic education has to be an active, continual process, initiated even from early age

de ameliorare a dezechilibrelor raporturilor om-natură;

- Formarea titudinilor de responsabilitate pentru apărarea patrimoniului natural, pentru gospodărirea rațională a planetei, pentru igiena ei;

- Sensibilizarea față de principiile politicii ecologice, față de oportunitatea soluțiilor de ecologizare a economiei, a relațiilor interumane etc.

În perspectivă școlară, elevul trebuie ajutat:

- să obțină cunoștințe de bază necesare soluționării problemelor mediului său imediat;

- să judece responsabilitățile individuale și colective, să se angajeze în obținerea cooperării pe linia rezolvării unor probleme;

- să dezvolte instrumente de analiză, reflecție și acțiune pentru a înțelege, preveni și corecta neajunsurile provocate mediului, a dragostei pentru Terra și a tuturor elementelor care intră în componența ei: ape, plante, animale, etc;

- să afirme dorința de a ocroti, respecta și proteja natura prin implicarea copiilor în activități cu caracter experimental și demonstrativ ;

- să dezvolte aptitudini de cercetare, explorare, investigare a mediului;

- să cunoască ființele și fenomenele din mediul înconjurător și caracteristicile acestora;

- să-și îmbogățească vocabularul activ cu cuvinte din domeniul ecologic;

- să-și însușească unele norme de comportament necesare pentru a asigura echilibrul dintre sănătatea individului, a societății;

- să cunoască plantele și animalele ocrotite de lege;



through concrete, practical, global or local processes in order to get the entire society involved. Like any other form of education, the ecologic one is based on objective principles of accomplishment, too. Firstly, it is necessary to form one person's ecologic awareness, thinking or behaviors.

In order to supply the ecologic education with success, there are some *directions* and *principles* to be followed. Therefore, the international manifestations (conferences, congresses) have established the responsibilities of the governments and national organizations as far as the environment's protection and conservation are concerned. The youngsters' education, as far as the environment's protection is regarded, must be realized in schools, as part of the disciplines and extra-school activities, foundations or other institutions. The ecologic education has recently received an interdisciplinary and polyvalent importance.

These *formal principles* have their origin in the general psycho-pedagogic exigencies of the curriculum's planning ([www.seap.usv.ro/](http://www.seap.usv.ro/)):

a) *The principle of the ecologic education's axiological orientation* – The ecologic education firstly appeals to the personal, social and professional values' change, having as purpose the reconfiguration of our individual and collective hierarchies. A cognitive development and a consistent explanation are necessary in order to affirm the ecologic education's values. The ecologic education has to start from a set of values, which have a maximum generality character:

- Respect and appreciation for all the forms of life, for the environment's

- să cerceteze modalitățile de reabilitare a stării mediului înconjurător prin antrenarea elevilor în activități de îngrijire a spațiilor verzi, de reciclarea a deșeurilor, de salubritate a localităților;

- să afirme o atitudine dezaprobatoare față de cei care încalcă normele și legile ecologice.

### 3. Principiile educației ecologice

Educația ecologică a lumii contemporane trebuie să fie un proces activ, continuu, de la o vârstă fragedă, prin acțiuni concrete, practice, la scară globală sau locală, în toate mediile și să antreneze cât mai mult întreaga societate. Ca orice formă de educație și cea ecologică are la bază principii obiective de realizare. În primul rând, se relevă necesitatea formării la om a unei conștiințe, gândiri sau conduite ecologice.

Pentru reușita educației ecologice, trebuie urmate anumite *direcții și principii*. Astfel, manifestările internaționale (conferințe, congrese) au stabilit responsabilitățile ce revin guvernelor și organizațiilor naționale în privința protecției și conservării mediului înconjurător. Educația tinerilor în domeniul protecției mediului trebuie să se facă în școli, la toate disciplinele și prin activități extrașcolare organizate de școală, fundații sau alte instituții. Educația ecologică prinde un contur interdisciplinar și polivalent.

Aceste *principii formale* își au originea în exigențele psihopedagogice generale ale proiectării unui curriculum ([www.seap.usv.ro/](http://www.seap.usv.ro/)):

a) *Principiul orientării axiologice a educației ecologice* - Educația ecologică face apel, în primul rând, la schimbarea valorilor personale, sociale,

fragility and aesthetic qualities;

- Accepting the human life's dependence on the planet's to-be-depleted resources;

- Admit the human creativity's importance and role, as part of the efforts of substantiating the durable development.

If we take into consideration Hofstede's opinion, which defines the culture as a nation or large social group's collective and mental programming (Hofstede, 1991), it results that the cultural matrix we belong to it is being structured even from the 0-15 years period; this means that some rights and obligations of a *group member person* must be suggested by the informer even from child's early years of school.

b) *The principle of the pragmatic orientation* – The ecologic education supposes subjective finalities, too, but also finalities of action, which means developing some abilities, skills and customs in order to support the environment's effective transformation (Hungerford, Volk, Ramsey, 1994). That is why, an EE curriculum has to establish the real problems to whom it has to offer solutions, it also has to establish which are the formation needs that are specific to the future shapers in order to accomplish the specific purposes.

c) *The principle of inter-discipline* – The ecologic education is a field which implies multiple connections between sciences (biology, physics, chemistry, geography, psychology, sociology), between the social sectors (education, economy, industry, health). Without making use of the dates previously delivered by all these instances, there is no possibility for the ecologic education.

The academician Ștefan Milcu

profesionale, propunându-și să reconfigureze ierarhiile noastre individuale și colective.

Fără o țintire a valorilor, orice program de educație ecologică este inefficient. Importante nu sunt valorile în sine, rupte de realitate, ci mai degrabă reflexia acestora în viața cotidiană – comportamentele asociate unei anumite valori. Valorile influențează comportamentele *doar atunci când acestea din urmă sunt rezultatele unor decizii conștiente*. Valorile pot influența comportamentele și prin intermediul altor mecanisme cum ar fi *obișnuințele*, care nu impun cu necesitate decizii conștiente.

În afirmarea valorilor ce țin de educația ecologică este necesară o dezvoltare cognitivă și o explicație consistentă a acestora. Educația ecologică trebuie să pornească de la un set de valori cu un caracter de generalitate maximă:

- Respect și apreciere pentru toate formele de viață, pentru fragilitatea și calitățile estetice ale mediului;

- Acceptarea dependenței vieții umane de resursele finite ale planetei;

Recunoașterea importanței și rolului creativității umane în eforturile de fundamentare ale dezvoltării durabile.

Dacă ținem seama de opinia lui Hofstede, care definește cultura drept programare mentală colectivă a unui popor sau grup social mare (Hofstede, 1991), rezultă că matricea culturală de care aparținem se structurează încă din perioada 0-15 ani; aceasta înseamnă că anumite drepturi și obligații ale unei *persoane ca membru al grupului*, trebuie sugerate de către formator încă din primii ani de școală.

b) *Principiul orientării*

(after V. Ionel, 2002) considers that: „thinking inter- and multidisciplinary in any theoretic or practical action means getting closer to the real appearance of the phenomenon in nature and society, where everything is interrelated”.

d) *The principle of the experiential teaching* – The experiential and direct teaching has a central role as far as the attitudes’ formation is concerned. It is about the individuals’ experimentation of some situations from which they can extract the learning to be daily applied. It can successfully be used in the EE, having in consideration that this type of education also supposes, beside the acquisition of knowledge in the field, the change of attitudes, the formation of a certain way of life, the development of the civic spirit etc.

Formation purposes for the experiential teaching:

b) Developing intra- and interpersonal abilities, such as: communication abilities, reflection capacity, abilities of expressing the emotions etc.

c) Developing the competences of team-work, of making decisions, of resolving the problems, leadership, of resolving the conflicts, the dynamics etc.

d) Forming the competences of developing a training design; developing the training and the evaluation of some experiential teaching activities.

e) The capacity of identifying the needs of training; understanding the audience; selecting the training methods, selecting the content.

It is each and every shaper/teacher’s choice to take into consideration the EE principles and to

*pragmatice* - Educația ecologică presupune în egală măsură finalități de ordin subiectiv, dar și finalități de acțiune, adică dezvoltarea unor abilități, priceperi, deprinderi care să sprijine transformarea efectivă a mediului (Hungerford, Volk, Ramsey, 1994). De aceea, un curriculum de EE trebuie să stabilească care sunt problemele reale cărora trebuie să le ofere soluții, care sunt nevoile de formare specifice viitorilor formatori pentru îndeplinirea obiectivelor specifice.

Pentru ca educații să fie motivați să se implice în acțiuni de transformare pozitivă a mediului, este necesar ca educatorii să respecte anumite condiții, precum:

- crearea unei atmosfere relaxante, pozitive care să stimuleze educații să se implice în acțiuni de reabilitare a mediului;

- respectul față de valorile proprii ale acestora, chiar dacă nu sunt conforme cu obiectivele educației relative la mediu; mai mult decât atât, tentativele de schimbare a acestora sunt sortite eșecului dacă nu sunt motivate de dorința educatului de schimbare;

- propunerea unor activități care sunt atractive pentru educații și care pot fi soluționate de către aceștia;

- activarea educațiilor în rezolvarea unor probleme care antrenează efectiv abilități conducând prin exersare repetată la formarea unor priceperi și deprinderi, etc.

c) *Principiul interdisciplinarității* -

Mulți educatori leagă educația mediului în mod exclusiv de educația științifică. Deși o mare parte a educației mediului se ocupă cu înțelegerea conceptelor științifice, ea cere, de asemenea o înțelegere a economiei, matematicii,

imagine contexts with the help of whom he can force the educated person to make decisions regarding the environment, in accordance with the discipline he teaches.

In any of the invoked contexts, the student/pupil has to face a direct experience with the EE problem, with the environment. Moreover, the student is placed in contexts where he has to make *aware decisions*, following the direct experience accumulated as part of one context or another.

e) *The principle of the curricular update* – This principle refers to the permanent revisal, expansion and accommodation of the contents and methodologies involved in the ecologic education. The problem is continuously expanding and the tools offered for support have to be proper (Hungerford, Volk, Ramsey, 1994).

The principles which refer to the curriculum's nature are: the philosophical orientation, the individualization, the realism and the balance (Cucuș C., 2002).

The principles of a curriculum's development are: the collaboration, the evaluation, the insurance and the test (Cucuș, 2002). For instance, as far as the field we refer to is concerned:

#### 4. Diagnosis study

Starting from the premise of the ecologic education's necessity, as part of the professional formation of the students which attend the faculties of Physics and Biology, and aiming the realization of a diagnosis concerning the evaluation of the students' knowledge on ecological problems and the attitudes which are characteristic to the European society regarding the environment's ecosystem and protection, we have applied a questionnaire on 130 students who were

geografiei, eticii, politicii și altor obiecte.

Deci, educația ecologică este un domeniu care implică multe conexiuni între științe (*biologie*, fizică, chimie, geografie, psihologie, sociologie), între sectoare sociale (învățământ, economie, industrie, sănătate). Fără utilizarea datelor furnizate de toate aceste instanțe, educația ecologică nu este posibilă.

Academicianul Ștefan Milcu (apud V. Ionel, 2002) consideră că : „, a gândi inter- și multi-disciplinar în orice acțiune teoretică sau practică înseamnă a ne apropia de înfățișarea reală a fenomenelor din natură și societate, unde totul este interrelat”.

Curriculum-ul recomandat pentru educația ecologică pornește de la obiective și teme comune mai multor discipline. Ar fi recomandabile corelații minimale și sistematice realizate nu numai între domeniile conexe, cum ar fi științele naturii, ci și identificarea liniilor de legătură ale EE cu disciplinele artistice (desen, muzică, literatură). De aceea poate ar trebui valorificată teoria inteligențelor multiple în acest sens.

Pe de altă parte interdisciplinaritatea poate fi realizată sub două aspecte: cel al conceperii conținuturilor și cel al proiectării și organizării proceselor didactice.

d) *Principiul învățării experiențiale* - În formarea atitudinilor, învățarea experiențială, directă, are un loc central. E vorba de experimentarea de către individ a unor situații din care să poată extrage învățămintele de pus în aplicare în viața de zi cu zi. Ea poate fi utilizată cu succes în EE, având în vedere că acest tip de educație presupune, pe lângă dobândirea de cunoștințe în domeniu, și schimbarea atitudinilor, formarea unui anumit stil de viață,

attending the DPPD's psycho-pedagogic training, being matriculated at the faculties of Biology and Letters-English, as part of the University of Craiova.

The **results** are the following:

dezvoltarea spiritului civic etc.

Avantajul învățării experimentale este că va conduce la formarea unor deprinderi, comportamente, abilități într-un timp relativ scurt, precum: capacitatea de gândire critică, de organizare și de planificarea unei activități, capacitatea de relaționare cu ceilalți, etc., la identificarea mai rapidă a informațiilor implicite situațiilor de învățare și a conexiunilor dintre acestea.

Învățarea experiențială trebuie să respecte trei etape importante: planificarea, executarea și evaluarea. Activitățile propuse spre experimentare dezvoltă încrederea în sine, responsabilitatea, contribuie la cunoașterea și lărgirea limitelor proprii și, prin reflectare și transfer, pot determina și schimbări de comportament.

Obiective ale formării pentru învățare experiențială:

- Dezvoltarea de abilități intra și inter personale cum ar fi: abilități de comunicare; capacitate de reflecție, abilități de exprimare a emoțiilor etc.
- Dezvoltarea competențelor de lucru în echipă, de luare a deciziilor, de rezolvare a problemelor, conducere, rezolvare a conflictelor, dinamica etc.
- Formarea competențelor de dezvoltare a unui design de instruire; desfășurarea instruirii și evaluarea unor activități de învățare experiențială.
- Capacitatea de identificare a nevoilor de instruire; înțelegerea audienței; selectarea metodelor de instruire, selectarea conținutului.

Rămâne la latitudinea fiecărui formator/profesor, în funcție și de disciplina predată, să țină seama de principiile EE și să își imagineze contexte prin care să oblige educatul în a adopta decizii cu privire la mediu.

În oricare dintre contextele invocate, studentul/elevul este pus în fața unei experiențe directe cu problematica EE, cu mediul înconjurător; În plus, studentul este pus în contexte în care trebuie să adopte decizii conștiente, urmare a experienței nemijlocite acumulate într-un context sau altul

e) *Principiul actualizării curriculare* - Se referă la revizuirea, extinderea și adaptarea permanentă a conținuturilor, metodologiilor implicate în educația ecologică. Problematika este una în continuă expansiune, iar instrumentele oferite pentru susținere trebuie să fie pe măsură (Hungerford, Volk, Ramsey, 1994).

Principiile referitoare la natura unui curriculum sunt: al orientării filozofice, al individualizării, realismului și echilibrului (Cucoș C., 2002).

Principiile dezvoltării unui curriculum sunt: al colaborării, evaluării, asigurării și al testării (Cucoș, 2002). De exemplu, pe domeniul la care ne referim:

#### **4. Studiu de diagnoză**

Plecând de la premisa necesității educației ecologice în cadrul pregătirii profesionale a studenților facultăților de Geografie și Biologie și urmărind realizarea unei diagnoze privind evaluarea cunoștințelor studenților pe probleme de educație ecologică, a atitudinilor caracteristice societății europene privind ecosistemele și protecția mediului, am aplicat un chestionar (vezi anexa) pe un eșantion de 130 studenți (anii II și III) ce urmau pregătirea psihopedagogică în cadrul DPPD, înscriși la facultățile de Biologie și Litere-Engleză în cadrul Universității din Craiova.

**Rezultatele** au fost următoarele:

<b>Criteria/Criterii</b>	<b>Results/Answers/Rezultate/Răspunsuri</b>	<b>Percentage Values/Valori procentuale</b>
1. <i>Do the ecologic activities have to be primordial as part of the new educational system ?/Activitățile ecologice trebuie să fie prioritare în cadrul noului sistem de învățământ?</i>	a) Yes, they must have priority;/Da, trebuie să fie prioritare;	55%
	b) They should not have priority;/Nu ar trebui să fie prioritare;	23%
	c) They did not opinion;/Nu s-au pronunțat	22%
2. <i>Which are the principal difficulties encountered while organizing the ecologic activities?/Care sunt dificultățile principale întâmpinate în organizarea activităților ecologice?</i>	a) The lack of a specialty program/Lipsa unei programe de specialitate;	
	b) The lack of specialists in the field/Lipsa specialiștilor în domeniu;	
	c) Administrative and organizational difficulties/Dificultăți de ordin administrativ-organizatoric;	
	d) Other types of difficulty/Alte tipuri de dificultăți;	
3. <i>The main purposes of the ecologic education:/Obiectivele principale ale educației ecologice:</i>	a) Transmitting knowledge and forming aptitudes which are specific to the field/Transmiterea unui bagaj de cunoștințe și formarea de aptitudini specifice domeniului;	9,33%
		6,66%
	b) Forming and developing the ecologic awareness/Formarea și dezvoltarea conștiinței ecologice;	
	c) Stimulating the health's maintenance and improvement through outdoors activities/Stimularea menținerii și dezvoltării stării de sănătate prin activități desfășurate în cadru natural;	5,33%
	d) Developing an attitude of protecting the nature/Dezvoltarea unei atitudini de protejare a naturii;	
	e) Capitalizing and defending the natural ecosystems/Valorizarea și protecția ecosistemelor naturale;	
	f) All the mentioned above purposes/Toate obiectivele menționate mai sus	65,33%

4. What does ecologic education represent for you?/Ce reprezintă pentru d-voastră educația ecologică?		
5. In students' psychopedagogic training, the information which should be included in the ecologic education course would aim:/În pregătirea psihopedagogică a studenților, informațiile ce ar trebui incluse în cursul de educație ecologică, ar viza:	a. Organizing the environment's protective activities/Organizarea activităților de protecție a mediului ambiant;	
	b. Arranging the natural habitats/Amenajare a habitatelor naturale;	
	c. Notions that are specific to the ecologic field: ecosystems, bio-diversity, pollution/Noțiuni proprii domeniului ecologic: ecosisteme, biodiversitate, poluare;	
	d. The tourist groups' management/Managementul grupurilor turistice;	
6. Are you prepared in order to organize an ecologic tourist activity?/Sunteți pregătiți pentru a organiza o activitate turistică ecologică?	f. Other information/Alte informații;	
	a. Yes/Da;	
	b. No/Nu;	
7. What ecologic tourist activities are you going to firstly organize?/Ce activități turistice ecologice sunteți gata să organizați în primul rând?	c. I do not know/Nu știu;	
	a. Trips with the purpose of arranging the tourist routes/Drumeții cu amenajarea traseelor turistice;	
	b. Tourist competitions in order to provide with ecology different natural habitats/Competiții turistice de ecologizare a diferitelor habitate naturale;	
	c. Excursions with the theme of cave exploration/Excursii speologice;	
8. The ecologic activities should be:/Activitățile ecologice ar trebui să fie :	d. Others/Alții;	
	a. Compulsory/Obligatorii;	
	b. Optional/Opțional;	
	c. Facultative/Facultativ;	



**REFERENCES/REFERINȚE**

1. Delors Jacques (coord). (2000). *Comoara lăintrică*. Editura Polirom. Iași
2. Golea, C. (2005). *Îndrumător metodologic pentru lucrări de cercetare și studiu geografic – pentru studenți*, Universitaria, Craiova.
3. Golea, C., Tomescu, V. (2001). *Territorial Structures in the areas with touring vocation within Oltenia*, Annals of the University of Craiova, Series Geography, vol IV, Universitaria, Craiova.
4. Ilie Vali (2007). *Pedagogie. Perspective teoretice și aplicative*. Editura Universitaria. Craiova
5. Ionel, V. (2002). *Pedagogia situațiilor educative*. Editura Polirom, Iași
6. Joița Elena .coord. (2003). *Pedagogie – Educație și curriculum*. Editura Universitaria, Craiova
7. King Alexander, Schneider Bertrand (1993). *Prima revoluție globală. O strategie pentru supraviețuirea lumii*. Editura Tehnică, București
8. Macavei Elena (2001). *Pedagogie. Teoria educației*. vol I. Editura Aramis, București
9. Maciuc Irina (2006). *Pedagogie. Repere introductive*. Editura Sitech, Craiova
10. \*\*\*<http://www.lefo.ro/>
11. Cucuș C., (2002), *Pedagogie-ediția a II-a revăzută și adăugită*, Ed. Polirom, Iași
12. De Bono Edward – „*Lateral Thinking*”, Penguin Books, London, England, 1990
13. Dulama, Maria , Eliza, 2002, *Modele, strategii, si tehnici didactice activizante cu aplicatii in geografie*, Ed Clusium, Cluj
14. Hendrikse George (2003). „*Economics and Management of organization*”, McGraw Hill Education, UK
15. Hofstede G, (1991). „*Cultures And Organizations, Software of the mind*” IRIC, McGraw – Hill, London
16. Hungerford, Volk, Ramsey, (1994), *A prototype environmental education curriculum for the middle schools*, UNESCO

**ANEXA**

**CHESTIONAR  
pentru anchetarea studenților**

În vederea efectuării unui studiu privind activitățile ecologice, vă rugăm să participați la această cercetare exprimându-vă opiniile dvs în legătură cu acest subiect.

**1. Considerați că activitățile ecologice trebuie să fie prioritare în cadrul sistemului de învățământ?**

- a. Da.
- a. Nu.
- b. Greu de răspuns

**2. Dacă da, care sunt dificultățile principale întâmpinate în oragnizarea activităților ecologice?**

- a. Lipsa unei programe de specialitate
- b. Lipsa specialiștilor în domeniu
- c. Dificultăți de ordin administrativ-organizatoric.
- d. Alte tipuri de dificultăți.

**3. Ce obiective principale credeți că ar trebui să vizeze o programă de educație ecologică?**

- a. Transmiterea unui bagaj de cunoștințe și formarea de aptitudini specifice domeniului.
- b. Formarea și dezvoltarea conștiinței ecologice.
- c. Dezvoltarea unei atitudini de protejare a naturii
- d. Stimularea menținerii și dezvoltării stării de sănătate prin activități desfășurate în cadru natural
- e. Valorizarea și protecția ecosistemelor naturale
- f. Toate răspunsurile de mai sus

**4. Ce reprezintă pentru d-voastră educația ecologică?**

**5. Sunteți pregătiți pentru a organiza o activitate turistică ecologică?**

- a. Da.
- b. Nu.
- c. Nu știu.

**6. Dacă da, menționați ce activități turistice ecologice sunteți gata să organizați în primul rând?**

- a. Călătoriile sportive cu amenajarea traseelor turistice
- b. Competiții turistice de ecologizare a diferitelor habitate naturale.
- c. Excursii speologice
- d. Altele.

**7. În cadrul cursului de educație ecologică, considerați că pregătirea psihopedagogică a studenților trebuie să includă și informații despre:**

- a. Organizarea activităților de protecție a mediului ambiant
- b. Amenajare a habitatelor naturale.
- c. Noțiuni proprii domeniului ecologic: ecosisteme, biodiversitate, poluare.
- d. Managementul grupurilor turistice
- f. Alte informații

**8. Activitățile ecologice ar trebui să fie :**

- a. Obligatorii
- b. Opționale
- c. Facultative.



