

**Irina Maciuc Vali Ilie Ecaterina Sarah Frăsineanu
Mihaela Alexandrina Popescu Mihaela Aurelia Ștefan
Florentina Mogonea Florentin Remus Mogonea
Claudiu Marian Bunăiașu**

**PROIECTE ȘI PROGRAME
EDUCAȚIONALE PENTRU
ADOLESCENȚI, TINERI ȘI ADULȚI**

**EDITURA UNIVERSITARIA
CRAIOVA, 2009**

C U P R I N S

ARGUMENT.....	11
----------------------	-----------

CAPITOLUL I

FORMELE ȘI DOMENIILE EDUCAȚIEI. INTERDEPENDENȚE, RECONFIGURĂRI, (RE)SEMNICĂRI ACTUALE. MODURI DE DEFINIRE

Potențialul crescut al educației nonformale în societatea cunoașterii. Probleme deschise în educația informală (Florentin Remus Mogonea).....	13
1. Introducere.....	13
2. Educația dincolo de zidurile școlii: educația nonformală și informală – educația extracurriculară (extrașcolară, extradidactică).....	14
3. Caracteristicile educației extracurriculare.....	16
4. Funcțiile activităților educative extracurriculare.....	17
5. Educația nonformală. Definiție. Deziderate. Trăsături. Avantaje. Forme.....	19
5.1. Activități extracurriculare sub egida școlii.....	23
5.1.1. Activitățile extracurriculare în cercurile școlare.	23
5.1.2. Activități extracurriculare de masă.....	28
5.2. Școala de după școală - program educativ nonformal, ca alternativă la educația formală.....	30
6. Educația informală. Definiție. Caracteristici. Avantaje. Exemple.....	34
7. Educația extracurriculară (nonformală și informală) pentru diferite categorii de persoane (elevi, copii cu dificultăți de învățare, copii cu CES, elitiști etc.).....	37
8. Relația dintre educația curriculară (formală) și cea extracurriculară (nonformală și informală). Integrarea în sistem. Abordare holistică.....	39
9. Concluzii.....	46
Bibliografie.....	47

CAPITOLUL II

PROIECTAREA ȘI MANAGEMENTUL PROGRAMELOR EDUCAȚIONALE. ASPECTE TEORETICO-METODOLOGICE, PROBLEME CONTROVERSATE

(Claudiu Marian Bunăiașu)

1. Preliminarii.....	49
2. Delimitări conceptuale.....	50
2.1. Proiectarea managerială/proiectarea programelor educaționale.....	50
2.2. Proiectul/programul educațional.....	51
2.2.1. Delimitări conceptuale.....	51
2.2.2. Tipuri de programe educaționale.....	52
2.3. Managementul de proiect /program educațional.....	53
3. Aspecte metodologice.....	54
3.1. Metodologia proiectării programelor educaționale.....	54
3.1.1. Analiza de nevoi educaționale.....	54
3.1.2. Componente ale proiectării programelor educaționale.....	57
3.1.3. Structura curriculară a unui program educațional.....	59
3.2. Managementul programului educațional.....	59
3.2.1. Condiții ale implementării programelor educaționale.....	59
3.2.2. Strategii și metode ale implementării programului educațional.....	62
3.2.3. Evaluarea programelor educaționale.....	65
3.2.3.1. Orientări și tendințe în evaluarea educațională.....	65
3.2.3.2. Evaluarea formativă a implementării programelor educaționale – trăsături caracteristice.....	65
3.2.3.3. Metodologia evaluării programelor educaționale.....	66
3.3. Concluzii.....	68
Bibliografie.....	69

CAPITOLUL III

SPAȚII DE DEZVOLTARE. TIPURI DE EDUCAȚIE COMPLEMENTARĂ

1. Educație globală (proiecte integrate) (Claudiu Marian Bunăiașu).....	71
1.1. Perspectiva holistică în abordarea educației; educația globală.....	71
1.2. Implicațiile educației globale asupra conceperii curriculumului școlar; curriculumul integrat.....	72
1.2.1. Argumente în favoarea abordării integrate a disciplinelor științifice și didactice.....	72
1.2.2. Structuri curriculare integrate. Delimitări conceptuale.....	73
1.3. Abordarea temelor cross-curriculare în cadrul proiectelor integrate.....	77
Bibliografie.....	81
2. Educația pentru dezvoltarea personală (Mihaela Alexandrina Popescu).....	82
2.1. Considerații teoretice privind dezvoltarea umană.....	82
2.2. Ce este dezvoltarea personală?.....	84
2.3. Stima de sine.....	86
2.4. Aptitudinile și abilitățile personale.....	87
2.5. De ce nu suntem perseverenți și cum am putea fi.....	88
2.6. Emoțiile și mecanismele de apărare.....	89
2.7. Autoeficacitatea personală.....	91
Bibliografie.....	92
3. Educația prin teatru și educația prin activitate fizică și sport în adolescență (Irina Maciuc).....	93
3.1. Activități educative cu adolescenții. Programele „Educația prin teatru”.....	93
Anexa 1.....	99
3.2. Proiectarea și managementul programelor educative: Programul „Educația prin activitate fizică și sport”.....	101
Bibliografie.....	106
Anexa 2.....	107