## COMMUNICATION COMPETENCE IN EDUCATIONAL CONTEXT – REASSESSMENTS AND OPENNESS

## COMPETENȚA DE COMUNICARE ÎN CONTEXT EDUCAȚIONAL – REEVALUĂRI ȘI DESCHIDERI

Senior Lecturer Mihaela Alexandrina Popescu,  
PhD student  
TSTD - University of Craiova

Lect. univ. drd. Mihaela Alexandrina Popescu  
DPPD - Universitatea din Craiova

### **Abstract:**

*The teaching practice points out the necessity of practicing the didactical communication in a new conception that will contribute to the emphasis of the interpersonal dimension of the educational-instructive process, to the promotion of the interactivity between pupils and of the interactive methodologies.*

*In the constructivist approach to teaching, establishing communications in the classroom is equivalent to the creation of the learning conditions, of those regarding the interactions developing for the acquiring of knowledge. The qualitative reconsideration of the didactical/scientific professionalization of teacher, even in the initial stage of the training, with emphasis on acquiring competences, brings to the forefront the necessity of developing the students'*

### **Rezumat:**

*Practica școlară scoate în evidență necesitatea practicării comunicării didactice într-o nouă concepție care să contribuie la accentuarea dimensiunii interpersonale a procesului instructiv-educativ, la promovarea interactivității între elevi și a metodologiilor interactive.*

*În abordarea constructivistă a instruirii organizarea comunicărilor în clasă echivalează cu organizarea condițiilor învățării, a celor referitoare la interacțiunile care se dezvoltă pentru construirea cunoașterii. Reconsiderarea calitativă a profesionalizării științifice pedagogice/didactice a profesorului, chiar în etapa inițială a pregătirii, cu accent pe formarea competențelor aduce în prim plan necesitatea formării competenței de comunicare a studenților-viitori profesori.*

*communication competence- as future teachers.*

**Key concepts:** *educational communication, communication competence, communication blocks, interactive communication, non-evaluative feedback, feed-forward.*

In the constructivist paradigm of teaching, the educational dialogue is not reduced to the teacher's questions and the students'/pupils' answers. In this context, dialoguing means that the interlocutors are able to exchange knowledge.

It is important that we should offer students/pupils the opportunity of practicing during the classes and outside the classes 4 types of capacities and competences:

- **Communication and oral argument competences** (listening patiently and identifying the other's arguments, sticking to the central topic of discussion and illustrating clearly one's own arguments and counterarguments);
- **Communication and written argument competences** (elaborating in writing a research project, an argumentation, a counterargument);
- **Self-revealing competences in public** (expressing a point of view, presenting a project, a paper, an own creation in front of the others);
- **Teamwork competences** (correlating your own work with a common task of a group, offering and receiving help, taking part in the activity until the accomplishment of the common task, not giving up).

**Concepte cheie:** *comunicare educațională, competența de comunicare, blocaje ale comunicării, comunicare interactivă, feed-back nonevaluativ, feed-forward*

În paradigma constructivistă a instruirii dialogul educativ nu se reduce la întrebările profesorului și la răspunsurile studenților/elevilor. În acest context a dialoga înseamnă să admitem că interlocutorii pot să învețe unii de la alții.

Este important să oferim studenților/elevilor oportunitatea exersării efectiv, în timpul orelor și în afara lor, a 4 tipuri de capacități și competențe:

- **Competențe de comunicare și argumentare orală** ( a asculta cu răbdare și a identifica argumentele celuilalt, a rămâne pe tema principală de discuție și a formula clar propriile argumente și contraargumente);
- **Competențe de comunicare și argumentare scrisă** ( a elabora în scris un eseu, un proiect de cercetare, o argumentație, o contraargumentație);
- **Competențe de prezentare a sinelui în relații publice** ( a prezenta un punct de vedere, un proiect, o lucrare, o producție proprie în fața celorlalți);
- **Competențe de muncă în echipă** (a-ți corela munca proprie cu o sarcină comună a unui grup, a acorda și a primi ajutor, a rămâne în activitate până la finalizarea sarcinii comune, a nu abandona).

Factorii și condițiile care inhibă sau blochează participarea, angajarea studenților/elevilor în comunicarea

The factors and conditions that inhibit or block students'/pupils' participation, involvement in the interpersonal communication in the learning-teaching activities, refer especially to:

- the teachers' centering on the transmission of knowledge, which leads to the equality between communication and transmission;
- the presence of a psychosocial environment, unfavorable for the manifestation of the initiative, freedom of speech, collaboration and cooperation relations;
- the presence of routine attitudes, that are conformist with respect to knowledge;
- the insufficient support for the constructive attitudes, for faith in the individual's or group's own strength;
- no support, of the teachers, for the students' participation in developing knowledge;
- the evasion of open, divergent and contradictory interactions between the teacher and students or between the students and students.

The causes of the difficulties that emerge in didactical communication are numerous; consequently it is compulsory that possibilities of adjustment, adaptation should exist. In order to be efficient, from the perspective of gaining knowledge, the communication must function as a circular system and adjust itself. The central element of this adjustment is represented by the feedback. The clarifications of this concept suggest us a distinction between the evaluative

interpersonală în activitățile de instruire-învățare se referă îndeosebi la:

- Centrarea profesorilor pe transmiterea de cunoștințe, ceea ce conduce la punerea semnelor de egalitate între comunicare și transmitere;
- Prezența unui climat psihosocial nefavorabil manifestării inițiativei, libertății de exprimare, relațiilor de cooperare și colaborare;
- Prezența unor atitudini rutiniere, conformiste în cunoaștere;
- Încurajarea insuficientă a atitudinilor constructive, de încredere în forțele proprii ale individului sau ale grupului;
- Neîncurajarea de către profesori a participării studenților în construirea cunoașterii;
- Evitarea interacțiunilor deschise, divergente și contradictorii între profesor-studenți, studenți-studenți;

Cauzele dificultăților care apar în comunicarea didactică sunt numeroase, prin urmare este obligatoriu să existe posibilități de reglare, de adaptare. Pentru a fi eficientă, din perspectiva producerii învățării, comunicarea trebuie să funcționeze ca un sistem circular și să se autoregleze. Elementul central al acestei reglări este reprezentat de feedback. În clarificările asupra acestui concept ne este sugerată o distincție dintre feed-back-ul evaluativ, care poate fi pozitiv, când îndeplinește un rol de motivare sau negativ, când are un rol corector, și feedback-ul nonevaluativ, care se folosește atunci când sprijinim o persoană să-și construiască anumite puncte de vedere referitoare la un subiect. Instruirea clasică reclamă în mod deosebit un feedback evaluativ, lucru confirmat și

feedback- which can be positive, when it plays a motivation role or negative, when it plays a corrective role and the non-evaluative feedback-which is used when we support a person to have certain points of view regarding a subject. The classical teaching demands particularly an evaluative feedback, which is confirmed by the theory and teaching practice in our country. In the educational interactions that emerge in the constructivist teaching, the non-evaluative feedback has extremely important consequences.

The non-evaluative feedback can be of three types: probing- when we offer the student/pupil the opportunity to identify the real motivation for the problem that preoccupies him, of understanding-when we try to find out the real meaning of those said by the pupil/student, and it can also be supportive- when the problem that the pupil/student considers important and significant is also seen in this respect by the teacher.

We consider that the constructivist teacher must link the concept of feedback with the concept of feed-forward, less present in our literature. The feed-forward allows on the fly the adaptation of the educational-instructive activity on the basis of the anticipated intimations of the situations that may emerge.

*The teaching practice points out the necessity of practicing the didactical communication in a new conception that will contribute to the emphasis of the interpersonal dimension of the educational-instructive process, to the promotion of the interactivity between pupils and of the interactive methodologies.*

de teoria și practica pedagogică de la noi. În interacțiunile educaționale care apar în instruirea constructivistă consecințe deosebit de importante are feedback-ul nonevaluativ.

Feedback-ul nonevaluativ poate fi de sondare, când îi dăm posibilitatea studentului/elevului să identifice motivația reală asupra problemei care îl preocupă, de înțelegere, când încercăm să distingem adevărata semnificație a celor spuse de elev/student, și mai poate fi suportiv, când problema pe care elevul/studentul o consideră importantă și semnificativă este considerată și de către profesor ca fiind importantă și semnificativă.

Considerăm că profesorul constructivist trebuie să relaționeze conceptul de feedback cu cel de feed-forward, mai puțin prezent în literatura noastră de specialitate. Feed-forward-ul permite adaptarea din mers a activității instructiv-educative pe baza sesizării anticipate a situațiilor ce pot apărea.

*Practica școlară scoate în evidență necesitatea practicării comunicării didactice într-o nouă concepție care să contribuie la accentuarea dimensiunii interpersonale a procesului instructiv-educativ, la promovarea interactivității între elevi și a metodologiilor interactive.*

Comunicarea interactivă se poate practica prin:

- Promovarea relațiilor sociale și de comunicare în crearea mediului favorabil din clasă, prin utilizarea colaborării și căutării în grup a ideilor;
- Stimularea, exprimarea verbală și în grup a proceselor, mecanismelor învățării, a cum s-au produs ideile, cum au rezolvat problemele, cum au



The interactive communication can be practiced through:

- the promotion of the social and communication relations for the creation of a favorable environment in the classroom through collaboration and group search for ideas;
- the stimulation, the verbal and group expression of the processes, learning mechanisms, the way in which ideas were come up with, how problems were tackled or how decisions were made;
- the formulation of open questions, leaving time for own search of the answers;
- the support given for the formulation of individual and group answers;
- dialogue, debate, collaboration, cooperation in order to develop pupils' knowledge;
- the promotion of the democratic management at the level of the group of students.

The students/pupils can be encouraged:

- to formulate questions, hypotheses, alternatives comparisons, arguments;
- to practice communication, critical analysis;
- to engage in a dialogue with the teacher and the others after having made independently own interpretations;
- to distinguish themselves individually and in groups;
- to use language as a way of understanding, expression, logical argumentation, presentation style, combination of the different types of

luat deciziile;

- Formularea de întrebări deschise, lăsând timp pentru căutarea proprie a răspunsurilor;
- Sprijinul acordat în formularea răspunsurilor individuale și în grup;
- Dialog, dezbateri, colaborare, cooperare în construirea cunoștințelor elevilor;
- Promovarea la nivelul grupei de studenți a managementului democratic.

Studenții/elevii pot fi încurajați să:

- Formuleze întrebări, ipoteze, alternative, comparații, argumente
- Exerseze comunicarea, analiza critică;
- Se angajeze în dialog cu profesorul și cu ceilalți după ce au construit independent interpretări proprii;
- Se afirmă prioritar, individual și în grup;
- Utilizeze limbajul ca mediu de înțelegere: exprimare, argumentare logică, stil de prezentare, îmbinare a diferitelor forme de comunicare și de expunere a ideilor.

În abordarea constructivistă a instruirii acțiunea directă a individului asupra realității este esențială pentru student/elev, dar la fel de importantă este și interacțiunea cu ceilalți, pentru verificarea structurilor individuale ale cunoașterii, pentru a asimila noi situații.

Organizarea comunicărilor în clasă echivalează cu organizarea condițiilor învățării, a celor referitoare la interacțiunile care se dezvoltă pentru construirea cunoașterii.

Comunicarea poate să întrețină relații de tipuri diferite: unidirecționale, bidirecționale și multidirecționale. Comunicarea didactică poate fi una autoritară, agresivă, preferențială,

communication and expounding ideas.

In the constructivist approach to teaching, the direct action of the individual on reality is essential for the student/pupil, but the same importance is placed on the interaction with the others, in order to verify the individual structures of knowledge, for the assimilation of new ideas.

Establishing communications in the classroom is equivalent to the creation of the learning conditions, of those regarding the interactions developing for the acquiring of knowledge.

The communication can have relations of different types: unidirectional, bidirectional and multidirectional. The didactical communication can be either authoritative, aggressive, preferential, centered on contents and performance-characteristic for the classical teaching, or democratic, supportive, simulative for all pupils, centered on pupils and objectives, specific to the constructivist teaching. In constructivist learning the emphasis is on the development of the multidirectional communication, which favors the interaction, interactivity, the comparison of the different knowledge. I am giving below a few of the didactical communication's characteristics, resulted from the students' reflections- future teachers-regarding the way in which the didactical communication takes place during the courses/seminars of the majors and of the subjects dealing with the psycho-pedagogical training:

centrată pe conținuturi și performanță, caracteristică instruirii clasice sau una democratică, încurajatoare, stimulentă pentru toți elevii, centrată pe elevi și pe obiective, specifică instruirii constructiviste. În învățarea constructivistă accentul tinde să se pună pe dezvoltarea comunicării multidirecționale, ce favorizează interacțiunea, interactivitatea, confruntarea diverselor cunoștințe. Redau mai jos câteva din caracteristicile comunicării didactice desprinse din reflecțiile studenților, viitori profesori, asupra modului cum se desfășoară comunicarea didactică comparativ la cursurile/seminariile disciplinelor de specialitate și la disciplinele vizând pregătirea psihopedagogică:

Didactical communication in classical teaching-characteristics/ Comunicarea didactică în instruirea clasică-caracteristici	Didactical communication in constructivist teaching-characteristics/ Comunicarea didactică în instruirea constructivistă-caracteristici
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dominant interactions/Interacțiuni dominante</li> <li>• Teacher/Profesorul: <ul style="list-style-type: none"> <li>– centered on content/este centrat pe conținut,</li> <li>– preoccupied with own ideas/este preocupat de ideile proprii,</li> <li>– centered on objectiveness in requests/este centrat pe obiectivitate în cerințe,</li> <li>– polarizes answers through an excessively critical attitude/prin atitudinea excesiv de critică polarizează răspunsurile,</li> </ul> </li> <li>• Negative consequences on pupils/Consecințe negative asupra elevilor: <ul style="list-style-type: none"> <li>– inhibition, block to desire for communication and initiative for communication/inhibarea, blocarea dorinței de comunicare, a inițiativei în comunicare,</li> <li>– affects the cognitive and affective motivation of the pupils with regard to learning/afectează motivația cognitivă și afectivă a elevilor față de învățare,</li> <li>– leads to the creation of a tense psychosocial environment, characterized by emotional insecurity among pupils/conduce la instaurarea unui climat psihosocial tensionat, caracterizat prin insecuritate emoțională în rândul elevilor</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Integrative interactions/Interacțiuni integratoare,</li> <li>• Teacher/Profesorul <ul style="list-style-type: none"> <li>– accepts and supports pupils' ideas/acceptă și sprijină ideile elevilor,</li> <li>– aims at creating learning situations/are misiunea de a crea situații de învățare,</li> <li>– creates favorable conditions for the cooperation between pupils/organizează condițiile favorabile cooperării între elevi,</li> <li>– encourages, stimulates pupils' participation in verbal communication and in taking decisions/încurajează, stimulează participarea elevilor în comunicarea verbală și în luarea deciziilor,</li> <li>– listens carefully to every point of view, so that each pupil will have faith that he is listened to and understood/ascultă cu atenție toate punctele de vedere, astfel încât fiecare elev să aibă încredere că este ascultat, înțeles,</li> <li>– lures into discussions also the taciturn pupils/îi atrage în discuții și pe elevii mai tăcuți</li> </ul> </li> </ul>

Acquiring the students' communication competence as future teachers, who will be using in the teaching practice the alternative of the constructivist teaching, requires a special attention on our behalf, in order to provide the context, framework in which the communication competences will be

Formarea competenței de comunicare a studenților ca viitori profesori, care vor utiliza în practica pedagogică alternativa instruirii constructiviste, necesită o atenție deosebită din partea noastră, pentru asigurarea contextului, cadrului în care competențele de comunicare să se

demonstrated.

The constructivist teacher must prove a high communicative competence in order to practice a stimulating, supportive, democratic communication, as a condition for pupils to acquire knowledge:

- by accepting the diversity of answers;
- by using the different types of languages, communication;
- by formulating own opinions, hypotheses, questions;
- by collaborating with pupils in the processes of analysis, synthesis, generalization, openness to perspectives;
- by participating in the group debate;
- by dialoguing in groups, the participation in negotiations, challenges, debates, doesn't impose, doesn't manipulate;
- by receiving, listening to the given interpretations, the asked questions, the given suggestions;
- by integrating the new information technologies into knowledge;
- by focusing on the active engagement in debates, on the formulation of open questions, on the various collaboration, on the intermediation between pupils and resources, on the clear expression of arguments, reflections (Joița E., 2006).

The qualitative reconsideration of the pedagogical/didactical scientific professionalization of teacher, even in the first stage of the training, with emphasis on acquiring competences, brings to the forefront the necessity of achieving the competence to establish a relation with

manifeste.

Profesorul constructivist trebuie să dovedească înaltă competență comunicativă pentru practicarea unei comunicări democratice, încurajatoare, stimulativă ca o condiție a construirii cunoașterii de către elevi:

- prin acceptarea diversității răspunsurilor;
- prin utilizarea diferitelor tipuri de limbaje, de comunicare;
- prin formularea proprie de opinii, ipoteze, întrebări;
- prin colaborarea cu elevii în procesele de analiză, sinteză, generalizare, deschidere de perspective;
- prin participarea la dezbateri în grup;
- prin dialogarea în grup, participarea la negocieri, provocări, dezbateri, dar nu impune, nu manipulează;
- prin receptarea, audierea interpretărilor date, a întrebărilor puse, a sugestiilor date;
- prin integrarea noilor tehnologii de informare în cunoaștere;
- prin focalizarea pe angajarea activă în dezbateri, pe formularea de întrebări deschise, pe afirmarea colaborării variate, pe medierea relației elevi-resurse, pe exprimarea clară a argumentelor, a reflecțiilor. (Joița E., 2006)

Reconsiderarea calitativă a profesionalizării științifice pedagogice/didactice a profesorului, chiar în etapa inițială a pregătirii, cu accent pe formarea competențelor aduce în prim plan necesitatea formării competenței de a relaționa cu elevii, de a colabora în clasă, în vederea realizării instruirii constructiviste (Joița E., 2007, pp.46-47):

pupils, to collaborate in the classroom, in order to develop the constructivist teaching (Joița E., 2007, page 46-47):

- outlining a clear vision on the pupils' psychosocial particularities, in order to establish different relations with and between them, to create situations of interrelation,

- promoting knowledge, learning, and as a result of social intermediation-dialogue, prevention of perturbations differently caused, mutual adaptation of styles,

- providing an environment favorable for the establishment of relations, by using the reasons and interests that animate pupils, the previous experiences, preparing them to take responsibilities in order to think up, discuss ideas, solutions and even to develop the interpersonal intelligence (Gardner),

- expressing necessary specific attitudes: empathy, patience, power of persuasion, tolerance, acceptance of differences, trust, respect, cheerfulness, exigency, sincerity, equity, sociability, objectiveness, principledness, firmness, power of influence, leadership,

- establishing relations even during the process of development of knowledge, to achieve progress; giving sufficient time, negotiating own hypotheses or constructions, training in teaching through reciprocity, engaging in dialogue on thematic or methodological aspects of knowledge,

- using knowledge even in the continuous assessment, in order to turn to good account the feedback, looking for information on the emerged problems, on the evolution of the metacognition, of the affirmation of autonomy in diversity or of the personal and group initiative,

- Conturarea unei viziuni clare asupra particularităților psihosociale ale elevilor, pentru a putea stabili relații variate cu și între ei, a construi situații de interrelaționare,

- Promovarea cunoașterii, învățării și ca rezultat al medierii sociale, al dialogului, al prevenirii unor perturbări diferite cauzate, al adaptării reciproce a stilurilor,

- Asigurarea climatului favorabil relaționării, utilizând motivele și interesele care animă elevii aici, experiențele anterioare, pregătindu-i pentru asumarea de responsabilități în realizarea construcției, confruntarea de idei, soluții și chiar în dezvoltarea inteligenței interpersonale (Gardner),

- Manifestarea unor atitudini specifice necesare: empatie, răbdare, putere de convingere, toleranță, acceptarea diferențelor, încredere, respect, voieșie, exigență, sinceritate, echitate, sociabilitate, obiectivitate, principialitate, fermitate, putere de influențare, leadership,

- Realizarea relaționării chiar în construcția cunoașterii pentru asigurarea progresului: acordarea unui timp suficient, negocierea ipotezelor sau a construcțiilor proprii, antrenarea în predare prin reciprocitate, angajarea în dialog pe aspecte tematice sau metodologice ale cunoașterii,

- Utilizarea ei chiar și în evaluarea continuă, pentru valorizarea adecvată a feedbackului, căutarea informațiilor asupra problemelor ivite, asupra evoluției metacogniției, a afirmării autonomiei în diversitate sau a inițiativei personale și de grup,

- Perfecționarea relaționării prin dovedirea unor reacții prompte, căutarea de soluții variate, deciderea asupra

– strengthening relations by showing prompt reactions, looking for various solutions, deciding on the efficient alternative, suggesting pragmatic measures, respecting other interpretations.

Satisfying the conditions necessary for the affirmation of communication and stimulation relations in the constructivist class can be fulfilled by the teacher:

- ❖ by establishing a dialogue during the process of knowledge, of solving situations, without confounding communication with the transmission of information in lessons,

- ❖ by stimulating the affirmation of own opinions, answers, hypotheses, procedures, solutions, but also by accepting the diversity of answers, examples, projects,

- ❖ by participating in the group debates, with own interpretation, argumentation, without manipulating pupils, without imposing anything, but influencing only the way of formulating, addressing, listening, expressing,

- ❖ by focusing on processes, expectancies, procedures, organization models, level of participation in search and debate in the class, open questions and problems, own interpretations and reflections, various insights, analyses based on criteria, the pertinent solution to contradictions and outlined obstacles,

- ❖ by combining, alternating the different types and rules of communication, organized networks, roles, strategies, personal styles, in order to keep active all pupils,

- ❖ by the critical turning to good account of the experiences and information, of the non-formally and informally gained models in the initial

alternativei eficiente, preconizarea de măsuri pragmatice, respectarea altor interpretări.

Asigurarea condițiilor necesare afirmării relațiilor de comunicare și stimulare în clasa constructivistă pot fi realizate de către profesor prin:

- ❖ Provocarea dialogului în procesul cunoașterii, rezolvării de situații, fără a confunda comunicarea cu transmiterea de informații în lecții,

- ❖ Stimularea afirmării propriilor opinii, întrebări, ipoteze, proceduri, soluții, dar și acceptarea diversității răspunsurilor, exemplelor, proiectelor,

- ❖ Participarea la dezbaterile în grup cu propria interpretare, argumentare, fără manipularea elevilor, fără impunerea acestora, ci influențarea doar a modului de formulare, adresare, audiere, exprimare,

- ❖ Focalizarea pe procese, așteptări, proceduri, modele de organizare, nivel de participare în căutare și dezbateri în clasă, întrebări și probleme deschise, interpretări și reflecții proprii, prelucrări variate, analize criteriale, rezolvarea pertinentă a contradicțiilor și a obstacolelor conturate,

- ❖ Îmbinarea, alternarea, pentru activizarea tuturor elevilor, a diferitelor forme și reguli de comunicare, rețele organizate, roluri, strategii, stiluri personale,

- ❖ Valorificarea critică a experiențelor și informațiilor, modelelor câștigate nonformal și informal în dezbaterile inițiale sau a celor prin utilizarea mijloacelor TIC.

Profesorului îi revine misiunea de a propulsa elevul în situația de subiect cunoscător, el asumându-și funcția de persoană-resursă, cu un comportament deschis și o atitudine pozitivă, reflexivă,

debates or of those through the use of ITC.

The teacher has the task of propelling the pupil into the situation of experienced subject, assuming the role of "resource-person", having an open behavior and a positive, reflexive, creative attitude, as he is an initiator of the interpersonal relations and cooperative interactions between pupils.

Creating a climate favorable for cooperation, collaboration both vertical (between the teacher and pupils) and horizontal (between pupils), an affective, positive climate, a climate of exigency, understanding, and assumed responsibility, represents one of the conditions of the constructivist teaching.

creativă, inițiator al relațiilor interpersonale și a interacțiunilor cooperante dintre elevi.

Construirea unui climat favorabil cooperării, colaborării atât pe verticală, între profesor și elevi, dar și pe orizontală între elevi, a unui climat afectiv, pozitiv, de exigență și înțelegere, de responsabilitate asumată reprezintă una din condițiile instruirii constructiviste.

#### REFERENCES/REFERINȚE

1. Cerghit I. (2008). *Alternative and complementary teaching systems*. Iași: Polirom Press
2. Ezechil L. (2002). *Educational communication in school context*. București: EDP Press
3. Ilie V. (2007). *Pedagogy. Practical and theoretical perspectives*. Craiova: Universitaria Press
4. Joița E. (2006). *Constructivist teaching- an alternative. Fundaments. Strategies*. Bucharest: Aramis Press
5. Joița E. (coord.) (2007). *The teacher and the teaching constructivist alternative*. Craiova: Universitaria Press
6. Pânișoara I.O. (2003). *Efficient communication. Educational interaction methods*. Iași: Polirom Press
7. Peretti A. Legrand J.-A. Boniface J. (2007). *Communication techniques*. Iași: Polirom Press
8. Șoitu L. (2001). *Communication pedagogy*. Iași: The European Institute





**L'INVESTIGATION DU FEEDBACK CURRICULAIRE COMME  
PRÉMISSE DE L'OPTIMISATION DU PROCÈS DE  
L'ENSEIGNEMENT**

**INVESTIGAȚIA FEEDBACK-ULUI CURRICULAR CA ȘI PREMISĂ A  
OPTIMIZĂRII PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT**

Préparateur de l'éducation Strungă Alexandru,  
Étudiant, Département pour la Formation du  
Personnel Enseignant – l'Université de Craiova

Prep. univ. Strungă Alexandru, Student  
DPPD - Universitatea din Craiova

**Résumé**

*L'un d'entre les plus importants éléments de l'optimisation du processus éducationnel est la recherche du feedback curriculaire, un domaine qui est souvent négligé par les spécialistes dans les sciences de l'éducation, professeurs et praticiens. Cet article développe un modèle de questionnaire pour investiguer le feedback curriculaire et offre des suggestions pratiques pour les professeurs et chercheurs. L'article investigate aussi les liaisons entre la recherche du feedback curriculaire et le développement curriculaire postmoderne du point de vue des sciences de l'éducation.*

**Mots clés:** *feedback curriculaire, curriculum postmodern, éducation postmoderne, recherche curriculaire.*

**Rezumat:**

*Unul dintre cele mai importante elemente ale optimizării procesului educațional îl reprezintă cercetarea feedback-ului curricular, un domeniu care a fost neglijat de către specialiștii în științele educației, profesori și practicieni. Acest articol dezvoltă un model de chestionar pentru investigarea feedback-ului curricular și oferă sugestii practice pentru profesori și cercetători. În acest articol se mai investighează de asemenea legăturile dintre cercetarea feedback-ului curricular și dezvoltarea curriculumului postmodern din punctul de vedere al științelor educației.*

**Cuvinte cheie:** *feedback curricular, curriculum postmodern, educație postmodernă, cercetare curriculară.*

La problématique de l'investigation du feedback curriculaire est relativement peu étudié par les spécialistes dans le domaine des sciences de l'éducation et par des professeurs au moins de quelques motifs (raisons), parmi lesquels nous mentionnons: des confusions qui planent sur le sens de curriculum, sur une part et d'autre part la difficulté de saisir les avantages d'un authentique feedback curriculaire. Pour aborder la problématique du feedback curriculaire nous considérons que sont essentiels la définition de la notion de feedback curriculaire, le but et la justification de celui-ci, les formes, et en même temps les méthodes parmi lesquelles on peut réaliser.

Le feedback curriculaire peut être défini, dans un sens limité, comme une réaction des éducatifs en rapport avec une séquence du curriculum dans une certaine période de temps. Cette réaction ou réponse des éducatifs en ce qui concerne le curriculum suppose le mesurage de l'efficacité du curriculum par d'une part, mais d'autre part il est nécessaire de sonder les intérêts et les préférences des éducatifs mais en même temps et la manière dans lesquels peuvent être harmoniser avec l'expérience curriculaire proprement-dite. Dans un sens plus large – le feedback curriculaire on rapporte à la réponse des autres partenaires impliqués dans les processus éducatifs comme il faudrait être: les parents, les institutions éducatives non-formales, ou d'autres acteurs importants dans le cadre de la communauté (locale, régionale, nationale), mais par l'extension des toutes personnes qui ont parcouru la séquence curriculaire sur laquelle nous désirons l'investiguer. L'investigation du feedback curriculaire

Problematica investigării feedback-ului curricular este relativ puțin studiată de către specialiștii în științele educației și de către profesori din cel puțin câteva motive, printre acestea menționăm: neclaritățile care planează asupra sensului termenului de curriculum, pe de o parte, iar pe de altă parte dificultatea de a sesiza avantajele unui autentic feedback curricular. În abordarea problematicii feedback-ului curricular sunt esențiale *definirea* noțiunii de feedback curricular, *scopul și justificarea* acestuia, *formele*, precum și *metodele* prin care se poate realiza.

Feedback-ul curricular s-ar putea defini, în sens *restrâns*, ca răspuns/reacție a educabililor în raport cu o secvență a curriculumului într-o anumită perioadă de timp. Această reacție sau răspuns al educabililor cu privire la curriculum presupune măsurarea **eficienței** curriculum-ului pe de o parte, iar pe de altă parte necesită sondarea **intereselor și preferințelor** educabililor dar și modul în care acestea se armonizează cu experiența curriculară propriu-zisă. Într-un sens mai *larg*, feedback-ul curricular se referă la răspunsul/reacția unor alți parteneri implicați în procesul educațional, cum ar părinții, instituții educaționale non-formale, sau alți actori importanți în cadrul comunității (locale, regionale, naționale), dar prin extensie a tuturor persoanelor care au parcurs secvența curriculară pe care dorim să o investigăm. Investigația feedbackului curricular, în această ipostază, este mai complexă, și îmbracă forma unui sondaj sau a unei anchete pedagogice, ținând cont atât de parametrii menționați mai sus, dar și de alții.

În primul rând, menționăm faptul că această eficiență a curriculumului de

dans cette situation est plus complexe, et obtienne la forme d'une sondage ou une enquête pédagogique, en tenant compte tant par les paramètres mentionnés au-dessus mais par des autres.

D'abord, nous mentionnons le fait que cette efficacité du curriculum duquel nous parlions au devant, n'est pas nécessairement l'efficacité du curriculum ainsi comme il est évalué par les spécialistes en sciences de l'éducation ou par les institutions de monitorisation et recherche nationale ou internationale (ministère de ressort, UNESCO ou Gallup, par exemple), car il représente plutôt la réflexion de l'expérience des éducatibles en rapport avec une séquence curriculaire en étant le résultat des opinions directes, sans intercession, et personnelles des élèves, des étudiants ou des adultes. De ce point de vue, l'efficacité du curriculum, il faudrait être opérationnalisé par l'utilisation de quelques indicateurs comme on aurait :

- Le degré d'actualité du curriculum
- Le degré d'utilisation du curriculum
- Le degré de l'accessibilité du curriculum
- Le degré d'intérêt pour le curriculum
- Le degré d'attraction en rapport avec une séquence curriculaire
- Le degré de satisfaction en rapport avec une séquence curriculaire.

À la deuxième fois, l'investigation des préférences et des intérêts curriculaires suggère l'identification des besoins, des désirs et des aspirations des éducatibles en rapport avec les expériences curriculaires. Si le mesurage de l'efficacité du curriculum a un rôle de diagnose du curriculum, la recherche

care vorbeam mai înainte nu este neaparat eficiența curriculumului așa cum este el evaluat de specialiștii în științele educației sau de către instituțiile de monitorizare și cercetare naționale sau internaționale (ministerul de resort, UNESCO sau Gallup, de exemplu), ci reprezintă mai degrabă reflectarea experienței educabililor în raport cu o secvență curriculară, fiind rezultatul opiniilor directe, nemijlocite și personale elevilor, studenților sau chiar adulților. Din acest punct de vedere, eficiența curriculum-ului s-ar putea operaționaliza prin utilizarea unor indicatori cum ar fi:

- Gradul de actualitate al curriculumului
- Gradul de utilitate al curriculumului
- Gradul de accesibilitate al curriculumului
- Gradul de interes pentru curriculum
- Gradul de atracție în raport cu o secvență curriculară
- Gradul de satisfacție în raport cu o secvență curriculară

În al doilea rând, investigația preferințelor și intereselor curriculare își propune identificarea nevoilor, dorințelor și aspirațiilor educabililor în raport cu experiențele curriculare. Dacă măsurarea eficienței curriculumului, a avut mai mult un rol de diagnoză a curriculumului, cercetarea intereselor și preferințelor are un rol de prognoză a viitorului curriculum, indicând probleme, secvențe de conținut pe care educabilii ar dori să le studieze. Dacă diagnoza eficienței se poate investiga folosind întrebări mai mult închise, identificarea intereselor elevilor se va face folosind mai mult întrebări deschise sau întrebări cu răspunsuri multiple, care lasă loc cât mai

des intérêts et des préférences a un rôle de prognose du futur curriculum, en indiquant des problèmes, des séquences de contenu sur lequel les éducatibles désiraient les étudier. Si le diagnostic de l'efficacité peut être investigué en employant des questions plutôt fermées, l'investigation des intérêts des élèves sera faite en utilisant plus des questions ouvertes ou des questions avec des réponses multiples, qui laissent la liberté de choisir plusieurs variantes de réponse.

Par la suite nous essayerons d'identifier les possibles buts et formes du feedback curriculaire et d'argumenter ce qu'aurait utile surtout pour les professeurs près de tous les niveaux du processus de l'enseignement. Dès que nous avons déjà mentionné dans un antérieur paragraphe ce type d'investigation se propose de mesurer l'efficacité du curriculum et des intérêts et des préférences des éducatibles, mais, le but d'ensemble et l'optimisation de l'expérience curriculaire, de la perspective des tous les acteurs impliqués dans le processus de l'enseignement (spécialement le professeur et l'éducatible). Un tel but peut se mettre en marche en partant d'une réforme éducationnelle, et en ce cas, en étant un premier pas pur l'évaluation d'un certain type de curriculum. De même ce type d'investigation peut être utilisé alors quand a lieu une transformation du curriculum et les instances décisionnelles, désirent mesurer le degré d'adaptation des éducatibles, des professeurs et des autres acteurs de l'acte éducationnel au nouveau curriculum. Par conséquent après cette différenciation on peut distinguer entre trois types d'investigation du feedback curriculaire : d'optimisation du processus éducationnel

multor variante de răspuns.

Vom încerca în continuare să identificăm posibilele scopuri și forme ale feedback-ului curricular și să argumentăm de ce ar fi util, mai ales pentru profesori, la aproape toate nivelurile procesului de învățământ. După cum am menționat într-un paragraf anterior, acest tip de investigație își propune măsurarea eficienței curriculumului și a intereselor și preferințelor educabililor. Dar scopul de ansamblu este optimizarea experienței curriculare, din perspectiva tuturor actorilor implicați în procesul de învățământ (dar în special profesorul și educabilul). Un asemenea scop poate să pornească de la o reformă educațională, în acest caz fiind un prim pas pentru evaluarea unui anumit tip de curriculum. De asemenea acest tip de investigație poate fi utilizat atunci când are loc o transformare a curriculumului iar instanțele decizionale doresc să măsoare gradul de adaptare educabililor, profesorilor și al celorlalți actori ai actului educațional la noul curriculum. Așadar după această primă diferențiere, putem distinge între trei tipuri de investigație a feedback-ului curricular: de optimizare a procesului educațional curent, de investigare a curriculumului înaintea unei reforme educaționale și de adaptare la noul curriculum, criteriul utilizat fiind acela al funcției pe care o îndeplinește investigația. Pe de altă parte, dacă avem în vedere ciclul curricular la care este aplicat acest demers, putem identifica investigații ale feedback-ului curricular pentru ciclul de achiziții fundamentale, pentru ciclul de dezvoltare, pentru ciclul de observare și orientare, pentru ciclul de aprofundare, pentru ciclul de specializare dar și pentru

courant, d'investigation du curriculum avant d'une réforme éducative, et d'adaptation au nouveau curriculum, le critère utilisé en étant celui-là de la fonction réalisée par l'investigation. Sur d'autre part, si nous avons en vue le cycle curriculaire auquel est appliqué ce démarche, nous pouvons identifier des investigations du feedback curriculaire pour le cycle des acquisitions fondamentales, pour le cycle de développement, pour le cycle d'observation et d'orientation, pour le cycle d'approfondissement, pour le cycle de spécialisation mais, en même temps et pour la curricula utilisée dans l'éducation des adultes.

Un aspect intéressant de la problématique que nous l'avons en vue, c'est la relation de maxima affinité entre l'évaluation du curriculum et l'investigation, la recherche du curriculum dans le contexte de l'analyse d'efficacité et des préférences curriculaire des éducatibles. Nous observons qu'au niveau microéducatif, les deux notions se superposent parce que tant l'évaluation que la recherche curriculaire ont un but immédiat, et précisément celui d'optimiser l'expérience curriculaire. Le professeur est, au niveau de l'activité courante, et un évaluateur et un chercheur, les relations qui s'établissent entre professeurs et éducatibles en pouvant rester à la base d'une profonde investigation des besoins et d'authentiques intérêts des élèves et des étudiants. Tout aussi à ce niveau on peut faire la différence entre une éducation de subsistance, avec un caractère reproductif, magistrocentriste, qui n'utilise pas l'investigation curriculaire et une éducation progressive, avec un

curricula utilisées dans l'éducation des adultes.

Un aspect intéressant de la problématique que nous l'avons en vue, c'est la relation de maxima affinité entre l'évaluation du curriculum et l'investigation, la recherche du curriculum dans le contexte de l'analyse d'efficacité et des préférences curriculaire des éducatibles. Nous observons qu'au niveau microéducatif, les deux notions se superposent parce que tant l'évaluation que la recherche curriculaire ont un but immédiat, et précisément celui d'optimiser l'expérience curriculaire. Le professeur est, au niveau de l'activité courante, et un évaluateur et un chercheur, les relations qui s'établissent entre professeurs et éducatibles en pouvant rester à la base d'une profonde investigation des besoins et d'authentiques intérêts des élèves et des étudiants. Tout aussi à ce niveau on peut faire la différence entre une éducation de subsistance, avec un caractère reproductif, magistrocentriste, qui n'utilise pas l'investigation curriculaire et une éducation progressive, avec un

caractère transformatif, centrée sur l'éducable et sur le curriculum, qui incorpore des stratégies d'investigation du curriculum pour optimiser constamment le procès éducationnel. Le caractère en tout spécial de ce type d'investigation, c'est le fait qu'on se situe, surtout dans son sens limité, à la limite d'entre idiographique et nomothétique. Le professeur n'est pas un chercheur professioniste, mais bien qu'il réalise des recherches plus qualitatives, représentatives seulement pour un group limité d'élèves, mais avec de hautes valences formatives. Les résultats de la recherche peuvent être implémentés immédiatement dans l'activité courante éducationnelle. Malgré cela il cherche d'identifié des lois, des relations de causalité, et surtout de prédire de nouveaux phénomènes, des conduites, etc. En outre pour l'entendement et l'investigation de l'efficence et des intérêts curriculaire, il est nécessaire le connaissance des théories, des lois de la théorie du curriculum, comme et des méthodes, des techniques et des procédés utilisés dans ce domain.

Un problème qu'on pourrait apparâtre dans l'implementation de ce type d'investigation, c'est la résistance des professeurs et des élèves à ces types de recherches. Il y a des méthodes qui on emploie pour le mésurage des performances des professeurs, surtout dans l'enseignement supérieur. Elles se basent sur le complément d'un questionnaire dans lequel les étudiants sont interrogés quel est leur opinion sur la probité morale du professeur (s'il a reçu de la pot-de-vin, s'il a offensé les étudiants etc.), sur l'utilisation des moyens audio-visuels aux heures, la présence aux heures et sur st ponctualité

investigarea eficienței și intereselor curriculare este necesară cunoașterea teoriilor, legilor din teoria curriculumului precum și a metodelor, tehnicilor și procedeelelor utilizate în acest domeniu.

O problemă care ar putea apărea în implementarea acestui tip de investigație este rezistența profesorilor și a elevilor la aceste tipuri de cercetări. Există unele metode care se folosesc pentru măsurarea performanțelor profesorilor, mai ales în învățământul superior. Ele se bazează pe completarea unui chestionar în care studenții sunt întrebați ce părere au despre probitatea morală a profesorului (dacă a luat mită, a jignit studenții etc.) despre utilizarea mijloacelor audio-video la ore, prezența la ore și punctualitatea profesorului, despre calitatea de ansamblu a cursurilor și seminariilor. În documentele analizate de noi era rezervat de asemenea un spațiu generos pentru sugestii și recomandări ale studenților pentru profesori. De asemenea se încerca diagnosticarea prezenței la ore a studenților (prin întrebări în care se cerea identificarea pe o scală a prezenței la cursuri și seminarii), și eventual a gradului de participare. Prima impresie pe care ne-o produc aceste chestionare este superficialitatea lor. Ele se vor a fi mai mult un mijloc de semnalizare a unor deficiențe grave sau un semnal de alarmă asupra unor fapte reprobabile, decât un mijloc de investigație a eficienței curriculumului sau a intereselor și preferințelor educabililor. Pentru procesul educațional curent este foarte puțin utilă o caracterizare generală a activității unui profesor, fiind necesară o operaționalizare a noțiunii de *eficiență*. De asemenea și restul itemilor prezenți în chestionarul analizat de noi par a se concentra mai mult asupra aspectelor

du professeur, sur la qualité d'ensemble des cours et des séminaires. Dans les documents analysés par, il était aussi réservé un espace généreux pour des suggestions et des recommandations des étudiants pour les professeurs. En outre on essaya diagnostiquer la présence aux heures des étudiants (par des questions par lesquels on demanda l'identification à l'échelle de la présence aux cours et aux séminaires, et pour toute éventualité leur degré de participation). La première impression que ces questionnaires nous produisent c'est leur superficialité. Ils se veulent être plus qu'un moyen de signalisation des graves carences ou d'un signal d'alarme sur des reprochables faits, qu'un moyen d'investigation de l'efficacité du curriculum ou des intérêts et de préférences des éducatibles. Pour le processus éducatif courant, il est plus ou moins utile une caractérisation générale de l'activité d'un professeur, en étant nécessaire une opération de la notion d'efficacité. De même et le reste des items présents dans le questionnaire analysé par nous semblent à se concentrer plus sur les aspects administratifs et managériaux du processus de l'enseignement et moins sur le curriculum académique. Une investigation authentique de l'efficacité du curriculum, il faut mesurer plusieurs paramètres, il faut être autant que flexible et plus sensible à l'échelle, autrement nous risquons recevoir des réponses qui sont le résultat des pressés raisonnements ou des émotions de moment ou justement des dispositions affectives. En revenant à la constatation du début du premier paragraphe il faudrait que les facteurs de décisions essayer remporter la confiance des professeurs dans ces méthodes d'investigation du feedback curriculaire,

administrative și manageriale ale procesului de învățământ și mai puțin asupra curriculumului academic. O autentică investigație a eficienței curriculumului trebuie să măsoare mai mulți parametri, să fie cât mai flexibilă și mai sensibilă în scalare, altfel riscăm să primim răspunsuri care sunt rezultatul unor judecăți pripite sau a unor emoții de moment sau chiar a unor dispoziții afective. Revenind la constatarea de la începutul paragrafului, factorii de decizie ar trebui să încerce câștigarea încrederii profesorilor în aceste metode de investigație a feedback-ului curricular, prin explicarea avantajelor pe care le-ar putea aduce aceasta activității educaționale curente. S-ar putea de asemenea prezenta modele de chestionare, ghiduri de interviu, care să fie utilizate în acest demers. Dar cel mai important nu este să fie aplicată această metodă, ci să aibă un rezultat, să fie rezultatul unei motivații intrinseci a cadrului didactic, legată de optimizarea procesului educațional și de satisfacția educabililor în raport cu curriculumul.

Problema curriculum-ului a început să devină fundamentală pentru societatea post-modernă în care trăim cu toții. Suntem bombardați permanent de fluvii de informații venite pe toate canalele de comunicare. Într-o situație cu totul și cu totul deosebită de află însă elevii de liceu, în special cei din clasele terminale, care pot intra în orice moment pe piața muncii. Curriculum-post modern necesită o mult mai mare flexibilitate în raport cu preferințele educabililor, pe de o parte, iar pe de altă parte, trebuie să asigure dobândirea unor competențe și abilități metaeducaționale și metacognitive. Devine evident faptul că educabilii trebuie înzestrați cu anumite

par l'explication des avantages que ces activités éducationnelles courantes peuvent les avoir. De même, on pourrait présenter des modèles de questionnaires, des guides d'interview que soient utilisés pour cette démarche. Mais ce que est de plus grand importance il n'est pas d'être appliqué, cette méthode, mais qu'elle ait un résultat qu'elle soit le résultat d'une intrinsèque motivation du cadre didactique, liée d'optimisation du processus éducationnel et de la satisfaction des éducatibles dans un rapport avec le curriculum.