4. Proiecte și programe de educație de antreprenorială (Florentina Mogonea).....	109
4.1. Introducere. Importanța educației antreprenoriale, în contextul general al curriculei școlare.....	109
4.2. Proiecte și programe de educație antreprenorială.....	111
4.3. Concluzii.....	116
Bibliografie.....	116
Webografie.....	116
5. Educația multiculturală și educația interculturală (Vali Ilie).....	117
5.1. Cultura: concept, semnificații.....	117
5.2. Educația multiculturală: delimitări conceptuale, relații.....	118
5.3. Educația interculturală: terminologie, modele, competența interculturală.....	123
5.4. Concluzii.....	130
Bibliografie.....	131
6. Educația pentru dezvoltarea comunitară (Vali Ilie).....	132
6.1. Definiție, principii de fundamentare.....	132
6.2. Programe specifice educației pentru dezvoltarea comunitară.....	134
6.3. Rolul Uniunii Europene în promovarea educației pentru dezvoltarea comunitară.....	140
Bibliografie.....	143
7. Educația pentru pace (Vali Ilie).....	144
7.1. Delimitări conceptuale, deschideri.....	144
7.2. Pacea: stabilitate, siguranță și securitate.....	146
7.3. Educația pentru pace.....	148
7.4. Exemplu: Proiect educativ - Educația pentru pace.....	151
Bibliografie.....	153
8. Educația pentru cetățenie europeană (Mihaela Aurelia Ștefan)	154
8.1. Delimitări conceptuale. Clarificarea conceptului de cetățenie europeană.....	154
8.2. Drepturile cetățeanului european.....	156
8.2.1. Dreptul la libera circulație, dreptul de sejur și de stabilire, dreptul la muncă și studiu în toate statele membre.....	156

8.2.2. Drepturile politice ale cetățenilor europeni.....	157
8.2.3. Alte drepturi ale cetățenilor Uniunii.....	159
8.3. Concluzii.....	162
Bibliografie.....	167
Webografie.....	168
9. Problematika educației ecologice în contextul dezvoltării durabile (Mihaela Aurelia Ștefan).....	168
9.1. Introducere.....	168
9.2. Regândirea curriculumului prin implementarea „noilor educații”.....	170
9.3. Formarea/afirmarea unei conștiințe și a unei conduite ecologice – obiectiv de actualitate.....	172
9.4. Principiile educației ecologice.....	176
Bibliografie.....	182

CAPITOLUL IV

PROGRAME ȘI PARTENERIATE EDUCAȚIONALE ÎN PLAN LOCAL, REGIONAL, NAȚIONAL ȘI INTERNAȚIONAL (Irina Maciuc)

1. Introducere.....	185
2. Surse internaționale și europene de finanțare.....	191
3. Teme recomandate pentru parteneriate europene.....	191
4. Programe europene.....	193
5. Extras din planul de acțiune privind implementarea strategiei dezvoltării activității educative școlare și extrașcolare.....	200
Bibliografie.....	202

CAPITOLUL V

PSIHOPEDAGOGIA TIMPULUI LIBER

1. Voluntariatul la adolescenți, tineri și adulți (Mihaela Alexandrina Popescu).....	203
1.1. Ce este voluntariatul?.....	203
1.2. Legislația din România privind voluntariatul.....	203
1.3. Inițiative europene.....	204

1.4. Activitatea de voluntariat din România.....	205
1.5. Voluntariatul ca alternativă.....	206
Bibliografie.....	207
2. Educația pentru cetățenie activă (Ecaterina Sarah Frăsineanu).....	207
2.1. Concepte cheie. Către o abordare contextuală și flexibilă.....	207
2.2. Competențe în educația pentru cetățenie activă.....	210
Bibliografie.....	212
3. Conturarea identității sociale în adolescență (Florentina Mogonea, Ecaterina Sarah Frăsineanu).....	213
3.1. Introducere. Precizări terminologice.....	213
3.2. Adolescentul - în căutarea identității proprii. Teorii explicative.....	215
3.3. Concluzii.....	220
Bibliografie.....	221
4. Socializare și dezvoltare personală în adolescență (Irina Maciuc).....	222
4.1. Introducere.....	222
4.2. Adolescența și studierea ei: repere teoretice, autori, perspective.....	223
4.3. Adolescența școlară în societatea cunoașterii: nevoia de competențe.....	224
4.4. Cum acționează școala pentru a răspunde nevoilor de educație ale adolescentului.....	228
4.5. Alte aspecte ale dezvoltării și socializării.....	233
4.6. În loc de concluzii.....	235
Bibliografie.....	236
5. Educația adulților – componentă a educației permanente (Mihaela Aurelia Ștefan).....	239
5.1. Delimitări terminologice.....	239
5.2. Educația/învățarea de-a lungul întregii vieți.....	242
5.3. Motivația – o premisă indispensabilă a învățării pe parcursul vieții.....	246
Bibliografie.....	250