Le problème du curriculum a commencé devenir fondamental pour la société post-moderne dans laquelle nous vivons avec tous. Nous sommes bombardés en permanence par des fleuves d'informations venues par tous les canaux de communication. Dans une situation tout différente – se trouvent cependant – les élèves de lycée, spécialement ceux des classes terminales qui peuvent entrer n'importe en quel moment sur la place du travail. Le curriculum postmoderne a besoin d'une flexibilité plus grande en rapport avec les préférences des éducatibles, d'une part, mais d'autre part, il faut s'assurer l'acquisition des compétences et des habilités métaéducationnelles et métacognitives. Il est évident le fait que les éducatibles doivent être doués avec de certaines capacités pour pouvoir discerner l'utilité de l'inutilité, et en même temps, et les expériences éducationnelles dont ils sont intéressés, par les blocs de connaissances qui les entourent dans la vie de jour par jour. De l'autre côté de la dimension métacognitive, nous signalons en plus et la nécessité d'intérioriser des habilités d'autoconnaissances et

capacități de a discerne ceea ce le este util de ceea ce este inutil, precum și experiențele educaționale de care ei sunt interesați de blocurile de cunoaștere care îi înconjoară în viața de zi cu zi. Dincolo de dimensiunea metacognitivă, mai semnalăm și necesitatea interiorizării unor abilități de autocunoaștere și intercunoaștere care au fost neglijate mult timp în curriculum sau au fost considerate ca fiind subînțelese. O premisă a selectării și ierarhizării valorilor în procesul de autodezvoltare personală este autocunoașterea propriei personalități, a nevoilor, dorințelor, preferințelor și potențialului propriu. Curriculum-ul modern și paradigmele moderniste ale educației nu au implementat suficient această strategie educațională ca și temelie a procesului educațional și a teoriei curriculare. O altă problemă ridicată de curriculum-ul postmodern este influența mijloacelor tehnologice asupra educației și valorificarea potențialului acestora în viața colectivă a societății (MacDonald, 2003). O caracteristică de bază a tehnologiei informatice moderne este tocmai faptul că face mai facilă comunicarea și schimbul de experiență între persoane. Fie că este vorba de iPod, fie că este vorba de un laptop, sau de televizor, comunicarea dintre oameni a devenit mai ușoară ca oricând. Acest fenomen nu poate așa nu aibă nici o implicație asupra educației, dimpotrivă mijloacele informatice actuale modelează și vor modela experiența educațională a tuturor oamenilor (cel puțin cei care trăiesc în societățile moderne și industrializate unde mijloacele NTIC au fost implementate pe scară largă). Un alt pilon al curriculum-ului postmodern îl reprezintă tendința tot mai evidentă de



d'interconnaissances qui ont été négligés beaucoup de temps dans le curriculum ont été considérés comme en étant sous – entendues. Une prémisses de la sélection et de hiérarchisation des valeurs dans le procès d'autodéveloppement personnel c'est l'autoconnaissance propre de la personnalité, des besoins, des désirs, des préférences et du potentiel propre. Le curriculum moderne et les paradigmes modernistes de l'éducation n'ont pas implémenté suffisamment cette stratégie éducative comme fondation du procès éducationnel et de la théorie curriculaire. Un autre problème levé de curriculum postmoderne c'est l'influence des moyens technologiques sur l'éducation et la mise en valeur du potentiel de ceux-ci dans la vie collective de la société (MacDonald, 2003). Une autre caractéristique de base de la technologie informatique moderne c'est juste le fait qu'on peut faire plus facile la communication et l'échange d'expériences entre personnes. Soit qu'il s'agit de iPod, soit qu'il s'agit d'un laptop ou de télé, la communication d'entre les hommes est devenue plus facile que n'importe quand. Il est impossible qu'un phénomène comme celui-ci, de ne pas avoir une certaine implication sur l'éducation, au contraire les moyens informatiques actuels – peuvent modéliser et bien sûr, modèlent et modèleront l'expérience éducative sur tous les hommes (au moins sur lesquels qui vivent dans les sociétés modernes et industrialisées ou les moyens NTIC ont été implémentés sur une large échelle). Un autre pilon du curriculum postmoderne le représente la tendance de plus en plus évidente de globalisation, produite par l'explosion de communication, parmi les autres. Les conséquences de ce fait social

globalizare, cauzată de explozia canalelor de comunicare, printre altele. Consecințele acestui fapt social au implicații profunde în educație, în sensul că necesită o reconfigurare valorică profundă precum și o restructurare gnoseologică și epistemologică a curriculum-ului. La nivel geopolitic și sociocultural, pe de altă parte, asistăm la un clivaj al arilor culturale, la un conflict mornit, care este mai mult sau mai puțin vizibil pe „filmul” derulat în „cinematografele” școlare de pe tot cuprinsul lumii. Avem aici în vedere antagonismul dintre ideea de globalizare și localismul centrifug al diverselor instanțe politice și culturale, care se folosesc de multe ori de slăbiciunile și complexele unor mase de oameni pentru a-i manipula și a le crea o iluzie a unui antidot ideologic sau religios.

Aceste tendințe, creionate în cercetarea de față ridică problema posibilității implementării unor strategii curriculare postmoderne în curriculum-ul actual. Printre obstacole putem observa dificultățile de ordin material ale școlii românești, precum și inerția educațională, cantonată în niște modele educaționale de mult apuse. Schimbarea de paradigmă educațională, care să ofere flexibilitate demersului educațional nu poate să aibă în centrul său decât educabilul. Dacă trebuie să abilităm un educabil pentru a fi independent și autonom trebuie să-i oferim posibilitatea de a fi așa în cadrul școlii. Dacă vrem ca educația să reprezinte într-adevăr o resursă de autodezvoltare personală trebuie să favorizăm autocunoașterea intereselor și nevoilor sale (Lynn Jenks, 2004). În acest context, dorim să aducem în discuție problematica importanței cunoașterii preferințelor curriculare ale elevilor.

ont de profondes implications dans l'éducation, dans le sens qu'il nécessite une reconfiguration valorique profonde comme et une restructuration gnoséologique et épistémologique du curriculum. Au niveau géopolitique et socioculturel, sur un autre part, nous assistons à un clivage des aires culturelles, à un conflit couvert qui est visible plus ou moins sur le *film* déroulé dans les *cinématographes* scolaires sur toute étendue du monde. Ici nous avons, en vue, l'antagonisme d'entre l'idée de globalisation et la localisme centrifuge de diverses instances politiques et culturelles, qui usent de plusieurs fois des faiblesses et des complexes des masses d'hommes pour les manœuvrer et pour le créer une illusion d'un antidote idéologique ou religieux.

Ces tendances, crayonnées dans la recherche présente, lèvent le problème de la possibilité d'implémenter des stratégies curriculaires postmodernes dans le curriculum actuel. Parmi les obstacles, nous pouvons observer les difficultés d'ordre matérielle de l'école roumaine, comme l'inertie éducative cantonnée dans des modèles éducationnels, passés depuis longtemps. Le changement de paradigme éducative, pour offrir la flexibilité à la démarche éducative, ne peut pas avoir dans son centre que l'éducatif. S'il doit habiliter un éducatif pour être indépendant et autonome, il faut lui offrir la possibilité d'être ainsi en cadre de l'école. Si nous voulons que l'éducation représenter vraiment une source d'autodéveloppement personnel, il faut lui favoriser l'autoconnaissance de ses propres intérêts et besoins (Lynn Jenks, 2004). Dans ce contexte nous désirons apporter en discussion la problématique de l'importance de le

Educația tinde să devină din ce în ce mai mult un serviciu comercial și un capital cultural. Ori în orice inițiativă antreprenorială este vitală satisfacția clientului. Iar satisfacția clientului nu se poate baza numai pe imaginile și reprezentările pe care și le fac antreprenorii despre ceea ce ar dori clientul, ci pe dorințele efective ale clientului și pe cercetări de marketing. Așadar, putem vedea domeniul preferințelor sau al intereselor curriculare ale elevilor ca un marketing educațional, și în speță curricular. Acest *marketing curricular* are ca scop tocmai cunoașterea preferințelor elevilor pentru a reconfigura educația în așa manieră încât ea să corespundă în cea mai înaltă măsură aspirațiilor educabililor. O astfel de întreprindere are două dimensiuni fundamentale: cea de constatare a opiniilor educabililor cu privire la experiența lor școlară și cea de sondare a preferințelor curriculare ale acestora. Aceste dimensiuni corespund celor două etape ale intervenției educaționale ameliorative în curriculum - *diagnoza* și *prognoza* nevoilor și preferințelor clienților educaționali.

În paragrafele ce urmează vom încerca să schițăm un posibil chestionar care ar putea fi utilizat în procesul de investigație a eficienței, precum și a intereselor și preferințelor curriculare ale educabililor (*PCAE – Chestionarul pentru măsurarea preferințelor curriculare ale educabililor*).

Corespunzător primei etape a investigației se vor consemna răspunsurile pentru fiecare indicator al eficienței luat în parte, pentru mai multe tipuri de documente curriculare: manualele (suporturile de curs, cărțile utilizate la examene pentru studenți),

connaissance des préférences curriculaires aux élèves. L'éducation tend devenir de plus en plus un service commercial et un capital culturel. Mais dans n'importe quoi initiative antreprenoriale la satisfaction du client est vitale. Mais la satisfaction du client ne se peut pas baser seulement sur les images et les représentations que les antrépreneurs le font de ce que leur client désire, mais sur les désirs effectivement du client et surtout sur le recherches de marketing. Par conséquent nous pouvons voir le domain des préférences ou ceux des intérêts curriculaire des élèves comme un marketing éducationnel et en l'occurrence curriculaire. Ce marketing curriculaire a comme but juste la connaissance des préférences des élèves pour reconfigurer l'éducation dans une telle manière qu'elle correspondre dans la plus haut mesure aux aspirations des éduables. Une telle sorte d'entreprise a deux dimensions fondamentales : celle de constater les opinions des éduables à regard de leur expérience scolaire et celle de sonder les préférences curriculaires de ceux-ci. Ces dimensions correpondent à deux étapes de l'intervention éducationale amélioratives dans le curriculum – la diagnose et la prognose des besoins et des préférences des clients éducationals.

Pour la première étape de l'investigation il faut consigner les réponses pour chaque indicateur de l'efficiencie pris en part, pour plusieurs de types de documents curriculaire : manuels (des supports de cours, les livres utilisés aux examens pour les étudiants), les disciplines obligatoires et les disciplines optionelles (respectivement les cours obligatoires et aux optionels pour les étudiants). Nous pouvons présenté les itemes sons la forme de

disciplinele obligatorii și disciplinele opționale (respectiv cursurile obligatorii și cele opționale pentru studenți). Putem prezenta itemii sub forma unor tabele, cum ar fi cel de mai jos: Acești indicatori de care vorbeam într-un paragraf anterior se pot înlocui cu parametrii pe care profesorul-cercetător îi găsește relevanți pentru modul în care el percepe feedback-ul curricular. De asemenea pentru măsurarea lor se pot utiliza o varietate de scale, în funcție și ciclul curricular la care se realizează cercetarea. De asemenea în funcție de materialele curriculaire folosite, se pot adăuga și alte rubrici chestionarului folosit. Este important ca el să reflecte totuși eficiența documentelor curriculaire folosite în activitatea curentă.

tableaux, comme serait celui de au-dessous : ces indicateurs de lesquels nous parlions dans un paragraphe antérieur peuvent être remplacés avec les paramètres dont le professeur-chercheur, les trouve rélevants pour la manière dans laquelle il perçoit le feedback curriculaire.

En outre pour leur mésurage on peut utiliser une variété de scales, en fonction et de cycle curriculaire auquel on réalise la recherche. En outre en fonction de matériaux curriculaires utilisés on peut annexé et d'autres rubriques au questionnaire employé. C'est importante qu'il puisse réfléchir en même temps l'efficience des documents curriculaires utilisés dans l'activité courante.

**1. Vous considerez que les manuels scolaires et les matières pour lesquelles constituent support contiennent des informations *d'actualité*?/1. Considerați că manualele școlare și materiile pentru care ele constituie suport conțin informații *de actualitate*?**

Degré d'actualité/Gradul de actualitate					
Les manuels scolaires/Manualele școlare	1/1	2/2	3/3	4/4	5/5
Les disciplines obligatoires/Disciplinile obligatorii	1/1	2/2	3/3	4/4	5/5
Les disciplines optionelles/Disciplinile opționale	1/1	2/2	3/3	4/4	5/5

**Le degré d'actualité:** 1. Pas actuels 2. Peu actuels 3. Niveau moyen d'actualité 4. Actuels 5. Très actuels.

**Gradul de actualitate:** 1. Deloc actuale 2. Puțin actuale 3. Nivel mediu de actualitate 4. Actuale 5. Foarte actuale.

**2. S'il vous plaît de nous dire combien d'utiles considerez que sont:/2. Vă rugăm să ne spuneți cât de utile considerați că sunt:**

Degré d'utilité/Gradul de utilitate					
Les manuels scolaires/Manualele școlare	1/1	2/2	3/3	4/4	5/5
Les disciplines obligatoires/Disciplinile obligatorii	1/1	2/2	3/3	4/4	5/5
Les disciplines optionelles/Disciplinile opționale	1/1	2/2	3/3	4/4	5/5

**Degré d'utilité:** 1. Complètement inutile 2. Inutile 3. Moderé d'utile 4. Généralement utile 5. Très utile.

**Gradul de utilitate:** 1. Complet inutile 2. Inutile 3. Moderat de utile 4. În general utile 5. Foarte utile

**3. Combien d'intéressants considerez vous que sont:/3. Cât de interesante considerați că sunt:**

Degré d'intérêt/Gradul de interes					
Les manuels scolaires/Manualele școlare	1/1	2/2	3/3	4/4	5/5
Les disciplines obligatoires/Disciplinile obligatorii	1/1	2/2	3/3	4/4	5/5
Les disciplines optionelles/Disciplinile opționale	1/1	2/2	3/3	4/4	5/5

**Degré d'intérêt:** 1. Complètement désintéressé 2. Désintéressé 3. Degré moyen d'intérêt 4. Intéressé 5. Très intéressé

**Gradul de interes:** 1. Deloc interesante 2. În general neinteresante 3. Moderat de interesante 4. În general interesante 5. Foarte interesante

**4. Combien d'accessible considerez vous que sont:/4. Cât de ușor de înțeles (accessibile) considerați că sunt:**

Degré d'accessibilité/Gradul de accesibilitate					
Les manuels scolaires/Manualele școlare	1/1	2/2	3/3	4/4	5/5
Les disciplines obligatoires/Disciplinile obligatorii	1/1	2/2	3/3	4/4	5/5
Les disciplines optionelles/Disciplinile opționale	1/1	2/2	3/3	4/4	5/5

**Degré d'accessibilité:** 1. Complet inaccessible 2. En général inaccessible 3. Il a un degré moyen d'accessibilité 4. En général accessible 5. Très accessible

**Gradul de accesibilitate:** 1. Complet inaccesibile 2. În general inaccesibile 3. Are un grad mediu de accesibilitate 4. În general accesibile 5. Foarte accesibile.

Nous mentionnons aussi que si l'investigation du feedback on va réaliser à un seule discipline alors sera évalué seulement le manuel et le degré d'utilité, accessibilité, etc. seulement pour la discipline respectif. Si l'investigation sera réaliser au un niveau de l'école, alors on peut garder

Menționăm de asemenea că dacă investigația feedback-ului se va realiza la o singură disciplină atunci se va evalua doar manualul și gradul utilitate, accesibilitate etc. doar pentru disciplina respectivă. Dacă investigația se va realiza la nivelul

tous les catégories ci-dessous. Quelqu'un pourrait objecter que les documents curriculaires sont seulement une d'entre les trois hypostases du curriculum: représentation, représentation de l'action et action (Ungureanu, 1999). Mais sûrement la perception des éducatibles sur les documents curriculaires et sur l'action curriculaire peut être mesurée facilement. Sur autre part dans n'importe quelle recherche nous avons besoin de quelques ancres sur lesquelles nous construirons les variables et les indicateurs.

Aussi au niveau de la diagnose de l'efficacité du curriculum on peut réaliser des items capables de mesurer le degré et le mode dans lequel sont utilisés les moyens didactiques, ainsi comme il est perçu par l'éducatible. Dans cette catégorie on peut introduire et des autres moyens éducatifs employés par le professeur en fonction de discipline, d'unité de contenu ou d'autres variables éducatives. Nous restituerons ci-dessous un tableau qui surprend ces aspects:

școlii atunci se pot păstra categoriile de mai sus. Cineva ar putea obiecta că documentele curriculare sunt doar una din cele trei ipostaze ale curriculum-ului: reprezentare, reprezentare a acțiunii și acțiune (Ungureanu, 1999). Dar cu siguranță percepția educabililor asupra documentelor curriculare și asupra acțiunii curriculare poate fi măsurată mai ușor. Pe de altă parte în orice cercetare avem nevoie de niște ancore pe care să ne construim variabilele și indicatorii.

Tot la nivelul diagnozei eficienței curriculum-ului se pot realiza niște itemi care să măsoare gradul și modul în care sunt folosite mijloacele didactice, așa cum este perceput de educabil. În această categorie se pot introduce și alte mijloace educaționale folosite de profesor, în funcție de disciplină, de unitatea de conținut sau de alte variabile educaționale. Vom reda mai jos un tabel care să surprindă acest aspect:

Les milieux informationnels utilisés dans l'enseignement/Mediile informaționale folosite în predare					
A. Des éléments vidéo (films documentaires, clips)/A. Elemente video (filme, documentare, clipuri)	1	2	3	4	5
B. Des éléments audio (musique)/B. Elemente audio (muzică)	1	2	3	4	5

Les milieux informationnels utilisés dans l'enseignement/Mediile informaționale folosite în predare					
C. Des éléments graphiques (photos, planches, images)/C. Elemente grafice (poze, planșe, imagini)	1	2	3	4	5
D. Internet/D. Internet	1	2	3	4	5
E. Des éléments texte (livres, manuels)/E. Elemente text (cărți, manuale)	1	2	3	4	5

Toujours dans le rapport avec ces items, nous pouvons investiguer et combien d'intéressés auraient les éducatibles pour l'utilisation des autres moyens et des technologies didactiques modernes:

Tot în raport cu acest item putem să investigăm și cât de interesați ar fi educabilii pentru utilizarea altor mijloace și tehnologii didactice moderne:

Les milieux informationnels utilisés dans l'apprentissage/Mediile informaționale dorite în predare					
A. Des éléments vidéo (films, documentaires, clips)/A. Elemente video (filme, documentare, clipuri)	1	2	3	4	5
B. Des éléments audio (musique)/B. Elemente audio (muzică)	1	2	3	4	5
C. Des éléments graphiques (photos, planches, images)/C. Elemente grafice (poze, planșe, imagini)	1	2	3	4	5
D. Internet/D. Internet	1	2	3	4	5
E. Des éléments texte (livres, manuels)/E. Elemente text (cărți, manuale)	1	2	3	4	5

De notre point de vue il est recommandé la réalisation des items composites capables d'inclure tout une partie d'évaluation du curriculum qu'une section dans laquelle on demande aux élèves ou aux étudiants mentionner combien d'heures désireraient de se faire

Din punctul nostru de vedere este recomandată realizarea unor itemi compoziți care să includă atât o parte de evaluare a curriculum-ului cât și o secțiune în care se cere elevilor sau studenților să menționeze câte ore ar dori să facă pe săptămână la o anumită

par semaine à une certaine discipline ou à un certain cours, ou même en rapport avec un sète des aires curriculaires selon que on peut observer l'exemple suivant. Ces items ont l'avantage qu'ils mettent à côté tant l'expérience curriculaire courante tant que les possibilités de redressement, d'optimisation de celle-ci du point de vu des éducatibles.

disciplină sau la un anumit curs, sau chiar în raport cu un set de arii curriculare, după cum se poate observa în următorul exemplu. Acești itemi au avantajul că pun alături atât experiența curriculară curentă cât și posibilitățile de redresare, de optimizare a acestora din punctul de vedere al educabililor.

**5. Nous vous prions de nous dire combien vous intéressent les domaines suivants et pour lequel d'entre eux vous opéreraient pour faire plusieurs heures?/5. Vă rugăm să ne spuneți cât de mult vă interesează următoarele domenii și pentru care dintre ele ați opta să faceți mai multe ore?**

*Écrivez dans le tableau de réponses la chiffre qui correspond à votre préférence./Scrieți în tabela de răspunsuri cifra corespunzătoare preferinței voastre*

Domain/Domeniul	Degré d'intérêt/Gradul de interes					Nombre d'heures/Nr. de ore				
A. Langue et communication/A. Limbă și comunicare	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
B. Mathématique et sciences/B. Matematica și științe	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
C. Homme et société/C. Om și societate	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
D. Arts/D. Arte	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
E. Éd. Physique et sport/E. Ed. Fizică și sport	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
F. Technologies/F. Tehnologii	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
G. Conseiller et orientation/G. Consiliere și orientare	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

**Degré d'intérêt:** 1. Completament desintéressé 2. Desintéressé 3. Degré moyen d'intérêt 4. Intéressé 5. Très intéressé;

**Nr. d'heures:** 1. Pas une heure 2. Peu d'heures 3. Nr. normal d'heures 4. Plusieurs d'heures 5. Beaucoup d'heures.

**Gradul de interes:** 1. Complet dezinteresat 2. Dezinteresat 3. Grad mediu de interes 4. Interesat 5. Foarte interesat;

**Nr. de ore:** 1. Nici o oră 2. Puține ore 3. Nr. normal de ore 4. Mai multe ore 5. Foarte multe ore.



Tout dans cette manière on peut réaliser des items par lesquels il doit être investiguer des préférences curriculaires aux élèves dans le rapport avec un sète de disciplines optionnels ou facultatifs. Dans le cadre de cet iteme on peut selecter les optionels relevants pour les éduables, pour l'école ou pour la communauté dans laquelle se trouve l'école, tous ces éléments en conduisant à la construction d'un curriculum à la décision de l'école (ou élaboré en école) plus amélioré. De même dans ce contexte il est recommandable d'utilisation des itemes de genre:

Tot în acest mod se pot realiza itemi prin care să se investigheze preferințele curricular ale elevilor în raport cu un set de discipline opționale sau facultative. În cadrul acestui item se pot selecta opțiunile relevante pentru educabili, pentru școală sau comunitatea în care se află școală, toate acestea ducând la construcția unui curriculum la decizia școlii (sau elaborat în școală) mult îmbunătățit. De asemenea, în acest context este recomandabilă folosirea întrebărilor deschise pentru a surprinde cât mai multe opțiuni curriculare ale educabililor, prin utilizarea unor itemi de genul:

**6. Quel est l'optionel qui vous plaît beaucoup trop? Pourquoi?/6. Care este opționalul care vă place cel mai mult? De ce?**

.....  
.....  
.....

ou

sau

**7. Quels sont les disciplines optionnelles que vous voulez les étudier?/7. Care alte discipline opționale ați vrea să le studiați?**

.....  
.....  
.....

Par ces questions, le professeur, dans sa qualité de chercheur a l'occasion de surprendre des suggestions et des désirs qui de plusieurs fois ne coïncident pas avec ses projets curriculaires ou des facteurs de décision (au niveau d'école ou de ministère, par exemple) sur d'autre part, cette recherche ouvre la voie d'une authentique négociation curriculaire. En connaissant les intérêts et les préférences des éduables le professeur peut projeter meilleur les séquences curriculaires et il peut les adapter mieux pour répondre aux besoins authentiques des élèves et des étudiants.

Ces problèmes pourraient être

Prin aceste întrebări, profesorul, în calitatea sa de cercetător are ocazia să surprindă sugestiile și dorințele care de multe ori nu coincid cu proiectele sale curriculare sau ale factorilor de decizie (la nivel de școală sau de minister, de exemplu). Pe de altă parte, această cercetare deschide calea unei autentice negocieri curriculaire. Cunoșcând interesele și preferințele educabililor, profesorul își poate proiecta mai bine secvențele curriculare și le poate adapta mai bine pentru a răspunde nevoilor autentice ale elevilor și studenților.

Acestea ar putea fi câteva din întrebările care ar putea fi incluse într-un

quelque questions qui pourraient être inclus dans un questionnaire d'investigation des préférences et des intérêts curriculaires des élèves ou des étudiants. Les questions présentées ci-dessus ont été adaptées après un questionnaire projeté par nous pour les élèves du lycée, mais les items peuvent être interprétés pour pouvoir être réglés les expériences curriculaires des étudiants ou des adultes.

Une fois réunies les informations nécessaires, elles peuvent être réglées par une variété de méthodes statistiques, en se construisant des diagrammes, les histogrammes et des tableaux de fréquence. L'un d'entre les procédés statistiques très utiles est le calcul du coefficient de corrélation pour plusieurs groupes de sujets. Par exemple, dans le cas dont nous réalisons une investigation du feedback curriculaire au niveau d'organisation éducative, nous pouvons analyser le degré de corrélation entre les préférences d'une classe appartenant à un autre profil ou des classes de même profil curriculaire mais dans écoles différentes. L'utilisation d'une démarche consiste dans le projection optimale des optionnelles (à lesquelles peuvent participer les élèves et les étudiants de plusieurs groupes) ou peuvent valorifier le potentiel formatif des crédits transférables (dans le cas des étudiants).

On peut réaliser ainsi plus facile et des groupes d'études pour les disciplines cross-curriculaires et on peut développer des opportunités de collaboration entre les écoles sur la base de diagnostiquer en préalable des intérêts et des préférences curriculaires. Ces intérêts peuvent amener ensemble les éducatifs des plus divers milieux d'éducatifs et hiérarchisés sur

questionnaire de investigation a preferințelor și intereselor curriculare ale elevilor sau studenților. Întrebările prezentate mai sus au fost adaptate după un chestionar proiectat de noi pentru elevii de liceu, dar itemii pot fi prelucrați pentru a se potrivi experiențelor curriculare ale studenților sau ale adulților.