CAPITOLUL VI

EDUCAȚIA LA VÂRSTA A TREIA

1. Un nou spațiu educațional: educația pentru vârsta a treia (Irina Maciuc).....	251
Bibliografie.....	257
2. Educația la vârsta a treia – o necesitate în mileniul III (Ecaterina Sarah Frăsineanu).....	258
2.1. Sub principiul activismului/ Îmbătrânirea activă.....	258
2.2. Abordarea îmbătrânirii cu succes.....	261
2.3. Paliere/direcții ale educației la vârsta a treia.....	262
2.3.1. Principii pentru o viață de calitate.....	263
2.3.2. Conținuturi/dimensiuni educaționale.....	263
2.3.3. Strategii ale educației pe tot parcursul vieții adaptate specific.....	264
Bibliografie.....	265
Bibliografie generală.....	267

ARGUMENT

În contextul unei societăți caracterizate prin schimbare, rapiditate, explozie informațională, progrese științifice, se conturează multiple direcții de restructurare a realității educaționale, printre care menționăm:

- renunțarea la enciclopedism (caracterul informativ al procesului de învățământ) și accentuarea dimensiunii formative (achiziționarea unor instrumente, abilități, dezvoltarea de capacități, atitudini, valori);
- extinderea educației pe întreaga durată a vieții; educația nu mai poate fi restrânsă în timp la o singură perioadă (cea școlară);
- perfecționarea continuă a dezvoltării personale și profesionale;
- introducerea unor noi tipuri de educații;
- îmbunătățirea gradului de coordonare a politicilor și de adaptare la condițiile specifice, prin intermediul programelor și parteneriatelor educaționale în plan local, regional, național și internațional;
- încurajarea managementului programelor educaționale, ca domeniu strategic al formării inițiale și continue a managerilor școlari și cadrelor didactice.

Extensia educației în toate sferele existenței și vieții socio-umane și pe parcursul întregii vieți a individului a condus la înlăturarea mentalității că educația se realizează doar prin intermediul instituțiilor școlare. Se cere integrarea într-un sistem unitar a tuturor formelor de educație (formală, nonformală, informală). Cu alte cuvinte, educația permanentă este o dimensiune a societății actuale, este un element esențial în depășirea problemelor vieții contemporane. Este și motivul pentru care subliniem, în lucrarea de față, ideea de educație permanentă ca principiu pe care se bazează organizarea globală a sistemului educațional.

Conceptul de *educație permanentă* interferează cu alte sintagme operaționalizate în plan teoretic-explicativ, dar și practic-aplicativ. De aceea, pe parcursul acestei lucrări, accentul va fi plasat și pe aspecte ce țin de: învățare de-a lungul întregii vieți (lifelong learning), educație globală, educația adulților ș.a.

Regândirea sistemelor de educație în termeni de învățare continuă, de adaptare la schimbare, de integrare a tuturor influențelor educaționale, într-un proces coerent și convergent a impus constituirea unor noi tipuri de educație. Din acest punct de vedere, lucrarea încearcă să surprindă și să

evidențeze cum finalitățile, conținuturile *noilor educații* (*educația prin teatru și sport, educația antreprenorială, educația multiculturală, educația interculturală, educația pentru dezvoltarea comunitară, educația pentru cetățenie europeană, educației ecologice ș.a.*) propun un demers de regândire a curriculumului.

Pentru a răspunde problemelor lumii contemporane, soluțiile eficiente nu se găsesc în angajări secvențiale, ci e nevoie de o viziune holistică în abordare. Din acest considerent, în intenția noastră, prezenta lucrare are în vedere implicațiile educației globale asupra conceperii curriculumului școlar, abordarea temelor cross-curriculare în cadrul proiectelor integrate.

Reforma învățământului românesc, în scopul implementării strategiilor, mecanismelor și procedurilor de eficientizare a descentralizării curriculare și instituționale, se axează pe proiectarea și managementul programelor educaționale, ca domeniu strategic al formării inițiale și continue a managerilor școlari și cadrelor didactice.

Astfel, atragem atenția, prin intermediul acestei lucrări și asupra managementului prin proiecte și programe educaționale, ca demers de facilitare a întregului proces de descentralizare instituțională și curriculară, din perspectiva unui rol și loc reconsiderat al unității școlare în societate: nu numai o instituție consumatoare de resurse, ci una care identifică, atrage, generează și coordonează resurse de orice tip.

Una dintre direcțiile eficiente de absorbție a resurselor constă în încurajarea programelor și parteneriatelor educaționale în plan local, regional, național și internațional.

În sinteză, lucrarea de față își propune să atragă atenția asupra problematicii educației permanente, cu accent pe încurajarea proiectelor și programelor educaționale pentru adolescenți, tineri și adulți.

Sintagmele-cheie pe care se fundamentează cadrul teoretic și metodologic sunt: *educația dincolo de zidurile școlii, formele și domeniile educației, proiectarea și managementul programelor educaționale, tipuri de educație complementară, programe și parteneriate educaționale, psihopedagogia timpului liber, socializare și dezvoltare personală în adolescență, educația la vârsta a treia.*

Lucrarea se adresează studenților-viitori profesori, interesați de problematica educației permanente, de formarea ca educatori care vor interacționa cu elevi/studenti, părinți (tineri, adulți, persoane de vârsta a treia), dar și tuturor celor interesați de problemele actuale ale educației (elevi, profesori, consilieri, pedagogi, manageri școlari etc.).

Autorii

CAPITOLUL I

FORMELE ȘI DOMENIILE EDUCAȚIEI. INTERDEPENDENȚE, RECONFIGURĂRI, (RE)SEMNICĂRI ACTUALE. MODURI DE DEFINIRE

Potențialul crescut al educației nonformale în societatea
cunoașterii. Probleme deschise în educația informală

Florentin-Remus Mogonea*

1. Introducere

Înțeleasă ca realitate/ fenomen social, educația este adesea legată de ideea de transformare, de modificare, de dezvoltare a omului, de trecere din stare biologică, de natură, în stare de cultură. Grație acestora, „omul devine om” (Kant), pe fondul oferit de ereditate și mediu. Încă de la naștere (unele teorii demonstrează că procesul începe mult mai devreme, din ultimul trimestru al vieții intrauterine, odată cu intrarea în stare funcțională a organelor de simț), omul trăiește sub imperiul influențelor și acțiunilor educative, cu sau fără intenție pedagogică. Aceste influențe multiple și acțiuni, resimțite sau nu ca fiind de tip educativ, pot acționa concomitent, succesiv sau complementar, în *forme* variate, în mod spontan, incidental sau având un caracter organizat și sistematic.

În pedagogie, această realitate este reflectată cu ajutorul conceptului care definește formele generale ale educației. Acesta se referă la principalele ipostaze prin care educația se poate obiectiva, „pornind de la varietatea situațiilor de învățare și de la gradul diferit de intenționalitatea acțională.” (Cucoș, 1996, p. 35). Se consideră astfel că „*formele generale ale educației* reprezintă modalitățile de realizare a activității de formare-dezvoltare a personalității, prin intermediul unor *acțiuni și/sau influențe pedagogice* desfășurate în cadrul sistemului de educație/învățământ, în condițiile exercitării funcțiilor generale ale educației (funcția de formare-dezvoltare a personalității, funcția economică, funcția civică, funcția culturală a educației).” (Cristea, 2002, p. 70).

Identificăm trei forme generale / tipuri ale educației (în raport cu gradul de intenționalitate, de organizare și oficializare): *educația formală*, *nonformală* și *informală*. Abordate din perspectivă curriculară, educația

* Lector univ dr., Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova

formală mai este numită și curriculară, iar celelalte două forme (nonformală și informală) intră în sfera educației extracurriculare sau extrașcolare, fiind numite și „educații paralele”.

Pedagogia clasică, modernă a exploatat maximal valențele și posibilitățile educației formale. De aceea, pedagogia postmodernă, actuală, fără a ignora ceea ce trecutul a oferit, încearcă să valorifice și valențele formativ-educative oferite de educația nonformală și informală. În prezent, asistăm la tendința integrării în sistem a formelor educației, la o abordare holistică a acestora: valorificarea în școală a ceea ce copilul învață în afara ei (organizat sau nu) și valorificarea în afara școlii a ceea ce copilul învață în școală. Este vorba de apropierea școlii de viața de zi cu zi a copilului și de eliminarea rupturii dintre formal – nonformal – informal.

2. Educația dincolo de zidurile școlii: educația nonformală și informală – educația extracurriculară (extrașcolară, extradidactică)

„Este tot atât de greșită plasarea în școală a întregului efort de educație de care o societate are nevoie, pe cât este de greșită exploatarea insuficientă a potențialului educativ al activității școlare” (Ordin MEN nr. 3622 din 13.04.2000).

În principal, locul fundamental în cercetarea pedagogică și în politica educațională a oricărui sistem de învățământ din lumea întreagă îl ocupă educația curriculară, formală. Faptul este firesc, ținând seama de rolul hotărâtor pe care-l joacă școala în formarea personalității copiilor. Sistemul educației curriculare este fundamental pentru realizarea ulterioară a educației, pe parcursul întregii vieți, fiindcă în școală se dobândesc achizițiile de bază, fie ele de natură cognitivă, operațională sau atitudinală, capacitatea de a învăța și plăcerea de a învăța. Raportul Comisiei UNESCO este categoric în această privință: „Nimic nu poate înlocui sistemul formal de educație, în care fiecare se inițiază în disciplinele cunoașterii, sub multiplele ei forme. Nimic nu se poate substitui relației de autoritate, dar, de asemenea, de dialog dintre profesor și elev” (Delors, 1996, p. 17).