Odată adunate informațiile necesare ele pot fi prelucrate printr-o varietate de metode statistice, construiduse diagrame circulare, histogramme și tabele de frecvență. Unul din procedeele statistice foarte utile este calcularea *coeficientului de corelație* pentru mai multe grupe de subiecți. De exemplu, în cazul în care realizăm o investigație a feedback-ului curricular la nivel de organizație educațională, putem analiza gradul de corelație între preferințele unei clase aparținând unui profil și ale unei clase aparținând unui alt profil sau a unor clase din același profil curricular dar din școli diferite. Utilitatea unui asemenea demers constă în proiectarea optimă a opțiunilor (la care pot participa elevi sau studenți din mai multe grupe) sau dezvoltarea unor cursuri care să valorifice potențialul formativ al creditelor transferabile (în cazul studenților). Se pot realiza astfel mai ușor și grupe de studii pentru discipline cross-curriculare, și se pot dezvolta oportunități de colaborare între școli pe baza diagnosticării prealabile a intereselor și preferințelor curriculare. Aceste interese pot aduce laolaltă educabili din cele mai diverse medii educaționale și ierarhizați pe mai multe niveluri și cicluri curriculare. Nu în ultimul rând potențialul investigației feedback-ului curricular rezidă în faptul că valorifică dimensiunea *lifewide learning*, în sensul că optimizează conectarea celor mai diverse discipline

les plusieurs niveaux et cycles curriculaires. Pas dans le dernier rang le potentiel de l'investigation le feedback curriculaire résulte du fait qu'il met en valeur la dimension lifewide learning, dans le sens qu'il peut optimiser la connection de plus diverses disciplines dans un certain moment de la vie avec la réalité éducative concrète du cadre de l'école. Le rapport de la recherche ou les résultats de la recherche peuvent être utilisés tant par le professeur pour l'amélioration de l'activité éducative courante et des interventions éducatives comme par les facteurs de décision au niveau scolaire (des managers de l'organisation scolaire départemental). Nous considérons aussi qu'il serait utile la réalisation d'une certaine recherche au niveau national pour pouvoir identifier les tendances générales des préférences curriculaires des élèves et la manière dans laquelle celles-ci entrent en corrélation et articulent avec celles des jeunes gens de l'Occident, par exemple.

Nous désirons aussi mentionner que les informations liées du feedback curriculaire des éducatifs peuvent être rassemblées en employant plusieurs méthodes d'entre lesquelles l'une est même le questionnaire. Une autre méthode qui peut être utilisée avec succès pourrait être la méthode de l'interview, qui peut prendre soit la forme de l'interview de groupe, soit la forme de l'interview individuel. Un aspect duquel nous devons tenir compte est dans une manière évidente la grandeur du groupe des éducatifs. Quand le groupe est grand, nous pouvons appliquer un interview de groupe, mais si le groupe est petit, composé par 10-15 éducatifs ou moins nous pouvons interviewer chaque éducatif pour surprendre les intérêts et

en un certain moment de la vie, avec la réalité éducative concrète, dans le cadre scolaire. Le rapport de recherche, ou les résultats de la recherche peuvent être utilisés tant par le professeur pour l'amélioration de l'activité éducative courante et des interventions éducatives, que par les facteurs de décision au niveau scolaire (des managers de l'organisation scolaire départemental), ou même au niveau régional (de l'inspection scolaire régionale). Nous considérons de même que ce serait utile la réalisation d'une telle recherche à un niveau national, pour pouvoir identifier les tendances générales des préférences curriculaires des élèves et la manière dans laquelle celles-ci se relient et articulent avec celles des jeunes gens de l'Occident, par exemple.

Dorénavant de même nous mentionnons que les informations liées de feedback-curriculaire des éducatifs se peuvent rassembler en utilisant plus de méthodes, dont une est le questionnaire. Une autre méthode qui peut être utilisée avec succès pourrait être la méthode de l'interview, qui peut prendre soit la forme de l'interview de groupe, soit la forme de l'interview individuel. Un aspect de cela qui nous doit être en garde est en fait évident la grandeur du groupe des éducatifs. Quand le groupe est grand, nous pouvons appliquer un interview de groupe, mais si le groupe est petit, composé de 10-15 éducatifs ou moins nous pouvons interviewer chaque éducatif pour surprendre les intérêts et

leurs options curriculaires. Les avantages de l'applications de l'interview sont certes dans ce contexte: par lui nous pouvons obtenir les informations de profondeur, nous pouvons surprendre et identifier les besoins profonds des élèves et des étudiants, nous pouvons observer aussi le langage non-verbal de ceux-ci qui peut correspondre ou non avec les réponses verbales. De même temps les réactions à l'interview sont plus spontanées, mais le dialogue avec les élèves est naturel, et il peut faire part de l'activité éducative courante et il n'a pas l'apparence formale d'un document ou test docimologique. Mais sur d'autre part, comme tous les interviews, cette forme d'investigation curriculaire ne fait pas exception de la règle en étant nécessaire beaucoup trop de temps et beaucoup de ressources pour se réaliser dans une manière correspondante. Une modalité idéale d'application serait un focus-group, réalisé par au début de l'année scolaire (s'il est réalisé par un professeur pour une certaine discipline) dans laquelle on peut s'identifier les préférences curriculaires des élèves, la manière dans laquelle ces coïncident avec le curriculum document et les options d'adaptation de celui-ci aux besoins réels des élèves. Dans ce contexte, on peut démarrer le procès de négociation curriculaire. Les éducatibles sont consultés en ce qui concerne leurs intérêts (aspirations, motivations, buts), comme et en rapport avec leurs préférences (réaction d'accord ou désaccorde, une certaine réponse affective en rapport avec une séquence curriculaire). L'avantage de ce procès et que les éducatibles sentent qu'ils prennent des décisions en ce qui concerne leur destin éducatif. Si nous avons le sentiment et l'approbation des

natural, poate face parte din activitatea educațională curentă și nu are aparența formală a unui document sau test docimologic. Pe de altă parte însă, ca toate interviurile, această formă de investigație curriculară nu face excepție de la regulă, necesitând foarte mult timp și mult resurse pentru a se putea realiza corespunzător. O modalitate ideală de aplicare ar fi un focus-grup realizat la începutul anului școlar (dacă se realizează de către profesor pentru o anumită disciplină) în care să se identifice preferințele curriculare ale elevilor, modul în care acestea coincid cu curriculumul document și opțiunile de adaptare al acestuia din urmă la nevoile reale ale elevilor. În acest context, se poate demara procesul de negociere curriculară. Educabilii sunt consultați cu privire la interesele lor (aspirații, motivații, scopuri) precum și în raport cu preferințele lor (reacții de acord/dezacord, un anumit răspuns afectiv în raport cu o secvență curriculară). Avantajul acestui proces este că educabilii simt că iau decizii în legătură cu propriul lor destin educațional. Dacă avem asentimentul și aprobarea educabililor este mult mai ușor să realizăm o educație activă care să fie în mod real centrată pe elev. O parte din disconfortul profesorilor resimțit la ideea de aplicare a acestor instrumente de investigație a feedback-ului curricular este datorat în mare măsură și naturii provocatoare a acestor metode. De ce spunem aceasta? Deoarece este mult mai ușor să predai o unitate de conținut și să fii indiferent la reacțiile educabililor cu privire la curriculum decât să adaptezi permanent secvențele curriculare la nevoile lor. Interesele educabililor sunt foarte diverse și pot trezi în profesor un

éducables il est plus facile de réaliser une éducation active pour être dans une manière réelle centrée sur l'élève. Une partie du discomfort des professeurs resenti à l'idée d'appréciation de ces instruments d'investigation du feedback curriculaire est dû dans une grande mesure la nature provocatrice de ces méthodes. Pourquoi disons nous cela? Parce qu'il est plus facile enseigner une unité de contenu et sois indifférent aux réactions des éducables en ce qui concerne le curriculum qu'adapter permanent les séquences curriculaires à leurs besoins. Les intérêts des éducables sont très diverses et peuvent réveiller dans le professeur un sentiment d'incertitude. Les jeunes gens d'aujourd'hui ont un langage propre, ils emploient surtout l'Internet dans une variété de buts, ils ont une certaine culture qui a des valeurs différentes de celle des professeurs qui appartiennent à une génération plus âgée. Les moyens d'investigation du feedback des éducables viennent juste à l'accueil de ce problème: de l'(in)existence d'un répertoire valorique commun entre les professeurs, les élèves ou étudiants. La connaissance du référentiel valorique des jeunes gens c'est une prémisse de l'adaptation de l'éducation à la réalité authentique des éducables, en étant en même temps une condition de l'extension de l'école dans la dimension informale du monde des élèves. L'un d'entre les obstacles les plus difficiles de la relation professeur – élève est juste l'inhabilité d'un d'entre les partenaires (ou même à tous les deux) de comprendre les motivations réelles de l'activité éducationnelle et du référentiel valorique. Pas la dernière fois, nous désirons dire que par notre démarche investigatif, nous

sentiment de nesiguranță. Tinerii din ziua de azi au un limbaj propriu, folosesc mult mai des Internetul într-o varietate de scopuri, au o anumită cultură care are valori diferite de cea a profesorilor care aparțin unei generații mai vârstnice. Mijloacele de investigație a feedback-ului educabililor vin tocmai în întâmpinarea acestei probleme: a (in)existenței unui repertoriu valoric comun între profesori și elevi sau studenți. Cunoașterea referențialului valoric al tinerilor este o premisă a adapării educației la realitatea autentică a educabililor fiind o condiție a extensiei școlii în dimensiunea informală a lumii elevilor. Unul dintre obstacolele cele mai dificile ale relației profesor-elev este tocmai inabilitatea unuia dintre parteneri (sau chiar a amândurora) de a înțelege motivațiile reale ale activității educaționale și referențialul valoric. Nu în ultimul rând, dorim să spunem că prin demersul nostru investigativ, am dorit și să construim un *cadru metodologic* care ar putea fi util profesorilor, managerilor școlari precum și factorilor de decizie de la nivel de minister. Chestionarul pe care l-am construit poate fi îmbogățit și adaptat la cele mai diverse școli, pentru a se identifica nevoile și interesele educaționale ale elevilor și pentru a putea răspunde la acestea într-o manieră adecvată, productivă și creativă. Rezultatele pe care le anticipăm în urma acestui demers de marketing curricular vor merita cu siguranță efortul și vor contribui într-un mod oportun la dezvoltarea cât mai deplină a personalității educabililor și la un proces educațional util, și deopotrivă interesant și plăcut. Considerăm de asemenea că atât profesorii cât și managerii școlari ar trebui familiarizați cât mai bine cu problematica preferințelor curriculare ale

avons désiré et construit un cadre méthodologique qui pourrait être utile aux professeurs, aux managers scolaires comme et aux facteurs de décision du ministère. Le questionnaire que nous l'avons réalisé peut être enrichi et adapté aux écoles les plus diverses, pour identifier les besoins et les intérêts éducationnels des élèves et pour pouvoir répondre à ceux-ci dans une manière adéquate, productive et créative. Les résultats dont nous les anticipons à la suite de cette démarche de marketing curriculaire, mériteront sûrement l'effort et contribueront dans une manière opportune au développement total de la personnalité des éducatibles et à un processus éducationnel utile, et en même temps intéressant et agréable. Nous considérons aussi que tous les professeurs, comme et les managers scolaires il faudrait familiarisés tant mieux avec la problématique des préférences curriculaire des élèves, pour pouvoir répondre d'un jour à l'autre mieux, aux besoins et aux intérêts de ceux-ci.

elevilor, pentru a putea răspunde cât mai bine nevoilor și intereselor acestora.

#### RÉFÉRENCES/REFERINȚE

1. Lynn Jenks, C. (2004). *Missing Links in the public school curriculum: four dimensions of change*. Journal of Curriculum Studies , pp. 195-216.
2. MacDonald, D. (2003). *Curriculum change and the post-modern world. Is the school curriculum-reform movement an anachronism?* Journal of Curriculum Studies pp. 139-149.
3. Ungureanu, D. (1999). *Educație și curriculum*. Timișoara: Eurostampa.

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

---

## E-LEARNING IMPLEMENTATION TECHNIQS IN ACADEMIC ENVIRONMENT

## TEHNICI DE IMPLEMENTARE E-LEARNING ÎN MEDIUL ACADEMIC

Reader, Cristea Boboilă, PhD  
TSTD - University of Craiova

Conf. univ. dr. Cristea Boboilă  
DPPD - Universitatea din Craiova

### **Abstract**

*Certain pedagogic instruments are recognized because they contribute to the performance of pedagogic activities (for example: blackboard, computer and even pencil), while others represent a base material for these activities (for example: dictionary). The power of the pedagogic instrument depends on its flexibility.*

*Today, the impact of the computer for the training process is very consistent.*

*The computer is a framework of pedagogic instruments that allows the information's control on a personal system.*

*We now understand that the*

### **Rezumat**

*Anumite instrumente pedagogice sunt recunoscute pentru că ele contribuie la executarea activităților pedagogice (de exemplu: tabla, calculatorul și chiar creionul), în timp ce altele reprezintă un material de bază pentru aceste activități (de exemplu: dicționarul). Pe scurt, din motive diferite, obiectele au devenit instrumente pedagogice indispensabile și universale. Puterea și eficiența unui instrument pedagogic depinde în mare măsură de flexibilitatea sa.*

*În zilele noastre, impactul calculatorului în procesul de învățământ este foarte consistent.*

*Calculatorul este un ansamblu de*

*computer is used to realize a revolution in the school environment. A pedagogic revolution rather happens when the pedagogic approach has a radical change.*

*This paper analyzes some aspects about the e-learning implementation techniques in academic environments because the computer represents a hope for the teachers already convinced by the new principles and practices in education.*

**Keywords:** *e-learning, Information and Communication Technologies (ICT), academic environment, computer science, pedagogic practices, constructivism*

### **1. Introduction**

Today, we wonder what is the probable impact that computer has over the pupils' training process, especially when internet enters the people's houses and if that this situation will bring to an enrichment of the training process (Tapscott, 1988).

The computer would be a framework of pedagogic instruments distinguishes to **its interactive feature** and allows the information's control and then its organization depending on a personal system. Tapscott (1998) affirms that „this passing from a simple emission of information to its interactive presentation constitutes the basis of the Internet generation” (p. 2) On the other hand, if computer makes accent more on the freedom to choose and the control of the user, nothing ensures us that the training process will be more promising.

We now understand that the single information is not enough for a revolution in the school environment. A

*instrumente pedagogice, se distinge de prin caracterul său interactiv și permite controlarea informației și apoi organizarea ei după un sistem personal.*

*Înțelegem acum că informația singură nu este suficientă pentru a provoca o revoluție în mediul școlar. O revoluție pedagogică apare mai degrabă când abordarea pedagogică suferă o schimbare radicală.*

*Acest articol analizează câteva aspecte cu privire la tehnicile de implementare a învățământului electronic în mediul academic, deoarece calculatorul reprezintă speranța și convingerea profesorilor pentru introducerea noilor principii și practici în educație.*

**Cuvinte cheie:** *învățământ electronic, Tehnologii informaționale și comunicative (TIC), mediu academic, știința calculatoarelor, practici pedagogice, constructivism*

### **1. Introducere**

Astăzi, ne întrebăm despre impactul probabil pe care îl are calculatorul asupra procesului de instruire al elevilor, în special când internetul pătrunde în casele oamenilor și dacă această situație se va traduce printr-o îmbogățire a procesului de instruire (Tapscott, 1988).

Calculatorul este un ansamblu de instrumente pedagogice, se distinge de prin **caracterul său interactiv** și permite controlarea informației și apoi organizarea ei după un sistem personal. Tapscott (1998) afirma că „această trecere de la o simplă emisie a informației la prezentarea ei în mod interactiv constituie baza generației Internet” (p. 2) Pe de altă parte, dacă



pedagogic revolution rather happens when the pedagogic approach has a radical change. What influences the training environment is the way in which information is organized and not the nature or volume of information.

Computer will surely influence pedagogy because it is an instrument that encourages pupils to **choose** the subject of their work, **to discuss** one with another, **to actively search** new information, **to structure** them depending on everyone's needs and to **work** each other in order to implement projects. We will see that a pedagogy that respects the training features is able to make pupils take a bigger **responsibility** concerning the educational process.

Today, computer lets a metamorphosis of school be foreseen. This time metamorphosis could happen because the new computer's functions make many teachers believe it could be the so expected catalyst. However, computer is not accompanied by a well constructed pedagogy; it is rather a versatile, pliant means. Computer represents a hope for the teachers already convinced by the new principles and practices in education. The constructivists, for example, realize how much computer can ease the bringing into application of the conception they have concerning education and training.

**When does a certain object become a pedagogic instrument?** Certain pedagogic instruments continued to be used from many years in education. Chalk, for example a famous instrument in the training process passed the time exam. For avoiding to be lost and to tergiversate on this subject we simply want to emphasize a particular aspect of the pedagogic instrument.

calculatorul pune mai mult accent pe libertatea alegerii și pe controlul utilizatorului, nimic nu ne asigură că rezultatul procesului de instruire va fi mai promițător.

Înțelegem acum că informația singură nu este suficientă pentru a provoca o revoluție în mediul școlar. O revoluție pedagogică apare mai degrabă când abordarea pedagogică suferă o schimbare radicală. Cea ce influențează mediul de instruire este modulul în care este organizată informația și nu natura sau volumul de informații în sine.

Calculatorul va influența cu siguranță pedagogia căci este un instrument care incită elevii să **aleagă** subiectul muncii lor, să **discute** între ei, să **caute** în mod activ noi informații, să le **structureze** în funcție de nevoile fiecăruia și să **colaboreze** între ei în vederea realizării de proiecte. Vom vedea că o pedagogie care respectă caracteristicile de instruire este susceptibilă să îi facă pe elevi să își ia un **angajament** mai mare față de procesul de învățare.

Astăzi, calculatorul lasă să se întrevadă o metamorfoză a școlii. De această dată ea ar putea să se producă deoarece noile funcții ale calculatorului îi fac pe mulți dintre profesori să creadă că el ar putea constitui **catalizatorul** atât de mult așteptat. Totuși, calculatorul nu este însoțit de o pedagogie bine construită el este mai degrabă un mijloc versatil, maleabil. Calculatorul reprezintă o speranță pentru profesorii deja convinși de noile principii și practici în învățământ. Constructiviștii, spre exemplu își dau seama de cât de mult poate calculatorul să ușureze punerea în aplicare a concepției pe care o au cu privire la învățământ și instruire.

The power of the pedagogic instrument depends on its **flexibility**. Computer, for example is very spread in schools. However it is used only for some duties, so computer is not a flexible instrument. Paper is also a base material. What distinguishes it from other instruments is that it is used for many pedagogic activities. Moreover, paper has not a precise pedagogic function as computer has. In consequence, a pedagogic instrument can be spread thanks to its specific intrinsic feature; microscope cannot be replaced by other instrument when we have to study something very small. On the other hand, it cannot be used for other purpose.

So, certain pedagogic instruments are recognized because they contribute to the performance of pedagogic activities (for example: blackboard, computer and even pencil), while others represent a base material for these activities (for example: dictionary). In brief, from different reasons, objects became indispensable and universal pedagogic instruments.

Few of these pedagogic instruments represent in the same time a base content and a performance instrument. But such an instrument exists, that draws our attention: **COMPUTER**.

## **2. The change of the pedagogic practices**

What we know about the most efficient pedagogic practices for integrating e-learning into education?

Many persons wonder today "how" the ICTs' introduction has to be made, when they have to rather wonder "why" we have to pass as fast as possible in the situation of the actual changes. Computer

**Când un obiect oarecare devine un instrument pedagogic?** Anumite instrumente pedagogice au continuat să fie folosite de mii de ani în învățământ. Creta, spre exemplu, a trecut examenul timpului, fiind deja un instrument reputat în procesul instruirii. Pentru a evita să ne pierdem și să tergiversăm pe acest subiect dorim pur și simplu să punem accentul pe un aspect particular al instrumentului pedagogic.

Puterea instrumentului pedagogic depinde de **flexibilitatea** sa. Calculatorul, de exemplu este foarte răspândit în școli. Totuși el nu folosește decât la câteva sarcini, deci calculatorul nu este un instrument flexibil. Foaia de hârtie constituie de asemenea un material de bază. Ceea ce o distinge de alte instrumente, este faptul că ea servește la o multitudine de activități pedagogice. În plus foaia de hârtie nu are o funcție pedagogică precisă precum o are calculatorul. În consecință, un instrument pedagogic poate fi foarte răspândit datorită specificității sale intrinseci; microscopul nu poate fi înlocuit de un alt instrument când vine vorba să studiem ceva infinit de mic. Pe de altă parte el nu poate fi folosit în alt scop.

Anumite instrumente pedagogice sunt deci recunoscute pentru că ele contribuie la executarea activităților pedagogice (de exemplu: tabla, calculatorul și chiar creionul), în timp ce altele reprezintă un material de bază pentru aceste activități (de exemplu: dicționarul). Pe scurt, din motive diferite, obiectele au devenit instrumente pedagogice indispensabile și universale.

Puține din aceste instrumente pedagogice reprezintă în același timp un conținut de bază și un instrument de execuție. Există însă un asemenea

is not added to our traditional pedagogy; it does not rectify it, too. Computer is difficultly integrated in the objectivist pedagogy. It is rather considered a changing catalyst. It does not represent the proper change, but it lets us think it could sustain us in the changing process of our general approach in pedagogy. We have to think more also at the need to transform the traditional pedagogy.

Computer does not make changes; it can only let change be made.

Teachers do not want only to prepare pupils for the technological world that is expecting them at the end of the studies. Teachers juggle with the possibility of integrating computer in the training process. So, they understand that a real introduction of computer changes the pedagogic practices they know and manage well. Tapscott (1998) sustains that „A teacher has a critical view and in the same time he can have value judgments from the point of view of the training context focused on pupil, the role of the teacher being essential for creating and structuring the learning experience” (p.6).

First, the investigation and meta-analysis studies prove the positive effect of technology and of the learning process in certain conditions. Second, given that the discoveries made until now often reflect a limited set of conditions, these need an attentive interpretation if this set is used for sustaining important decisions concerning ICTs' introduction. Third, the investigation methods that establish the impact of technology on the student's learning process is changing thanks to the fast changes concerning technology itself and concerning the way this learning is used.

Many educators cast a critical

instrument, care ne atrage atenția: CALCULATORUL.

## 2. Schimbarea practicilor pedagogice

Ce știm de practicile pedagogice cele mai eficiente pentru a integra e-learning în învățământ?

Foarte multe persoane se întrebă în prezent „cum” ar trebui să se facă introducerea TIC-urilor, atunci când ar fi preferabil să se întrebe „de ce” trebuie să facem trecerea cât mai repede posibil în conjunctura schimbărilor tehnologice actuale. Calculatorul nu se adaugă pedagogiei noastre tradiționale; nici nu o corectează. Calculatorul se integrează dificil în pedagogia obiectivistă. El este mai degrabă văzut ca un catalizator de schimbare. Nu reprezintă schimbarea în sine, dar ne lasă să credem că ar putea să ne sprijine în procesul de schimbare a abordării noastre generale în pedagogie. Trebuie în plus să ne mai gândim și la necesitatea transformării pedagogiei tradiționale.

Calculatorul nu întruchipează schimbarea, el nu poate decât să permită realizarea acesteia.