Educația curriculară, formală, școlară reprezintă modalitatea cea mai eficientă de atingere a finalităților, expectanțelor, dezirabilităților unei societăți. Fiind un demers conștient proiectat, organizat, desfășurat și (auto)reglat, educația curriculară capătă funcțiile cele mai importante pentru clădirea conștientă, cu scop, cu o anumită finalitate, a personalității umane.

Idealul educațional al școlii românești actuale, prezentat în Legea Învățământului din 1995 și modificată în 1999, prevede, drept finalitate de maximă generalitate „dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative”

Aceste deziderate se pot atinge, în principal prin școală, prin activitățile curriculare derulate aici. Dar, aceste activități curriculare se pot îmbogăți cu alte tipuri de activități colaterale, de completare, complementare. Aici intervine educația extracurriculară (activitățile extracurriculare), respectiv managementul acestora.

Într-o apreciere sintetică, M. Ștefan (2000, p. 10) notează că sub acest termen larg („educație extracurriculară”) cuprindem influențele formative de dincolo de cadrul procesului de învățământ. Oricât de importantă ar fi educația curriculară – notează în continuare autorul - realizată prin sistemul de învățământ, ea nu epuizează sfera influenței educative. Rămâne cadrul larg al timpului liber al copilului, în care viața capătă alte aspecte decât cele din procesul de învățământ. Asupra copiilor și adolescenților se exercită numeroase alte influențe cu efect formativ, pozitiv sau nu. Ele pot fi concordante sau discordante cu ceea ce se câștigă prin munca școlară. Unele pot amplifica, iar altele pot contracara efectele educației curriculare. Ele apar pe planuri diferite, sub forme diferite. Asupra unora se poate exercita totuși influența școlii. Altele sunt influențe exercitate de instituții și organizații social-educative, urmărind, explicit sau nu, anumite finalități educative. Iar altele sunt cu totul aleatorii, emanând din mediul social și cultural în care trăiește copilul.

Trebuie să remarcăm că educația extracurriculară, cel puțin în cadrul pedagogiei românești, (dar și străine) nu a cunoscut abordări teoretice și practice deosebite ca amplasare. Cele mai multe referințe s-au făcut tangențial, fiind, după aprecierea aceluiași autor o „cenușăreasă” a pedagogiei.

Repunerea în drepturi a educației extracurriculare nu se poate constitui decât într-un demers care să ajute elevul (dar nu numai pe acesta) să-și completeze cunoștințele, să le fixeze și consolideze pe cele deja existente, să se cunoască/autocunoască în alte situații și conjuncturi decât cele școlare etc. În 1998, la Bruxelles, a fost publicată lucrarea „Recunoașterea educației nonformale”, elaborată cu prilejul Conferinței Mondiale a Miniștrilor Tineretului și Forumului Mondial al Tineretului (Portugalia 1998), prin care se cerea Consiliului European, Uniunii Europene și guvernelor naționale să-și sporească alocațiile de resurse financiare pentru educația extracurriculară.

A regândi posibilități și modalități de valorificare pozitivă a resurselor educației extracurriculare nu înseamnă a neglija sau minimiza rolul și importanța educației curriculare, școlare. Pedagogia științifică repudiază concepții teoretice care denigrează rolul educației școlare, așa cum a fost concepția lui Ivan Illich („Une societe sans ecole” Ed. Seuil, Paris, 1971), care considera că nu școala formează corespunzător

personalitatea copilului, ci societatea, mediul. El pleda astfel pentru deșcolarizarea societății, deoarece școala ar limita manifestarea liberă a individului. Tot o concepție reduționistă, asemănătoare, are și John Hoit care, cu „noul informalism” (curent pedagogic), consideră că școala distruge libertatea și creativitatea individului, care, în schimb, s-ar dezvolta mult mai bine sub influența străzii.

Dar ce este educația extracurriculară? M. Ștefan, preluând o definiție UNESCO, apreciază că educația extracurriculară este educația din afara educației curriculare, a educației școlare, adică de dincolo de procesul de învățământ. Este vorba de tot ceea ce oferă educația nonformală și informală.

3. Caracteristicile educației extracurriculare

Având în vedere că, în cadrul activităților extracurriculare, pot fi incluse activități de tip educativ nonformal și informal, iar că diversitatea, volumul și frecvența manifestării celor din urmă este covârșitoare, considerăm că o inventariere a caracteristicilor tuturor activităților extracurriculare este, dacă nu imposibilă, greu de realizat. De aceea, ne vom referi doar la activitățile extracurriculare realizate și desfășurate cu implicația și sub controlul școlii (Ștefan, 2000, pp. 17-21).

a) au caracter *preferențial, opțional sau facultativ* – deoarece se desfășoară în timpul liber al elevilor, se bazează pe alegerea de către elevi, în funcție de preferințe, interese, aptitudini etc. Și în cadrul educației curriculare există opționale sau facultative, și aceste activități opționale sau facultative nu trebuie confundate cu cele aparținând activității extracurriculare. În aceste activități sunt implicate și persoane adulte, ca animatori / moderatori: cadre didactice, alte persoane, părinți etc.

b) *sunt mai puțin reglementate, bazate pe spontaneitatea, creativitatea, originalitatea* copiilor – conținutul nu este obligatoriu și în totalitate de parcurs; elevii pot contribui chiar la alegerea, programarea, desfășurarea organizarea, evaluarea lor; cadrul didactic nu impune, ci propune, este mediator, veghează „din umbră”;

c) Asigură o *învățare implicită, practică, transdisciplinară* – se învață mai ușor prin joc, prin acțiune practică, operațională, prin muncă; se bazează pe informațiile mai multor discipline => caracter transdisciplinar; este o învățare complementară învățării școlare;

d) Au, cel mai adesea, *caracter colectiv* – se desfășoară, cel mai adesea, grupal, cu clasa, cu clasele paralele, cu școala, deși, bineînțeles în cadrul grupului fiecare poate avea de realizat sarcini individualizate; și evaluarea rezultatelor grupului este tot o evaluare de grup, deși, individual,

fiecare își aduce contribuția. Se dezvoltă relații, se practică munca în grup, colaborarea, cooperarea.

e) Se desfășoară la o *temperatură emoțională mai ridicată* decât activitățile școlare, deoarece sunt mai plăcute, mai relaxante; se consolidează prietenii, se dezvoltă sentimentul de respect pentru munca fiecăruia și pentru produsul final.

f) Au un *grad mai ridicat de autenticitate* decât cele școlare – în sensul că în activitățile școlare se folosește foarte mult metoda „simulării” (procese fizice, fiziologice, joc de rol etc.). Cadrul extracurricular permite contact mai activ cu viața, cu realitatea, contactul nemijlocit cu viața socială, cu oamenii.

Evident, activitățile non-didactice îndeplinesc simultan aceste caracteristici. În funcție însă și de specificul și tipul fiecărei activități extracurriculare în parte, acestea pot căpăta și alte caracteristici.

4. Funcțiile activităților educative extracurriculare

Prin funcții se înțeleg rolurile pe care activitățile extracurriculare le au în viața și dezvoltarea unui individ. Evident, de la caz la caz, unele pot exercita mai multe roluri, altele mai puține.

M. Ștefan (2000, pp. 21-24) identifică următoarele funcții ale activităților extracurriculare:

1. *Funcția de loisir*, se referă la timpul liber al individului, în cazul nostru al elevului, adică timpul care îi rămâne după ce a terminat programul școlar și după ce a rezolvat temele dedicate satisfacerii exigențelor școlare-curriculare. În principal, timpul liber este folosit de copii pentru relaxare, recreere, care la vârstele mici înseamnă antrenarea în diferite jocuri. Mai târziu, în adolescență, timpul liber este folosit și pentru a petrece împreună cu prietenii, drumeții, plimbări în parc etc.

Datorită faptului că școala ocupă din ce în ce mai mult timp din viața unui elev (și cu atât mai mult cu cât el trece pe trepte superioare ale școlarității), timpul liber este foarte prețios pentru a-l petrece cât mai plăcut, dar și cât mai util. În ultima vreme, se vorbește tot mai mult de un *management al timpului liber* sau de *odihnă activă*.

Timpul liber poate fi folosit astfel prin organizarea de activități extracurriculare, care să vină în completarea celor organizate de școală (curriculare), cu atât mai mult cu cât, în prezent, la dispoziția tinerilor stau un avantaj larg de posibilități de a-și petrece timpul liber, care nu de ce cele mai multe ori au și efecte educative pozitive.

Prin aspectele de recreere, de relaxare, odihnă pe care le generează, loisir-ul îndeplinește și o *funcție recreativă*.

2. Prin activitățile extracurriculare, în general, au loc contacte, schimburi de experiență, de idei; ele presupun *cooperare, colaborare* între indivizi care uneori nu se cunosc, ceea ce înseamnă stabilirea de noi legături de prietenie, amicitie. Spiritul de echipă, întrajutorarea, sentimentul participării la un produs colectiv, satisfacția lucrului bine făcut sunt tot atâtea aspecte pozitive pe care activitățile extracurriculare le pot genera.

Funcția *social-integrativă* se referă și la aspectul comunitar, dimensiunea socială a activităților extracurriculare; este vorba de participarea elevilor, a clasei, a școlii la viața comunitară, la întrajutorarea semenilor, la rezolvarea problemelor acestora etc.

3. *Personalitatea copilului nu se formează și dezvoltă* numai prin activitățile școlare, deoarece școala nu este singura sursă de cunoaștere, informare și formare pentru copil.