Profesorii nu doresc numai să pregătească elevii pentru lumea tehnologică care îi așteaptă la sfârșitul studiilor. Profesorii jonglează cu posibilitatea de a integra calculatorul în procesul de instruire. Ei înțeleg, de altfel, că o adevărată introducere a calculatorului trece printr-o schimbare a practicilor pedagogice pe care le cunosc bine și pe care le mânuiesc bine. Tapscott (1998) susține că „Un profesor are o privire critică și în aceeași măsură poate emite judecăți de valoare din punctul de vedere al contextului de instruire focalizat pe elev, rolul profesorului fiind

glance over the ICTs' introduction. Visions they have over introduction encourage us to reflection. For example, does not fear to affirm that sailing on the Internet can constitute a loss of time for pupils depriving them of the serious opportunities of acquiring knowledge and of developing abilities with the help of other efficient pedagogic activities even they are labeled as being traditional. The conceptions of the objectivist educators are contradictory to those of the constructivist educators, among other things.

### **3. Teachers' abilities and convictions concerning e-learning**

The convictions and attitude of teachers concerning computer have an important role in introducing computer. Ames (1992) and Green (1996) have identified in their publications, aspects that influence the teachers' intention for using computer as a pedagogic instrument. These aspects are relied on the perception that teachers have concerning computer and personal use of it. The Morton's study (1996) was aiming the establishment of a relation between the teachers' auto evaluation concerning computer's knowledge and the following variables: anxiety concerning computer, self confidence, pertinence for using computer, pedagogic practices, professional development, access to the school's administrative resources and policies. A relation was found between the first five variables, especially between those associated to attitudes.

We easily find that teachers' training has as purpose a more adequate and productive use of computer. By minutely investigating this list we see well that for reaching these results

esențial în crearea și structurarea experienței de învățare” (p.6).

În primul rând, studiile de cercetare și meta-analiza demonstrează efectul pozitiv al tehnologiei și al procesului de învățare în anumite condiții. În al doilea rând, dat fiind faptul că descoperirile făcute până în prezent deseori reflectă un set de condiții restrâns, acestea necesită o interpretare cu atenție în cazul în care este folosită pentru a susține decizii importante cu privire la introducerea TIC-urilor. În al treilea rând, metodele de cercetare care determină impactul tehnologiei asupra procesului de învățare al studentului se schimbă datorită schimbărilor rapide în ceea ce privește tehnologia însăși și în modul în care este utilizată.

Mulți pedagogi aruncă o privire critică asupra introducerii TIC-urilor. Viziunea pe care o au asupra introducerii ne incită la reflecție. De exemplu, Ravitch (1998) nu se teme să afirme că navigarea pe Internet poate să constituie o pierdere de timp pentru elevi privându-i de oportunități prețioase de a dobândi cunoștințe și de a dezvolta abilități prin intermediul altor activități pedagogice eficiente chiar dacă ele sunt etichetate ca fiind tradiționale. Concepțiile pedagogilor obiectiviști intră în contradicție cu cele ale pedagogilor constructiviști, printre altele.

### **3. Abilitățile și convingerile profesorilor cu privire la e-learning**

Convingerile și atitudinea profesorilor cu privire la calculator joacă un rol determinant în introducerea calculatorului. Ames (1992) și Green (1996) au identificat în publicațiile lor aspecte care influențează intenția profesorilor de a utiliza calculatorul ca

teachers have to surely modify their pedagogic practices so that they can benefit from these new technologies. Thus, computer is a simple complementary element of the class: it transforms the learning environment.

Bebell and his fellows (2004) have proved that, as many teachers are able to use computer, so much they use it for preparing the course and for accessing the information sources. Authors also emphasize that the factors that influence teachers in introducing computers have to be considered rather as a framework than separately. It is as more conditions have to be accomplished in order that a true and significant introduction of computers takes place. This researching perspective proves to be interesting.

When teachers try to accustom to technology and they want in the same time to ensure the transmission of a pedagogic content that correspond to their pupils, they find quickly themselves blocked and ICTs' introduction suffers just from beginning.

Computer's introduction in classroom causes changes in the teachers' pedagogic practices. Moersch (1995), among others, mention that the pedagogy centered on teacher becomes rather centered on pupil. Thus, Berg and collaborators (1999) have noticed that the teachers that efficiently use ICTs in classroom beforehand create a **constructivist** learning environment. For many educators, ICTs' implementation is indissolubly relied on constructivist pedagogy: the two are complementary. Thus, Lumpe & Chambers (2001) have conceived a questionnaire in order to measure teachers' convictions concerning their intention to integrate ICTs.

ICTs' integration can be made; it

instrument pedagogic. Aceste aspecte sunt legate de percepția pe care o au profesorii cu privire la calculator și utilizarea personală și profesională a acestuia. Studiul lui Morton (1996) viza stabilirea unei relații între autoevaluarea profesorilor cu privire la cunoașterea calculatorului și a următoarelor variabile: anxietatea cu privire la calculator, încrederea în sine, relevanța utilizării calculatorului, practicile pedagogice, dezvoltarea profesională, accesul la resursele și politicile administrative ale școlii. A fost găsită o relație între primele cinci variabile, în special între cele asociate atitudinilor.

Constatăm cu ușurință că formarea profesorilor are drept scop o utilizare mai adecvată și mai productivă a calculatorului. Cercetând amănunțit această listă vedem bine că pentru a ajunge la aceste rezultate profesorii trebuie cu siguranță să își modifice practicile pedagogice astfel încât să poată să profite de pe urma acestor noi tehnologii. În această privință, calculatorul este un simplu element complementar clasei: el transformă mediul de învățare.

Bebell și colegii săi (2004) au demonstrat că, cu cât profesorii se declară abili în utilizarea calculatorului, cu atât mai mult ei se servesc de acesta pentru pregătirea cursului și pentru a accede la sursele informației. Autorii subliniază de asemenea că factorii care influențează profesorii în introducerea calculatoarelor trebuie să fie considerați mai degrabă ca un ansamblu decât în mod separat. Este ca și cum mai multe condiții trebuie să se îndeplinească pentru ca o veritabilă și semnificativă introducere a calculatoarelor să aibă loc. Această perspectivă de cercetare se dovedeste

seems, in a classroom where the learning process is objectivist. Other researching studies prove that the computer's pedagogic applications are made by objectivist and constructivist teachers (Becker, Ravitz, 1999).

ICTs' used in the classroom can be foreseen starting from the teachers' personal and professional features. Vannatta & Fordham (2004) have used the questionnaire **The Teacher Attribute Survey** in order to show certain features of teachers with the ICTs' use degree in classroom. The results have proved that once with the passing of time and teachers arrived at the sessions of technological training, the time passed at computer outside the usual learning hours and the spirit opening before the pedagogic changes brought by the ICTs' integration well foresee the use level of ICTs in classroom.

ICTs' integration is a complex and risky action: „the teachers' adequate training concerning the educational technology in order that these efficiently use this instrument in our children's teaching and learning process.” (Vannatta & Fordham, 2004, p. 263). Every teacher has to place himself, in this process, within an innovation culture and within a fellows' network. If these technologies' learning needs a personal and individual effort, *the pedagogic positioning* depends on a collective effort and on a supporting network.

Convictions guide and direct the individuals' decisions and behaviors' (Bandura, 1997). Teachers need to structure their convictions (pedagogic positioning) in front of a change before materializing the change. The autor insist that these teachers' convictions be the head stone of a perfecting program:

interesantă.

În momentul în care profesorii încearcă să se familiarizeze cu tehnologia și vor în același timp să asigure transmiterea unui conținut pedagogic care să corespundă elevilor lor, se regăsesc repede blocați și introducerea TIC-urilor are de suferit încă de la început.

Introducerea calculatorului în clasă provoacă schimbări în practicile pedagogice ale profesorilor. Moersch (1995), printre alții, indică faptul că pedagogia centrată pe profesor devine mai degrabă centrată pe elev. De altfel, Berg și al. (1999) au observat că profesorii care utilizează TIC-uri în mod eficient în clasă crează în prealabil un mediu de învățare **constructivist**. Pentru mulți dintre pedagogi, implementarea TIC-urilor este indisolubil legată de pedagogia constructivistă: cele două sunt complementare. De altfel, Lumpe & Chambers (2001) au conceput un chestionar cu scopul de a măsura convingerile profesorilor în ceea ce privește intenția lor de a integra TIC-urile.

Integrarea TIC-urilor este realizabilă, se pare, într-o clasă în care procesul de învățare este de tip obiectivist. Alte studii de cercetare demonstrează că aplicațiile pedagogice ale calculatorului sunt făcute de către profesori obiectiviști și constructiviști (Becker, Ravitz, 1999).

Utilizarea TIC-urilor în clasă poate fi prezisă plecând de la caracteristicile personale și profesionale ale profesorilor. Vannatta & Fordham (2004) au utilizat chestionarul **The Teacher Attribute Survey** pentru a pune în legătură anumite caracteristici ale profesorilor cu gradul de utilizare al TIC-urilor în clasă.

*„Convictions are ideas to which people are dedicated, sometimes named basic values. As designers clarify and articulate convictions, these become the programs consciousness”. They give a shape to purposes, lead to taking of decisions, create discomfort when the purposes are violated and they encourage continuous critics.”*

Becker & Ravitz (1999) give a big importance to the social and school context when it is about to revise the school's mission. They write:

*„The climax in which teachers practice their job contains the speech that encourages or brings pressures over teachers in order they modify their teaching styles and even emphasize the convictions they have concerning a good teaching system” (p. 356)*

We propose an approach that especially takes into account the need to ensure us those teachers themselves define their convictions before elaborating the pedagogic practices that will integrate ICTs.

#### **4. A systematic approach concerning e-learning**

Toci & Peck (1991) have developed a systematic pedagogic approach adapted to the problems raised by teachers. Creation of this approach has the origin in recognizing the reality lived by teachers. They consider teachers are busy, isolated and pragmatic persons. They have also recognized that teachers want to adapt very much and to adjust this technology of the e-learning system. Authors have very quickly proved that the willing of changing is not enough for this to happen.

The efficient use of e-learning system depends on the following three

Rezultatele au demonstrat că o dată cu trecerea timpului și ajunși la sesiunile de formare tehnologică, timpul petrecut la calculator în afara orelor obișnuite de învățare și deschiderea de spirit în fața schimbărilor pedagogice aduse de către integrarea TIC-urilor prezic bine gradul de utilizare al TIC-urilor în clasă.

Integrarea TIC-urilor este o acțiune complexă și riscantă, ceea ce autoarele au recunoscut când au scris: „ pregătirea adecvată a profesorilor în ceea ce privește tehnologia educațională pentru ca aceștia să folosească în mod eficient acest instrument în procesul de predare și învățare al copiilor noștri.” (Vannatta & Fordham, 2004, p. 263). Fiecare profesor trebuie să se plaseze în acest proces în interiorul unei culturi de inovație și a unei rețele de colegi. Dacă învățarea acestor tehnologii necesită un efort personal și individual, *poziționarea pedagogică* depinde de un efort colectiv și de o rețea de suport.

Convingerile ghidează și orientează deciziile și comportamentele indivizilor (Bandura, 1997). Profesorii au nevoie să își stuctureze convingerile (poziționare pedagogică) în fața unei schimbări înainte de a realiza schimbarea. Autorul insistă asupra faptului ca aceste convingeri ale profesorilor să fie piatra de temelie a unui program de perfecționare:

*„Convingerile sunt idei cărora oamenii sunt dedicați, uneori denumite valori de bază. Așa cum designerii clarifică și articulează convingerile, acestea devin „conștiința” programului. Ei dau formă scopurilor, duc la luarea de decizii, crează disconfort atunci când sunt violate și stimulează o critică continuă.”*

Becker & Ravitz (1999) acordă multă importanță contextului social și

primordial factors:

1. Technology's availability,
  2. Teachers' ability to use them,
- and;
3. Teachers' willing to make the wished effort and to assume the risks of an important change in their work.

The three conditions have to simultaneously exist in order that integration is irrevocably achieved. For reaching these purposes, the action plan of authors consists in creating 12 products and 5 strategies. These products are, among others, tutorials, programs, case studies, pedagogic activities with guaranteed success, online conversations with other teachers. The applied strategies concern, among others, supply of products and services, promotion of synergy and increased participation of teachers.

Siemer-Matravers (1999) explains in its own way why teachers have reticence given ICTs' implementation:

*„The evolution of using computer at class hours was very much caused by the technology's evolution; less attention being paid to the factors that outrun the theoretical problems relied on computer's functioning”.*

Teachers always knew that any teaching instrument has pedagogic value only if it allows to him/her the achievement of the pedagogic purposes. School has not the purpose to study the learning and teaching instruments.

Computer's integration at class hours is placed in a historical perspective that continues to develop. From some years, its exists an increasing interest concerning computer as learning instrument only because it more and more yields to a pedagogic objectives' education, what explains that teachers

școlar când este vorba de a revedea misiunea școlii. Ei scriu:

*„Climatul în care profesorii își practică meseria conține discursul care încurajează sau aduce presiuni asupra profesorilor pentru ca aceștia să își modifice stilurile de predare și chiar să sublinieze convingerile pe care le au cu privire la un bun sistem de predare”* (p. 356)

Noi propunem un demers care ține cont în special de necesitatea de a ne asigura că profesorii înșiși își definesc convingerile pedagogice înainte de a elabora practici pedagogice care vor integra TIC-urile.

#### **4. O abordarea sistematică cu privire la e-learning**

Toci & Peck (1991) au dezvoltat o abordare pedagogică sistematică adaptată problematicii care se ridică în rândul profesorilor. Crearea acestei abordări își are originea în recunoaștera realității trăite de către profesori. Ei consideră că profesorii sunt persoane ocupate, izolate și pragmatice. Au mai recunoscut că profesorii doresc foarte mult să se adapteze acestei tehnologii și să adapteze această tehnologie sistemului e-learning. Autorii au dovedit foarte repede ca voința de a se schimba nu este suficientă pentru ca aceasta să se producă.

Utilizarea eficientă a sistemului e-learning depinde de următorii trei factori primordiali:

4. Disponibilitatea tehnologiei,
5. Abilitatea profesorilor de a le utiliza, și;
6. Voința profesorilor de a face efortul voit și de a-și asuma riscurile care însoțesc o schimbare importantă în munca lor.

Cele trei condiții trebuie să existe



foresee their integration into the learning-teaching process.

The study of Becker & Ravitz (1999) wants to measure until what point teachers have modified their pedagogic practices during the last three years and to see until what point these changes were associated to ICTs' implementation. After other authors the use of computer in classroom implies a reorientation of pedagogy towards activities that resemble to the constructivist way of teaching.

Because computer and e-learning in this framework facilitate creation, teachers realize until what point pupils can benefit from these.

Most of professors hope that e-learning accomplishes more duties helping them to revise the pedagogic practices so that the pupils' training process is more important and more attractive.

If teachers that integrate computer during class hours pass through a perfecting and learning process in which the steps can be identified, it results that a professional perfecting program can be combined just for ensuring a harmonious development of the technological and pedagogic competences that have to be acquired for reaching this objective.

Mills & Tincher (2003) have conceived a perfecting program basing on this hypothesis. Their work contributed especially to a better profound study to this *natural progress* that characterizes the training process of the teacher that initiates in ICTs and ends by integrating himself in the teaching process. In every moment of this progress, it becomes possible the understanding of the privileged relation between the teacher's technological acquisitions and the effects these have

simultan pentru ca integrarea să se realizeze într-un mod definitiv. Pentru a realiza aceste obiective, planul de acțiune al autorilor consistă în crearea a 12 produse și 5 strategii. Aceste produse sunt, printre altele, tutoriale, programe, studii de caz, activități pedagogice cu succes garantat, conversații online cu alți profesori. Strategiile puse în aplicare privesc, printre altele, livrarea de produse și de servicii, promovarea sinergiei și participarea crescută a profesorilor.

Siemer-Matravers (1999) explică în maniera sa proprie de ce profesorii au reticențe față de implementarea TIC-urilor:

*„Evoluția utilizării calculatorului la ore a fost foarte mult cauzată de evoluția tehnologiei foarte puțină atenție fiind acordată factorilor care trec dincolo de problemele teoretice legate de funcționarea calculatorului”* (p.1).

Din totdeauna profesorii au știut ca orice instrument de predare nu are valoarea pedagogică decât dacă îi permite realizarea obiectivelor pedagogice. Școala nu are rolul de a studia instrumentele de învățare și predare.

Integrarea calculatorului la ore se situează într-o perspectivă istorică ce continuă să evolueze. De câțiva ani, există un interes crescut față de calculator ca instrument de învățare doar pentru că se pretează din ce în ce mai bine la un învățământ de obiective pedagogice, ceea ce explică faptul că profesorii întrevăd integrarea lor în procesul de învățare-predare.

Studiul Becker & Ravitz (1999) dorește să măsoare până la ce punct profesorii și-au modificat practicile pedagogice în decursul ultimilor trei ani și să vadă până la ce punct aceste schimbări erau asociate implementării

over their pedagogic practices.

The true effect of professional development of teachers in technologies is measured through the nature of the pedagogic applications it creates in consequence.

Is it possible that the computer assisted learning not be the same concerning the learning conventional methods that it has to define?

When it is about the time of measuring the impact that technologies have over the pedagogic activities, the change of pupils' and teachers' **attitude** over change has to be recognized. This objective is however secondary to the measuring objective of the learning processes' nature performed by pupils and their relations with the pedagogic methods used by teachers.

Fairly, it is good to know until what limit pupils appreciate the learning environment. But there are better identified, in this new environment, the specific features they appreciate or not and the way in which these features are responsible for their learning results. It is not about only a step that has to be made for mentioning that auto evaluations are useful, but that the objective and quantitative evaluations are indispensable and they have to be performed relied on a created conceptual framework starting from learning modern theories that orient teachers' pedagogy.

This research should prove especially that the computer's impact in classroom cannot be separated from the learning environment's evaluation created by teacher. We have to understand that this environment is very tight bound on the examination level of teacher in technologies and in their implementation in a unique pedagogy.

TIC-urilor. După alți autori utilizarea calculatorului în clasă antrenează o reorientare a pedagogiei spre activități care se aseamănă cu modelul de predare constructivist.

Deoarece calculatorul și e-learning-ul în acest ansamblu facilitează creația, profesorii își dau seama până la ce punct elevii pot beneficia de acestea.

Majoritatea profesorilor speră ca e-learning să îndeplinească mai multe sarcini ajutându-i să revizuiască practicile pedagogice de așa natură încât să facă ca procesul de instruire al elevilor să fie mai important și mai atrăgător.

Dacă profesorii care integrează calculatorul în timpul cursurilor trec printr-un proces de perfecționare și de învățare în care etapele pot fi identificate, rezultă că un program de perfecționare profesională poate fi combinat tocmai pentru a putea asigura o dezvoltare armonioasă a competențelor tehnologice și pedagogice care trebuiesc dobândite pentru a atinge acest obiectiv.

Mills & Tincher (2003) au conceput un program de perfecționare sprijinindu-se pe această ipoteză. Munca lor a contribuit mai ales la o mai bună aprofundare a acestei *progresii naturale* care caracterizează procesul de instruire al profesorului care se inițiază în TIC-uri și care sfârșește prin a le integra în procesul de predare. În oricare moment al acestei progresii, devine posibilă înțelegerea relației privilegiate între achizițiile tehnologice ale profesorului și repercursiunile concomitente pe care acestea le au asupra practicilor lor pedagogice.

Adevăratul efect de dezvoltare profesională al profesorilor în tehnologii se măsoară prin natura aplicațiilor pedagogice care le crează în consecință.

Moreover, a professional perfecting program that observes teachers' learning rhythm is indispensable in order that ICTs' introduction projects do not fall at the end of the process.

### **5. Limited aspects concerning ICTs' integration**

ICTs' implementation needs various resources that have to be coordinated in an integrated system. Each of these resources would not be enough for organizing and making be functional ICTs' integration. However, we decided to separate them in a table below in order to better identify the obstacles that stop ICTs' implementation. Really, certain obstacles can be sometimes more resistant than others, especially at the beginning of the process.

Such an implementation happened in many ways. Given that the implementing ways vary from a school to another, even from a class to another, already found solutions do not exist. The implied individuals comme most of the time to invent more convenient solutions.

When we are searching a solution means we are dealing with a real problem. The problem appears when the acting plan meets an obstacle that hinders it to end an action in development or planned to happen. Few of these obstacles are temporary and fast eliminated. Others, on the contrary, need an important consumption of resources. Teachers' professional perfecting, for example, deserves more attention and reflection than an enough number of computers in a school. On the other hand, a daily technical, but recurrent problem constitutes a factor that destroys teacher's trust and determination; such a situation is not negligible.

Este posibil ca învățământul asistat pe calculator să nu se asemene cu nimic în ceea ce privește metodele convenționale de învățare și pe care acesta trebuie să le definească.

Când vine timpul măsurării impactului pe care îl au tehnologiile asupra activităților pedagogice, schimbarea **atitudinii** elevilor și a profesorilor față de învățare trebuie cunoscută. Acest obiectiv este totuși secundar celui de măsurare a naturii proceselor de învățare realizate de către elevii și relațiile lor cu metodele pedagogice utilizate de către profesori.

Pe bună dreptate, este bine de știut până la ce punct elevii apreciază mediul de învățare. Însă sunt mai bine identificate în acest nou mediu caracteristicile specifice pe care ei le apreciază sau nu și măsura în care aceste caracteristici sunt responsabile de rezultatele lor de învățare. Nu este vorba numai despre un pas de făcut pentru a afirma că autoevaluările sunt utile, ci despre faptul că evaluările obiective și cantitative sunt indispensabile și trebuie să fie executate în raport cu un cadru conceptual construit plecând de la teorii moderne de învățare care orientează pedagogia profesorilor.

Această cercetare ar trebui să demonstreze mai ales că impactul calculatorului în clasă este indisociabil de evaluarea mediului de învățare creat de profesor. Trebuie să înțelegem că acest mediu este foarte strâns legat de nivelul de expertiză a profesorului în tehnologii și în implementarea lor într-o pedagogie unică. În plus, un program de perfecționare profesională care respectă ritmul de învățare al profesorilor este indispensabil pentru ca proiectele de introducere a TIC-urilor să nu se

The following table enumerates the important obstacles among which more were recognized in different ICTs' implementing projects and presented in the studied researches. However other exist.

prăbușească la sfârșitul procesului.

### **5. Aspecte limitative cu privire la integrarea TIC-urilor**

Implementarea TIC-urilor necesită resurse diverse care trebuie să fie coordonate într-un sistem integrat. Fiecare din aceste resurse nu ar fi suficientă pentru a organiza și a face funcțională integrarea TIC-urilor. Totuși, am luat inițiativa de a le separa într-un tablou de mai jos pentru a putea identifica mai bine principalele obstacole care opresc implementarea TIC-urilor. Într-adevăr, anumite obstacole pot fi uneori mai rezistente decât altele, în special la începutul procesului.

Numeroase au fost modurile de a proceda la o astfel de implementare. Dat fiind faptul că modalitățile de implementare variază de la o școală la alta, chiar de la o clasă la alta, soluții deja găsite nu există. Indivizii implicați ajung în majoritatea timpului să inventeze mai multe soluții convenabile.

Când căutăm o soluție, acest lucru înseamnă că avem de-a face cu o adevărată problemă. Problema apare în momentul în care planul de acțiune întâlnește un obstacol oarecare care îl împiedică să încheie o acțiune care este în curs de desfășurare sau este programată să aibă loc. Câteva din aceste obstacole sunt temporare și sunt eliminate rapid. Altele, dimpotrivă, necesită un consum important de resurse. Perfecționarea profesională a profesorilor, de exemplu, merită mai multă atenție și reflecție decât un număr de calculatoare suficient într-o școală. Pe de altă parte, o problemă tehnică banală, dar recurentă constituie un factor care distruge încrederea și determinarea profesorului; o asemenea situație nu este de neglijat.

Tabelul care urmează enumeră obstacolele importante dintre care mai multe au fost recunoscute în diverse proiecte de implementare a TIC-urilor și prezentate în cercetările pe care le-am consultat.

Table that summarizes ICTs' integration's obstacles/Tabel care rezumă obstacolele integrării TIC-urilor

Resource/Resursa	Field/Domeniu	Obstacle/Obstacol
Technology/ Tehnologia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Number of computers/Numărul de calculatoare</li> <li>- Support services/Servicii de suport</li> <li>- Repartition/Repartiție</li> <li>- Accessibility/Accesibilitate</li> <li>- Computer's options/Opțiuni ale calculatorului</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- less numerous/puțin numeroase</li> <li>- absent or not enough/absent sau insuficient</li> <li>- inadequate repartition/repartițienecorespunzătoare</li> <li>- lack of accessibility/lipsa de accesibilitate</li> <li>- insufficient or incorrect options/opțiuni insuficiente sau eronate</li> </ul>
Teacher/Profesor	Personal and professional variables/Variabile personale și profesionale	<ul style="list-style-type: none"> <li>- teacher's sex &amp; age/sexul &amp; vârsta profesorului</li> <li>- experienced lived with ICTs/experiențele trăite cu TIC-urile</li> <li>- inadequate attitude/atitudine necorespunzătoare</li> <li>- lack of motivation/lipsa de motivație</li> <li>- lack of availability and time/lipsa de disponibilitate sau de timp</li> <li>- inadequate convictions/convingeri necorespunzătoare</li> <li>- lack of training in ICTs and its introduction in pedagogy/lipsa de formare în TIC și introducerea ei în pedagogie</li> </ul>
School/Școala	<ul style="list-style-type: none"> <li>- School's culture/Cultura școlii</li> <li>- Classmates' support/Suținerea colegilor</li> <li>- Team work/Lucrul de echipă</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lack of opening towards change/lipsa de deschidere spre schimbare</li> <li>- classmates' indifference/indiferența colegilor</li> <li>- lack of supporting network/lipsa rețelei de susținere</li> </ul>

	– Professional perfecting/Perfecționarea profesională	– absence of continuous professional training/absența formării profesionale continue
Administration/Administrarea	– Support/Suport – Group leader/Lider de grup – Coordination/Coordonare	– lack of support/absența suportului – lack of group leader/lipsa liderului de grup – indifference concerning the coordination program/indiferența în ceea ce privește programul de coordonare

The following text includes in the same time the conclusions of the studied researches and of the opinions that we dare to express concerning ICTs' integration's obstacles.

- In order to succeed ICTs' integration within class hours with a minimum of obstacles, it would be preferable **a framework of resources be mobilized**. Many teachers deal with many obstacles because they are pioneers in schools and because they are implying by themselves in this adventure. Different kinds of difficulties rapidly appear. In the absence of a **global and systemic vision** of ICTs' integration, their impact in teaching pupils risks to be weak and limited. For example, it is possible to make a car with a minimum of pieces. However, every piece will be necessary that the car function: every piece could hinder the framework to be the entity for which it was conceived. Why should it be different in the case of an educational project.

- After Pelgrum (2001), the big difficulty met exists because of the lack of equipment. We cannot speak about integration if it exists a single computer for a class, or if every clas goes to the school's laboratory once in a week. In this case **we speak more about initiation than about integration**. If in

Textul care urmează cuprinde în același timp concluziile cercetărilor consultate și a opiniilor pe care îndrăznim să le exprimăm în ceea ce privește obstacolele intergrării TIC-urilor.

- Pentru a reuși integrarea TIC-urilor în cadrul unor ore cu un minim de obstacole pe parcursul lor, ar fi preferabil să se **mobilizeze un ansamblu de resurse**. Mai mulți profesori se lovesc de numeroase piedici pentru că sunt pionieri în școli și pentru că se lansează singuri în aceasta aventură. Dificultăți de toate felurile apar repede. În absența unei **viziuni globale și sistemice** a intergrării TIC-urilor, impactul lor în învățarea elevilor riscă să fie slab și restrâns. De exemplu, este posibil să construiești un automobil cu un minimum de piese. Totuși, fiecare din aceste piese va fi necesară pentru ca mașina să funcționeze: fiecare din ele ar putea împiedica ansamblul să fie entitatea pentru care a fost conceput. De ce ar fi diferit în cazul unui proiect educativ.

- După Pelgrum (2001), dificultatea majoră întâlnită se datorează lipsei de echipament. Nu putem vorbi de integrare în momentul în care nu există decât un singur calculator pe clasă, sau dacă fiecare clasă se duce la laboratorul la școlii odată pe săptămână. În acest caz **vorbim de inițiere mai mult decât de**

the school's philosophy no integrating plan exists, we should not be surprised that teachers do not complain of the lack of resources concerning technological infrastructure.

- The teachers that do not understand ICTs' **importance** in the training process, have not reasons to demand a bigger number of computers at their school and a better accessibility to these computers. (Ertmer and collaborators, 1999).

- The teachers that complain more of the lack of equipments are just those that want the most to integrate ICTs in the training process.

- They have to establish **the necessary minimal** conditions in a school in order that ICTs' integration be achieved. First of all, teachers should have experience in computers. This experience depends on the effort and time teachers dedicate. However a **systematic professional perfecting** program should support teachers. Because it is up to them, most of teachers will not accumulate the necessary experience, especially because they complain of the lack of the time necessary for perfecting and because they are teaching, in the same time. (Fabry & Higgs, 1997).

- Teachers' attitude constitutes a **pivot indicator** due to many integration's aspects. Their attitude is influenced by obstacles and, at its turn, attitude influences the perception of other obstacles. For example, the preliminary experience with computers acts over attitude and attitude has effects over the perception of pertinence and ICTs' importance and over the anxiety felt towards computers' use (Larner & Timberlake, 1995).

- Professional perfecting

**integrare.** Dacă în filozofia școlii, nu există un plan de integrare, nu trebuie să rămânem surprinși că profesorii nu se plâng de lipsa de resurse în ceea ce privește infrastructura tehnologică.

- Profesorii care nu înțeleg **importanța** TIC-urilor în procesul de instruire, nu au motive să ceară un număr mai ridicat de calculatoare la școala lor și o mai mare accesibilitate la acestea. (Ertmer și al., 1999).

- Profesorii care se plâng mai mult de lipsa de echipamente sunt tocmai cei care doresc cel mai mult să integreze TIC-urile în procesul lor de instruire.

- Rămâne să determine **condițiile minimale necesare**, într-o școală pentru ca integrarea TIC-urilor să se realizeze. Înainte de toate profesorii trebuie să aibă o experiență în calculatoare. Această experiență depinde de efortul și de timpul pe care profesorul și-l consacră. Totuși un program de **perfecționare profesională sistematică** trebuie să îi sprijine pe profesori. Lăsați la latitudinea lor, majoritatea dintre profesori nu vor acumula experiența necesară, mai ales că aceștia se plâng de lipsa timpului necesar perfecționării și că în același timp predau. (Fabry & Higgs, 1997).

- Atitudinea profesorilor constituie un **indicator pivot** datorită mai multor aspecte ale integrării. Atitudinea lor este influențată de obstacole și, la rândul său, atitudinea influențează perceperea altor obstacole. De exemplu, experiența prealabilă cu calculatoarele acționează asupra atitudinii și atitudinea are repercursiuni asupra percepției pertinentei și importanței TIC-urilor și asupra anxietății resimțită față de utilizarea calculatoarelor (Larner &

contributes to the elimination of many technological obstacles. However, the teacher skilful in technology will not always come to the ICTs' integration in his pedagogy. Above, we made this difference between the professional perfecting concerning technologies and that of the technologies' integration in the training process. The teacher skilful in technology needs training, in the same measure, as concerns the way of using the available technologies for **reinventing** the training environment in his class. Most of the teachers use the technologies rather in order to sustain the existent practices than to innovate them.

- We all know that if it exists a single computer in the class, it helps for the pupils' reward more than allowing them to learn something significant. How could do otherwise a teacher when he has a single computer? The number of computers at which pupils have access and computer's use's frequency surely establish until what point pedagogic practices will be transformed in the class. A class where every pupil has a laptop becomes very quickly constructivist. **This computers' massive infusion is generally accompanied by other resources vital for integration:** when an important investment is made for the technological infrastructure, the persons that decide, take care generally to foresee the other conditions necessary to the project's success.

- Many schools have a computer laboratory. In these conditions, all the pupils are initiated at this technology. But the training practices remain the same. How could it be differently? In order that practices and activities change it is obvious that **all pupils have a continuous access to a computer.**

Timberlake, 1995).

- Perfecționarea profesională contribuie la eliminarea multor obstacolelor de natură tehnologică. Totuși, profesorul abil în tehnologie nu va ajunge întotdeauna până la integrarea TIC-urilor în pedagogia sa. Mai sus am făcut această diferențiere între perfecționarea profesională în ceea ce privește tehnologiile și cea a integrării tehnologiilor în procesul de instruire. Profesorul abil în tehnologie are nevoie în aceeași măsură de formare cu privire la modul de utilizare a tehnologiilor disponibile pentru a **reinventa** mediul de instruire în clasa sa. Cea mai mare parte a profesorilor utilizează tehnologiile mai degrabă pentru a susține practicile existente decât să le inoveze.

- Știm cu toții ca în cazul în care există decât un calculator în clasă, el servește la recompensarea elevilor mai mult decât în a le permite acestora să învețe ceva semnificativ. Cum ar putea altfel să facă un profesor cu un singur calculator la dispoziția sa? Numărul calculatoarelor la care elevii au acces și frecvența utilizării calculatorului determină cu siguranță până la ce punct practicile pedagogice se vor transforma în clasă. O clasă în care fiecare elev posedă un laptop devine foarte repede constructivistă. **Această infuzie masivă de calculatoare este însoțită în general de alte resurse vitale pentru integrare:** în momentul în care o investiție importantă este făcută în infrastructura tehnologică, persoanele care iau deciziile au grijă în general să prevadă celelalte condiții necesare reușitei proiectului.

- Multe școli sunt prevazute cu un laborator de calculatoare. În aceste condiții, toți elevii sunt inițiați la această tehnologie. Însă practicile de instruire



Otherwise, integration is only partial and it does not encourage the teacher to irrevocably transform his pedagogic strategies.

- In most of the researches that I have studied, it is mentioned the help teachers need for starting the integration and for making it to develop. The support has three distinct forms: **technical, pedagogical and administrative**. Bitner & Bitner (2002) claim teachers need support for defeating their fears, anxieties and different preoccupations. Really, teachers need help **for defeating the fear they can do mistakes and also for avoiding to completely mistake**. ICTs' integration, even in a single field, is easy! Zhao and collaborators (2002) noticed that, in the schools where **the technical and human support is sustained**, integration is managed.

- So, certain authors report that ICTs' integration takes place more for **certain fields** than for others. It seems to us preferable this integration be limited to a single field until teacher believes himself being skilful enough for initiating in other fields.

- Professional perfecting, that does not approach ICTs' integration in **pedagogy** has little chances to make teachers try the integration's adventure.

- **Resistance** to change can be perceived in a school in which teachers feel this pressure from the exterior in order to appropriate this change. Teachers need to **adapt** to this change than to be **imposed** to them. Teachers need, first of all, to identify the benefits of the ICTs' integration. The sessions conceived for increasing their abilities in technology can only persuade them for these advantages.

- **Obstacles can be in close**

rămân aceleași. Cum ar putea să fie altfel? Pentru ca practicile și activitățile să se schimbe este clar că **toți elevii trebuie să aibă acces la un calculator în mod continuu**. Altfel integrarea nu este decât parțială și nu îl incită pe profesor să-și transforme strategiile pedagogice în mod definitiv.

- În majoritatea cercetărilor pe care le-am consultat, este menționat ajutorul de care profesorii au nevoie atât pentru a debuta integrarea cât și pentru a o face să evolueze. Suportul ia trei forme distincte: **tehnică, pedagogică și administrativă**. Bitner & Bitner (2002) pretind că profesorii au nevoie de sprijin pentru a-și învinge temerile, anxietățile și diferitele lor preocupări. Într-adevăr profesorii au nevoie de ajutor **pentru a-și învinge teama că pot da greș și de asemenea de a evita de a greși complet**. Integrarea TIC-urilor, chiar și într-o singură materie, nu este decât un fleac! Zhao și al. (2002) au constatat că, în școlile în care **suportul tehnic și uman este susținut**, integrarea este reușită.

- Tocmai, anumiți autori raportează că integrarea TIC-urilor se produce mai mult în cazul **unor anumite materii** decât în altele. Ni se pare ca ar fi preferabil ca această integrare să se limiteze la o singură materie până când profesorul se simte suficient de apt pentru a se lansa și în alte materii.

- Perfecționarea profesională, care nu abordează integrarea TIC-urilor în **pedagogie** are puține șanse să îi facă pe profesori să încerce aventura integrării.

- **Rezistența** la schimbare poate fi percepută într-o școală în care profesorii simt o presiune din exterior pentru a-și însuși această schimbare. Profesorii au nevoie să se **adapteze**

**relation.** Certain obstacles are closely bound, the lack of experience with the computer can cause anxiety to teacher, and it troubles his attitude over ICTs, and it makes him be reserved to changes. In other words, certain obstacles are more important than others, meaning they are the source of other obstacles. Professional perfecting has to be dedicated, first of all, to the removal of the **embryo** obstacles.

## 6. Conclusions

For certain teachers, e-learning integration means that pupils go to the school's laboratory once in a week for working at a project that requires more qualities we generally recognize in the projects performed in a constructivist class.

For other teachers, e-learning integration consists in allowing to pupils to use the computer by turns during the class hour for working at it, appealing to a producing presenting or simulating program. In this case we should speak about a supplement rather at the training process than at the integration process. The class hour only eases the computer use.

Of course, there are other arrangements in the classroom that make people believe a computer is integrated in the pedagogic strategies. We have to look more and more closely for seeing if it is only integrated in the classroom. Computer is integral part of pedagogy when it serves to the bringing-up-to-date of this pedagogy. When the activities performed with the computer are considered as marginal in the pedagogic process, it is good to say that computer is a supplement of the curriculum instead pretending, or let believe that it serves at

acestei schimbări decât să le fie **impusă**. Profesorii trebuie înainte de toate să identifice beneficiile integrării TIC-urilor. Sesiunile concepute pentru a crește abilitățile lor în tehnologie nu fac decât să îi convingă de aceste binefaceri.

- **Obstacolele pot să se prezinte în strânsă legatură.** Anumite obstacole sunt strâns legate între ele, lipsa de experiență cu calculatorul poate să determine o stare de anxietate profesorului, și îi indispuce atitudinea față de TIC-uri, și îl face să devină reticent la schimbări. Altfel spus anumite obstacole sunt mai importante decât altele în sensul că ele sunt sursa altor obstacole. Perfecționarea profesională trebuie să se dedice înainte de toate înlăturării obstacolelor **embrion**.

## 6. Concluzii

Pentru anumiți profesori, integrarea TIC-urilor înseamnă că elevii lor se duc la laboratorul școlii o dată pe săptămână pentru a lucra la un proiect care comportă mai multe calități pe care le recunoaștem în general în proiectele realizate într-o clasă de tip constructivist.

Pentru alți profesori, integrarea TIC-urilor consistă în a permite elevilor de a utiliza pe rând calculatorul în timpul orei pentru a lucra la el, făcând apel la un program de producere de prezentare sau de simulare. În acest caz ar trebui să vorbim mai degrabă de un supliment la procesul de instruire decât de integrare. Ora de curs nu face decât să faciliteze mânăuirea calculatorului.

Există cu siguranță și alte aranjamente în clasă care fac să creadă că un calculator este integrat în strategiile pedagogice. Trebuie să privim din ce în ce mai aproape pentru a putea vedea dacă

the implementation of this curriculum.

We dare to pretend that computer is integrated in pedagogy when curriculum was created depending on an education's philosophy and not depending on this instrument's potential. In this case, we can say that computer serves to pedagogy and not vice-versa.

In most of the documents that we studied and that are relied on the teachers' training for using ICTs, authors insist that teachers think to their pedagogic strategies before starting the initiation in such a technology. The e-learning integration process is complex in a constructivist environment. However, it is necessary the transformation of its training method or making of a so important change before seeing the effects of the existence of a computer in classroom. These teachers need to discover for themselves what they have to modify in their pedagogy in order to much better integrate ICTs in the training process.

We also noticed that many authors recommend the knowledge of teachers' training's need for being able to propose them an excellent or an almost excellent perfecting plan.

nu este doar integrat în clasă. **Calculatorul face parte integrantă din pedagogie când servește la actualizarea acestei pedagogii.** În momentul în care activitățile desfășurate cu ajutorul calculatorului sunt considerate drept marginale în procesul pedagogic este bine să spunem că acesta este un supliment al programei școlare în loc să pretindem, sau să lăsăm să se creadă că el servește la executarea acestei programe.

Ne permitem să pretindem că el este integrat în pedagogie în momentul în care programa școlară a fost concepută în funcție de o filozofie a educației și nu în funcție de potențialul acestui aparat. În acest caz, calculatorul este, pentru a spune așa, cel care servește pedagogiei, și nu invers.

În majoritatea documentelor pe care le-am consultat și care sunt legate de formarea profesorilor în vederea utilizării TIC-urilor, autorii insistă ca profesorii să se gândească la strategiile lor pedagogice înainte de a se lansa într-o inițiere în astfel de tehnologie. Procesul de integrarea al TIC-urilor este complex într-un mediu de tip constructivist. Totuși este necesară transformarea metodei sale de instruire sau efectuarea unei schimbări atât de importante înainte de a vedea efectele existenței unui calculator în clasă. Acești profesori au poate nevoie de a descoperi pentru ei înșiși ceea ce trebuie să modifice în pedagogia lor pentru a integra mult mai bine TIC-urile în procesul de instruire.

Am constatat de asemenea că mai mulți autori recomandă cunoașterea nevoii de formare a profesorilor pentru a putea să le propunem un plan de perfecționare excelent sau aproape excelent.

**REFERENCES/REFERINȚE**

1. Adams, J.S. (1965). *Inequity in social exchange*, In L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*. New York: Academic Press.
2. Alderfer, C. (1972). *Existence, relatedness & growth*. New York: Free Press.
3. Ames, C. (1992). *Classroom: goals, structures, and student motivation*. *Journal of Educational Technology*, 84(3), 261-271.
4. Atkinson, J.W. (1964). *An Introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
5. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.T.Freeman.
6. Bebell, D., Russell, M., O'Dwyer, L. (2004). *Measuring teachers' technology uses: Why multiple-measures are more revealing*. *Journal of Research on Computing in Education*, 37 (1), 133-145, Fall.
7. Becker, H.J.&Ravitz, J. (1999). *The influence of computer and Internet use on teacher's pedagogical practices and perceptions*. *Journal of Research on Computing in Education*, 26, 291-321.
8. Berg, S. Benz, C.R., Lasley, T.J., Raisch, C.D. (1999). *Exemplary technology use in elementary classroom*. *Journal of Research on Computing in Education*, 31 (2), 111-122.
9. Bitner, N.&Bitner, J. (2002). *Integrating technology into the classroom: Eight keys to success*. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(1), 95-100.
10. Clément, R., Noels, K.A., Pelletier, L. (1999). *Perceptions of teachers' communicative style and student's intrinsic motivation*. *The Modern Language Journal*, 83, 23-34.
11. Covington, M. (1964). *The motive for self-worth*. *Research on motivation in Education*, 1, 77-113, Orlando, Florida, Academic Press.
12. Eccles, D.C. & Wigfield, A. (1985). *Teacher expectancies and student motivation*. In J.B. Dusek (Ed.), *Teacher expectation* (pp.185-226). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
13. Fabry, D.&Higgs, J.(1997). *Barriers of the effective use of technology in education*. *Journal of Educational Computing*, 17(4), 385-395.
14. Green, J. (1996). Web site: <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at400.html>.
15. Guthie, J.T.&Sweet, P. (1988). *Teacher perceptions and student reading motivation*. *Journal of Education Psychology*, 90(2), 210-223.
16. Larner, D.&Timberlake, L.(1995). *Teachers with limited computer knowledge: Variables affecting use and hints to increase use*. The Curry School of Education, University of Virginia.
17. Lumpe, A.T., Chambers, E. (2001). *Assessing teachers' context beliefs about technology use*. *Journal of Research on Computing in Education*, 33 (1), 93-107, Fall.
18. Maerhr, ML. (1984). *Meaning and motivation: Toward a theory of personal investment*. In R. AMES & C. AMES (Eds.) *Research on motivation in education* (Vol. 1).
19. Maslow, A. (1954). *Motivation and personnality*. New York:Harper.
20. Mills, S.C. & Tincher, R.C. (2003). *Be the technology. A developmental model for evaluating technology integration*. *Journal of Research on Technology in Education*, 35 (3), 382-401.

21. Moersch, C. (1998). *Computer efficiency. Measuring the instructional use of technology*. Learning and Leading with Technology, 23(3),40-42.
22. Morton, A. (1996). *Factors affecting the integration of computers in Western Sydney Secondary Schools*. In Learning Technologies: Prospects and Pathways.
23. Newmann, Fred M. (1989). *Student engagement and high school reform*. Educational Leadership, 46(5), 34-36.
24. Piaget, L. (1970). *Piaget's theory*. In P.H. Mussen (Ed.) Carmichael's manual of child psychology (Vol.1, 3rd ed. Pp 703-732). New York: Wiley.
25. Pelgrum, W. (2001). *Obstacles to the integration of ITC in education results from a worldwide educational assessment*. Computers and Education, 47(3), 229-236.
26. Siemer-Matravers, J. (1999). *Fitting modern technology into established teaching practices*. European Conference. University of Bremen, February.
27. Snoeyink, R.&Ertmer, P. (2001). *Thrust into technology : how veteran teachers respond*. Journal of Educational Technology Systems, 30 (1), 85-111.
28. Tapscott, D. (1998). *Feature article: The net generation and the school*. The Milken Exchange on Education and Technology.
29. Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?* ESD Éditeur, 23, rue Truffaut, 75017 Paris.
30. Toci, M.J.&Peck, K.L. (1998). *A Systems Approach to Improving Technology Use in Education*. Canadian Journal of Educational Communication, 27(1), 19-30.
31. Vannatta, R.A., Fordham, N. (2004). *Teacher dispositions as predictors of classroom technology use*. Journal of Research on Technology in Education, 36 (3), 253-271.
32. Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
33. Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.
34. Wentzel, K.R. (1999). *Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school*. Journal of Educational Psychology, 91(1), 76-97.
35. Wlodkowski, R.J. (1985). *Enchanging adult motivation to learn*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
36. Zhao, Y., Pugh, K., Sheldon, S.&Byres, J.L. (2002). *Conditions for classroom technology innovations*. Teachers College Record, 104(3), 482-515.