Practic, cunoașterea valorilor oferite de orice arie curriculară poate să se extindă și în afara școlii, prin activități complementare, extracurriculare. Contactul direct cu realitatea, natura, oamenii pot constitui ele însele surse informare și de formare umană, chiar dacă nu sunt la fel de organizate și sistematizate ca cele curriculare.

Având un caracter opțional, realizându-se la o *temperatură emotivă ridicată*, activitățile extracurriculare pot stârni curiozitatea epistemică, mări atenția, spori dorința de cunoaștere.

4. Aspectul *vocațional* este un alt aspect pe care activitățile extracurriculare îl presupun. Ele se organizează având la bază liberul consimțământ al elevilor de a participa, iar aceștia pot merge dacă consideră că specificul activităților este în spectrul lor de interese, dacă corespund aptitudinilor, înclinațiilor lor etc.

Și activitățile curriculare, prin prezența opționalelor, dezvoltă latura vocațională, mai ales în învățământul liceal; această dimensiune vocațională poate fi dezvoltată mult mai devreme prin activități extracurriculare. Cadrul didactic poate observa comportamentul elevilor și poate aprecia eventualele înclinații ale unuia sau altuia dintre ei, mai ales că implicarea liberă, spontană și benevolă facilitează din plin acest aspect.

5. *Funcția recuperatorie* este prezentă în cazul copiilor cu cerințe educative speciale, fie integrați în școlile de masă, fie în instituții speciale. În funcție de specificul fiecărei deficiențe, se pot organiza activități extracurriculare care, prin conținutul, strategia desfășurării să aibă o valoare psihoterapeutică și compensatorie.

Un aspect foarte important îl reprezintă contactul cu „alții” (oameni, colegi, prieteni etc.). Prin urmare, această funcție este legată și de *funcția integrativ-socială*.

5. Educația nonformală. Definiere. Deziderate. Trăsături. Avantaje. Forme.

Crenguța Oprea (2003), într-o amplă abordare comparativă a celor trei forme ale educației, consideră că, din punct de vedere *etimologic*, termenul de educație nonformală își are originea în latinescul „nonformalis”, preluat cu sensul „în afara unor forme special/oficial organizate pentru un anumit gen de activitate”. Nonformal nu e sinonim cu needucativ, ci desemnează o realitate educațională mai puțin formalizată sau neformalizată, dar întotdeauna cu efecte formativ-educative.

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

Dezideratele educației nonformale sunt în strânsă legătură cu realizarea următoarelor finalități:

- să lărgescă și să completeze orizontul de cultură, îmbogățind cunoștințele din anumite domenii;
- să creeze condiții pentru „desăvârșirea profesională sau inițierea într-o nouă activitate”(Istrate, 1998, p. 155);
- să sprijine alfabetizarea grupurilor sociale defavorizate;
- să contribuie la recreerea și la destinderea participanților, precum și la petrecerea organizată a timpului liber;
- să asigure cadrul de exersare și de cultivare a diferitelor înclinații, aptitudini și capacități, de manifestare a talentelor.

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

M. Ștefan (2000, p. 15) apreciază că educația nonformală se realizează atât sub egida unităților sistemului de învățământ (în care caz mai este numită educație extradidactică sau extrașcolară), cât și în cadrul unor organizații cu caracter educativ, organizații independente de sistemul de învățământ, dar ale căror obiective educaționale sunt în consonanță cu cele ale școlii.

Sintetizând, dintre *trăsăturile* importante ale educației nonformale, putem aminti:

- Se desfășoară într-un cadru instituționalizat;
- Cuprinde *activități extraclasă/extradidactice* (cercuri pe discipline, interdisciplinare sau tematice, ansambluri sportive, artistice, concursuri școlare, olimpiade, competiții etc.) și *activități de educație și instruire extrașcolare*, denumite *parașcolare* și *perișcolare*. Cele *parașcolare* se dezvoltă în mediul socio-profesional, cum ar fi, de exemplu, activitățile de perfecționare și de reciclare, de formare civică sau profesională. Activitățile *perișcolare* evoluează în mediul socio-cultural ca activități de autoeducație și de petrecere organizată a timpului liber în cadrul universităților populare, al cluburilor sportive, la teatru, în muzee sau în cluburile copiilor, în biblioteci publice, în excursii, acțiuni social-culturale sau în familie, ori prin intermediul mass-media, denumită adesea „școală paralelă” (Cerghit, 1988, p. 28).
- Valorifică activitatea de educație/instruire organizată în afara sistemului de învățământ sau în interiorul acestuia, sub îndrumarea unor cadre didactice specializate;
- Cadrele didactice sunt mai mult animatori, moderatori, cu multă flexibilitate, entuziasm, adaptabilitate etc;
- Conținutul și obiectivele sunt diverse, în funcție de vârstă, sex, categorii profesionale, interes, aptitudini, înclinații etc.;
- Activitățile nonformale au un caracter opțional, în vederea realizării unui antrenament intelectual, creativ, original;
- Ambianța desfășurării este relaxată, calmă, stenică.