## BOOKS, IDEAS, INTERVIEWS/CĂRȚI, IDEI, INTERVIURI

---

### MODELE EDUCAȚIONALE - ACADEMICIAN ALEXANDRU BALACI

#### Academician Alexandru Balaci

După absolvirea liceului la Craiova și a Facultății de Litere și Filosofie din București, și-a luat doctoratul în anul 1943 cu teza *Giovanni Pascoli în neoclasicismul italian*. A fost, rând pe rând, redactor-șef la ESPLA, vicepreședinte al Comitetului de Stat pentru Cultură și Artă, director al Școlii Române din Roma (*Accademia di Romania*), între anii 1981-1990, profesor și șef de catedră la Facultatea de Litere din București, vicepreședinte al Uniunii Scriitorilor din România și redactor-șef al revistei *Viața românească*. S-a consacrat studiului culturii italiene, elaborând numeroase lucrări de referință și traducând din opera unor mari personalități ale ei. A coordonat monumentală lucrare *Istoria literaturii italiene* și numeroase dicționare. A fost membru în numeroase academii, societăți europene și mondiale.

#### Abstract

*The interview highlights Alexandru Balaci's, Fellow of the Romanian Academy, cultural values and attitudes. He makes reference to the fact that culture-embeddedness has shaped and secured human dignity, the Romanian shared values, the beauty and homogeneity of Romanian, a language of all seasons, and the Romanians' kindness, generosity and friendliness. The Romanian old cultural patterns and customs are the favourable premises of a most fertile culture in the future. Thus, Alexandru Balaci advocates the formative role of education and the life-enhancing optimism, characterizing the human species.*

#### Rezumat

*Acest interviu pune în evidență valorile culturale și atitudinale, personalitatea remarcabilă a Acad. Alexandru Balaci. Domnia sa se referă la rolul modelator al culturii. În salvarea demnității umane, la convergența spiritualității românești de pretutindeni, la frumusețea în omogenitatea limbii române care poate fi limba viitorului, la bunătatea, omenia, generozitatea și prietenia poporului român, la importanța datinilor, obiceiurilor, a vechii culturi românești în fecundarea culturii viitoare. Prin toate acestea, Acad. Alexandru Balaci își exprimă credința în misiunea formativă a educației și optimismul în perpetuarea speciei umane.*

*Profesor Viorel Ionel:* Într-o împrejurare deosebită, atât de poetică, într-o plimbare pe Dunăre, la Galați, îmi permiteți, domnule Academician Alexandru Balaci, să vă întreb ce anume determină poezia, literatura, arta, cultura în general?

*Acad. Alexandru Balaci:* O întrebare cardinală. În primul rând, cred că le determină sensibilitatea creatorului. În ceea ce privește motivația, cultura este cea care diferențiază, dar și îi unește pe oameni. Fiecare individ, fiecare popor este creator de valori specifice, care în același timp se înglobează în patrimoniul universal al culturii.

Cred, în același timp, că **un om de cultură este o picătură de cristal în imensul fluviu care străbate istoria umanității**. Nu este un izolat în turnurile fie de fildeș, fie de aur, ci un participant.

Adică, nu este un neutral, ci este un om activ, capabil să fie, cum spunea Victor Hugo, "ecoul sonor al contemporaneității sale, fibra sensibilă care intră în consonanță cu întregul univers, cu întreaga natură"

Orice s-ar spune, totdeauna intelectualii, din îndepărtata Antichitate și până în zilele noastre, au colaborat pentru salvarea demnității umane. Eu cred într-o **internațională a intelectualilor**. Când eram adolescent, când eram student, am cunoscut o carte - "Trădarea intelectualilor". Eu consider că **intelectualii nu au trădat, nu vor trăda, ci, dimpotrivă, vor colabora pentru salvarea demnității umane, pentru perfectibilitatea rasei umane**. Fiind ca și dumneavoastră, tot profesor, **cred în misiunea educației**.

*Prof. V.I.:* Vă rog să faceți o distincție. În teoria lui Sprangler se consideră că o amplitudine maximă a civilizației distruge culturile. Nu cumva nu trebuie să aspirăm la o maximă civilizație pentru a ne păstra cultura?

*Acad. Alexandru Balaci:* D-le profesor, în timpurile noastre, când **omul spațiază cunoașterea**, dezvăluind atâtea taine, care uneori pot să pară cu finalități apocaliptice, omenirea poate fi considerată într-un echilibru instabil.

În această situație, se amplifică sarcinile și **responsabilitățile oamenilor de cultură: a transmite semnale de avertisment** întregului gen uman prin operele de creație spirituală, pentru a înțelege că nu în cataclisme stă finalitatea omenirii, ci **omul poate fi**, cum preconizează unele religii, **un înger care să dea din aripi printre bunurile materiale**.

*Prof. V.I.:* Stimate domnule Academician Alexandru Balaci, privind dezvoltarea și afirmarea în lume a științelor și culturii românești, care sunt intențiile Academiei Române?

*Acad. Alexandru Balaci:* Nu fac parte din organismele conducătoare ale Academiei, dar sunt membru al ei de foarte mulți ani. Obiectivul ei este **realizarea convergențelor spiritualității românești de pretutindeni**, de a demonstra tocmai capacitățile intelectuale și de sensibilitate ale acestui popor atât de înzestrat, a cărui istorie dramatică s-a desfășurat de milenii pe aceste pământuri binecuvântate.

Cred cu intensitate în făuritorul de valori culturale. **De la nestematele Mioriței**, care sfidează destinul uman în echilibru și armonie, fără preocupări de



angoasă absolută, **de la geniul eminescian** și până la incandescența lui Tudor Arghezi, al doilea munte magic al poeziei românești, **cred că vom avea totdeauna ceva de spus lumii**, pentru că n-am acceptat niciodată complexul de cultură minoră.

**Limba română este un miracol al limbilor neolatine.** Dăinuirea ei în acest ocean variat lingvistic este o dovadă extraordinară a capacității noastre de a supraviețui spiritual. Ca italianist, cum știți, italiana cunoaște 14 dialecte, așa fel încât un lombard nu se înțelege cu un sicilian. La noi nu există decât anumite nuanțe, iar un bucovinean din Nord, un basarabean, cel din Valea Timocului, care vă este atât de apropiată la Drobeta-Turnu-Severin, din Serbia, din Banat și chiar din îndepărtata Americă, se înțelege perfect în limba română. **Este un miracol de omogenitate.** În această stare de singularitate, de insulă în oceanul variat lingvistic, s-au creat unele caracteristici care fac ca astăzi limba română să fie cea mai studiată dintre limbile neolatine. Savanți, ca prietenul nostru Alf Lombard, din Suedia, care a implinit de curând 90 de ani și care este și el membru al Academiei Române, a scris o carte de o 1000 de pagini despre verbul românesc. El consideră că **limba română** (nici esperanto, nici engleza) **va fi limba viitorului.**

*Prof. V.I.:* Dincolo de formele cuvintelor românești, poate că trebuie să lucrăm asupra nuanțelor, sensurilor, în continuarea școlii lui Noica.

*Acad. Alexandru Balaci:* **Noica**, desigur, **este un filosof al românismului** și un filosof al culturii, a pus în valoare supremă modalitățile de expresie artistică ale limbii române. Consider că, într-adevăr, limba română este capabilă să exprime frumusețea și adevărul, chiar prin cuvinte care uneori par să fie întunecate. Noi avem **aceste vocale de "î" și de "ă", otenebrate cum spun italienii**, mai frumos decât întunecatul nostru, dar ce efecte a putut să scoată din ele poezia! Vorbeam cu Anghel Dumbrăveanu despre traducerile "Corbului" lui A. E. Poe. Una din cele mai bune traduceri este a lui Gulian, între cele două războaie. Auziți ce efecte a scos din "î":

**Adânc, tenebrele pătrunzând  
Plânsul locului minunându-mă  
Și visând lucruri ce nu m-ating**

Sunt cuvinte pe care **Caracostea**, în "Arta cuvântului la Eminescu" le numea esteme ("de la estetică") și care au în ele o mare încărcătură de frumusețe; de exemplu cuvântul "freamăt", cuvântul "murmur". Mi-aduc aminte că profesoara de italiană ne spunea că limba italiană este atât de frumoasă, de sonoră și de bogată încât este un cuvânt în care sunt prezente toate vocalele; era cuvântul "aeole", care înseamnă brazdă, rond de flori. Și noi, doamnă, i-am zis, și noi avem cuvinte chiar fără nici o consoană: oaia, aia, ei. Deci, **limba română este o limbă a frumuseții, a adevărului și omeniei poporului român și va trăi în veci limba românească.**

*Prof. V.I.:* Vă reamintesc, domnule Academician, că Petre Țuțea avea acest mare proiect de a deriva toate limbile europene din limba română, ca centru al limbilor romanice. Nu cumva la baza comunicării prin limba română stau **trei mari calități ale poporului român: bunătatea, generozitatea și a fi împreună, prietenia?**

*Acad. Alexandru Balaci:* Ați atins esența: umanitatea, omenia românească. Suntem din Oltenia. Vă aduceți aminte ce înseamnă la noi, la hramul bisericii, a-ți primi rudele și ce înseamnă să crești păsări speciale, de rudă. Străbunii mei aveau cocoși speciali, care se numeau "de rudă". Abia așteptau Sf. Ilie, hramul bisericii din satul meu Aurora, în care m-am născut, ca să dea cocoșii "de rudă". Cum să vă spun, a nu primi de la un țaran român, chiar și azi, la sfârșit de mileniu, **a nu primi să fii ospătat, este aproape o insultă.** Totdeauna cei care au stat sau au traversat pământul nostru sau alții care se păstrează aici, aceste minorități naționale, n-au avut să se plângă de ospitalitatea, de omenia românească.

**A fi român de omenie este deviză, este motto-ul care mișcă toată istoria noastră.** Am fost totdeauna generoși, am fost totdeauna ospitalieri, chiar și cu adversarii.

*Prof. V.I.:* În finalul discuției noastre, stimate domnule Academician Alexandru Balaci, v-aș ruga să transmiteți un cuvânt de suflet locuitorilor din județul Mehedinți, cititorilor ziarului "Datina" și al revistei "Semn".

*Acad. Alexandru Balaci:* Am ajuns la o vârstă a maturității depline...

*Prof. V.I.:* Nu sunt indiscret să vă întreb câți ani aveți...

*Acad. Alexandru Balaci:* Vă spun imediat. Când eram la Roma director al Academiei di Romania, o foarte prezentă vizitatoare era doamna Ana Aslan. Italienii erau interesați de gerovital. Vă spun, în paranteză, că îl considerau un afrodisiac. Când vorbea doamna Aslan, trebuia să se facă apel la carabinieri.

Erau mii de inși care asaltau Academia. Și ne întrebau: dar **voi nu vă aslanizați?** Nu, nu domnilor, pentru că iată cum se împart vârstele în România: de la 1 la 20 de ani este copilăria, de la 20 la 40 de ani este adolescența, de la 40 la 60 este tinerețea, de la 60 la 80 de ani este maturitatea; și **apoi începe toamna aurită a vieții.**

*Prof. V.I.:* Stimate domnule Academician Alexandru Balaci, îmi permiteți să vă mulțumesc, în numele celor care vor citi spusele dumneavoastră, să vă urez sănătate, **o vârstă aurită.**

*Mai 1994*

**BECOMING A CONSTRUCTIVIST TEACHER. CONSTRUCTIVIST  
APPROACHES FOR AN INITIAL TRAINING**

**A DEVENI PROFESOR CONSTRUCTIVIST. DEMERSURI  
CONSTRUCTIVISTE PENTRU O PROFESIONALIZARE PEDAGOGICĂ  
INIȚIALĂ**

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

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

Review: Elena Joița (coord.), 2008  
– **Becoming a constructivist teacher. Constructivist approaches for an initial training**, The Didactical and Pedagogical Publishing House, R.A., Bucharest, 372 p.

Recenzie: Elena Joița (coord.),  
2008 - **A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială**, EDP, RA, București, 372 pagini.

The educational systems have been suffering noteworthy reorganizations, due to the fundamental changes of the third millennium. Even though the theoretical foundations of the Constructivist Approach have been elaborated for some years (E. von Glasersfeld – Radical Constructivism, J. Piaget – Cognitive Constructivism, L. Vygotski – Social Constructivism, S. Papert – Constructionism) in the Romanian literature on this theme, after the slight references which have appeared since the 90's concerning the problem, the

Pe fondul schimbărilor majore aduse de începutul mileniului III, și sistemele educaționale cunosc profunde restrucurări. Deși fundamentele teoretice ale constructivismului au fost elaborate de ceva vreme (E. von Glasersfeld – constructivismul radical, J. Piaget – constructivismul cognitiv, L. Vygotski – constructivismul social, S. Papert – construcționismul), în literatura de specialitate românească, după referințele firave de după 1990, privitoare la această orientare, începutul noului mileniu revigorează ideea necesității valorificării

beginning of the new millennium emphasizes the idea of the necessity of solving the theoretical and practical valences of the theory of knowing reality, but also of the way in which reality is built and learnt.

In 2004, a team (10 members) of the Department for Teachers' Training of the University of Craiova, initiated a research project for the stage 2005-2007 on the theme "Cognitivism and Constructivism – New Paradigmes in Education. Consequences on the Initial Formation of the Teachers, as Future Actors in the European Educational Environment."

The first results of the research has been included in the pages of the first volume, "Constructivist Strategies in the Initial Formation of the Teacher", 2005, Universitaria Publishing house, Craiova. Being a fact-research, a natural experiment, the members of the team gathered and interpreted a large amount of observations, reflections, work of the students (the results of their learning activity, artifacts), all these being analyzed from the constructivist point of view. As a result, in 2007, the second volume appears; "the Pedagogical Formation of the Teacher. Instruments for Cognitive – Constructivist Learning". The impact at the national level was amazing: in less than a year, the number of books ran out (over three thousand copies), which attracted, in 2008, the appearance of the second edition.

The end of the fact-research encouraged the publication of a third volume, created by the team: "Becoming a Constructivist Teacher. Constructivist Approaches for an Initial Training".

The volume is entirely dedicated to the initial pedagogical formation of the

valențelor teoretice și practice ale acestei teorii a cunoașterii realității, dar și a modului în care se construiește și se învață realitatea.

În anul 2004, o echipă (10 membri) a Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic din Universitatea din Craiova, a demarat un proiect de cercetare pentru etapa 2005-2007, cu tema „Cognitivismul și constructivismul - noi paradigme în educație. Consecințe asupra formării inițiale a profesorilor, ca viitori actori în spațiul educațional european”.

Primele rezultate ale cercetării au fost consemnate în paginile unui prim volum „Strategii constructiviste în formarea inițială a profesorului”, 2005, Editura Universitaria, Craiova. Fiind vorba despre o cercetare acțiune, de un experiment natural, membrii echipei au colectat și interpretat un evantai bogat de observații, reflecții, lucrări ale studenților (produse ale activității lor de învățare, artefacte), analizate din perspectiva constructivismului, astfel încât, în 2007, vede lumina tiparului un al doilea volum: „Formarea pedagogică a profesorului. Instrumente de învățare cognitiv-constructivistă”. Impactul la nivel național a fost uluitor: în mai puțin de un an, numărul de cărți editate a fost epuizat (peste trei mii de exemplare), motiv pentru care, în 2008, apare a doua ediție.

Sfârșitul cercetării-acțiune a favorizat apariția unui al treilea volum al echipei: **A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială**

Volumul este dedicat în întregime formării pedagogice inițiale a profesorului constructivist (FPPC), fiind alcătuit structural din patru părți care

constructivist teacher, being structured in 4 parts which introduce some elements of conceptual, curricular, methodological, managerial innovations.

The first part (“Professionalism. The Fundamental Goal of the Teacher’s Formation.”) is dedicated to the necessity of scientific pedagogical training behavior, due to the present crisis of the educational reform. This part also contains the general hypothesis, as a solution of escaping the crisis, as a possible alternative, through the constructivist approach to the initial formation of the future teachers. Thus, it is suggested a pedagogy of competences, as a desirable dimension of the initial formation. It is underlined the need of creating a desirable competences profile of the teacher, a profile which should correspond to some of the present day necessities of the children, school, society.

Therefore, part two (FPPC implicates pedagogical curriculum centered on competences and realized constructively), the most comprehensive is conceived as a theoretical enterprise, in which there are presented and interpreted, especially qualitative, the essential dimensions of the outlined solution. The constructivist teacher training requires a new curriculum centered on competences, which should take in consideration the goals, the contents, the resources, the design and management, the strategies and evaluation, amelioration. The new curriculum presumes the assumption of new roles, both by teachers and by the students who will become teachers, which means that there is a need of a new type of didactical training and a whole new approach. Here, are also underlined some issues: the

introduc câteva elemente de noutate conceptuală, curriculară, metodologică, acțională și managerială.

**Partea I** („Profesionalizarea – Scopul fundamental al formării profesorului”) este dedicată necesității profesionalizării pedagogice științifice, în contextul actualei crize de reformă a învățământului. Tot aici se formulează ipoteza generală, ca soluție de ieșire din criză, ca alternativă posibilă, prin abordarea constructivistă a formării inițiale a viitorilor profesori. Este propusă, astfel o pedagogie a competențelor, ca dimensiune deziarbilă a formării inițiale. Se accentuează nevoia conceperii unui profil de competență dezirabil pentru profesorul de la catedră, profil care să corespundă unor necesități actuale ale elevilor, școlii, societății.

De aceea, **partea a doua** („FPPC implică un curriculum pedagogic centrat pe competențe și realizat constructivist”), cea mai cuprinzătoare, este concepută ca un demers teoretic în care sunt prezentate și interpretate, îndeosebi calitativ, dimensiunile esențiale ale soluției conturate. Pentru formarea profesorului constructivist este nevoie de un nou curriculum centrat pe competențe, care să ia în calcul finalități, conținuturi, resurse, proiectare și organizare managerială, strategii și evaluare, reglare). Noul curriculum presupune asumarea unor roluri noi, atât de către profesorul de la catedră, cât și de către studentul viitor profesor. Ceea ce înseamnă că într-adevăr este nevoie de un nou tip de profesionalizare didactică și de o nouă abordare a acesteia. Tot aici sunt problematizate mai multe teze: necesitatea unui curriculum de formare inițială, abordat constructivist, transformarea obiectivelor curriculumului

necessity of a new initial training curriculum, constructively approached, the conversion of the objectives in competences, the necessity of central contents' adaptation, the assertion of the constructivist designing competences, the necessity of student-centered education, the constructivist methodology use, the assertion of the constructivist evaluating competences.

Another aspect that won't be neglected is related to the complementary dimensions of the professional, didactic, constructivist training, ideas distinctly discussed in the third part ("Complementary Dimensions which integrate the pedagogical training of the constructivist teacher"). Thus, there are heeded the non-cognitive and individual factors which contribute to the formation of the competences of the constructivist teacher. There are not neglected the ethic and managerial dimensions, as important variables of the constructivist teacher profile.

The fourth part ("The Quality of Pedagogical Training could be appreciated even at the end of the first formative stage – 1<sup>st</sup> module) confirms that the constructivist approach of the teacher's initial formation is a reality, not only necessary, but also possible. FPPC should become a continuous preoccupation of the specialists, of the Departments for Continual teachers' Training, as an optimum solution in front of the new national and European requirements.

The volume is firstly addressed to the students who aim for a career in education and who are in the initial preparation stage, taking in consideration its theoretical conceptions, reconsider the formulated hypothesis and reflections, it

de formare inițială în competențe, necesitatea adaptării conținuturilor curriculare nucleu, afirmarea competențelor de proiectare și organizare constructiviste, necesitatea instruirii centrate pe elev, utilizarea metodologiei constructiviste, afirmarea competenței de evaluare constructivistă.

Nu sunt neglijate nici dimensiunile complementare ale formării profesionale, didactice, constructiviste, aspecte care sunt tratate distinct în **partea a treia** („Dimensiuni complementare care întregesc profesionalizarea pedagogică a profesorului constructivist”). Astfel, se acordă atenție factorilor noncognitivi și de personalitate care contribuie la formarea competențelor profesorului constructivist. Nu sunt neglijate nici dimensiunile etică, managerială, ca variabile importante ale profilului de formare a profesorului constructivist.

**Partea a IV-a** („Calitatea profesionalizării pedagogice poate fi apreciată chiar și la finalul primei etape a formării – modulul I”) confirmă că abordarea constructivistă a formării inițiale a profesorului este o realitate, atât necesară, cât și posibilă. FPPC trebuie să devină o preocupare continuă a organelor abilitate, a departamentelor pentru pregătirea personalului didactic, ca soluție optimă în fața noilor exigențe naționale și europene.

Întregul volum se adresează, în primul rând, studenților care aspiră la cariera didactică și sunt în stagiul de pregătire inițială, dar prin demersurile teoretice formulate, prin ipotezele și reflecțiile elaborate poate fi un ghid util și pentru profesorii de la catedră, în vederea revizuirii concepțiilor pedagogice. Nu în ultimul rând volumul se poate adresa și metodicienilor și tuturor celor interesați

could be a useful guide for teachers who want to reconsider their educational concepts. Last, but not least, the volume may address to the methodologists and to all who are interested in continuous formation and in educational personals' training, the evolution of some hypothesis, in the initiation projects related to ameliorative research or of other different type.

Relating the theory and, especially, the practice of Romanian instructive-educative process to the requirements imposed by the European systems entails an under-way change of the current pedagogical conceptions. On the other side, the Bologna trial's theses constrain the teacher to impose a constructivist character to his classroom activities: the student is in the spotlight, the student learns, the student builds the reality, the students discovers, experiments etc.

Therefore, the volume "Becoming a Constructivist Teacher. Constructivist Approaches for an Initial Pedagogical Training" appears as a useful material, in a period characterized by a quest for solutions, for an optimum reformation of the Romanian Education System, in relation to the requirements of the Occidental Systems.

de formarea continuă și de perfecționarea personalului didactic, de verificarea unor ipoteze, de inițierea unor proiecte de cercetare ameliorative sau de alt tip

Racordarea teoriei și, mai ales, a practicii instructiv-educative românești la exigențele impuse de sistemele europene, impune o schimbare, din mers, a concepțiilor pedagogice actuale. Pe altă parte, tezele Procesului de la Bologna obligă profesorul de la catedră să impună un demers constructivist activității sale de la clasă: elevul este în centrul atenției, elevul învață, elevul construiește realitatea, elevul cercetează, experimentează etc.

Prin urmare, volumul **A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială** apare ca un material de un real folos, apărut într-o perioadă de căutări de soluții pentru ieșirea din criză, pentru reformarea optimă a învățământului românesc, în acord cu exigențele sistemelor occidentale.





## INFORMATIONS FOR CONTRIBUTORS/ÎN ATENȚIA COLABORATORILOR

Manuscripts for publication, should be submitted to PhD CORNEL NOVAC (e-mail: [corneliunovac@yahoo.com](mailto:corneliunovac@yahoo.com) or [dppdcentral.ucv.ro](mailto:dppdcentral.ucv.ro)), Editor-in-Chief, Psychology-Pedagogy AUC, Teacher Staff Training Department, University of Craiova, str. A.I. Cuza, nr. 13, Craiova, 200585, Romania.

Requests for the original typewritten papers:

1. Chapters or sections should be designated with arabic numerals and subsections with small letters.

2. Margins:

- up: 5 cm
- down: 4.75 cm
- left: 3.75 cm
- right: 3.75 cm

3. Spacing: single

4. Alignment:

• the body text: to the left and to the right;

• the title of the article: alignment to the middle.

• the titles of the paragraphs: alignment to the left with 1.27cm

5. Characters:

• the title of the article: **TIMES NEW ROMAN 14 BOLD**;

• the names of the authors: **TIMES NEW ROMAN 11 NORMAL** and bellow the title;

• the address: in **NORMAL 11** bellow the names of the authors;

• the titles of the paragraphs: **TIMES NEW ROMAN 12 BOLD**;

• 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;

• Aparatul bibliografic indicat în

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.

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