M. Ionescu (2000) realizează o taxonomie a activităților realizate în mediul școlar și în mediul extrașcolar. Precizăm însă că nu toate activitățile desfășurate în mediul extrașcolar sunt activități extracurriculare. De exemplu, o vizită la un muzeu poate fi o activitate curriculară dacă face parte din curriculumul școlar (prevăzută în programe, planificări școlare, pentru atingerea unor obiective formale), dar, în altă situație, o vizită poate fi și o activitate extracurriculară (când nu este prevăzută prin documente curriculare oficiale):

Activități desfășurate în mediul școlar	Activități desfășurate în mediul extrașcolar
- lecții (permanente, facultative); - activități în cabinete, laboratoare și ateliere școlare - activități independente; - studiul individual;	- activități în cercuri tehnice; - activități de club (serbări, sărbătoriri) - manifestări în biblioteci; - tabere județene, naționale, internaționale;

<ul style="list-style-type: none"> - cercuri școlare pe materii; - meditații și consultații; - observații în natură, la colțul viu; - învățarea independentă în școală; - efectuarea temelor pentru acasă; - jocuri și concursuri pe diferite teme; - serbări școlare; - întâlniri cu personalități din domeniul științei, tehnicii, culturii, artei - cenacluri s.a. 	<ul style="list-style-type: none"> - emisiuni radio și T.V.; - vizionări de expoziții, spectacole, filme etc; - vizite; - excursii; - drumeții; - turismul ș.a.
--	---

Tabelul nr. 1. *Taxonomia activităților desfășurate în mediul școlar și extrașcolar*

După același autor, asemănările și deosebirile dintre aceste activități sunt:

Asemănări	Deosebiri
<ul style="list-style-type: none"> - în ambele forme de activitate, obiectivele instructiv - educative urmărite se referă la: - îmbogățirea și aprofundarea cunoștințelor și abilităților elevilor; - stimularea și cultivarea interesului elevilor pentru diferite domenii sau teme din știință, tehnică, artă etc; - depistarea și valorificarea înclinațiilor, aptitudinilor și talentelor elevilor; - implicarea activă a elevilor în viața socială; - folosirea timpului liber în mod plăcut și util. 	<ul style="list-style-type: none"> - Activitățile didactice desfășurate în mediul extrașcolar au caracter preponderent opțional/benevol și pluridisciplinar. - Există o mare diversitate de moduri de realizare a activităților, de verificare și autoverificare, evaluare și autoevaluare a randamentului obținut.

Tabelul nr. 2. *Asemănări și deosebiri ale activităților din mediul școlar și extrașcolar*

În continuare, autorul caracterizează activitățile parașcolare și perișcolare (din cadrul activităților extrașcolare):

Tipuri de activități extrașcolare	Caracteristici	Obiectivul general urmărit	Exemple
Activități parașcolare	Desfășurate în mediul socio-profesional.	îmbunătățirea performanțelor socio-profesionale ale indivizilor.	<ul style="list-style-type: none"> - practica în unități economice; - practica în unități de profil; - stagiul de practică în vederea calificării; - vizionări de expoziții; - vizita în unități economice și științifice, în scopul informării și orientării profesionale; - perfecționări; - reciclări ș.a.;

Activități periscolare	Desfășurate în mediul socio-cultural.	Lărgirea orizontului spiritual și chiar relaxarea indivizilor.	- activități de autoinstruire și autoeducație; - activități de loisir; - activități de divertisment; - utilizarea mijloacelor multimedia; - navigare pe Internet ș.a.
------------------------	---------------------------------------	--	---

Tabelul nr. 3. *Caracteristici ale activităților parașcolare și periscolare*

Dintre *avantajele* educației nonformale, Crenguța Oprea amintește:

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

M. Ștefan (2000, pp. 15-17) consideră că există două mari forme de manifestare educativă nonformală, extracurriculară:

a) acțiunea extrașcoală (extradidactică), ce se poate desfășura la nivelul unei clase, al unui grup de clase, al unei școli, al mai multor școli din

localitate, al Palatelor copiilor și cluburilor copiilor, al taberelor școlare. La nivel național, se organizează activități extrașcolare sub forma unor concursuri și olimpiade (de matematică și limba română, istorie, arte plastice, limbi moderne etc), susținute de la bugetul public. Se asigură și participarea elevilor la olimpiade internaționale. Un rol important în organizarea unor astfel de activități îl au cadrele didactice.

b) acțiuni extracurriculare proiectate de organizații cu caracter educativ din afara școlii. În astfel de organizații, accentul cade pe latura educativă și nu pe cea instructivă. La nivel mondial, principalele organizații de acest gen sunt:

YMCA = Young Men's Christian Associations;

YWCA = Young Women's Christian Association;

OMMS = Organisation Mondiale du Mouvement Scout;

AMGE = Association Mondiale des Guides et Eclaireuses

La noi în țară, au existat astfel de organizații în perioada interbelică, dar au fost interzise de regimurile totalitare. După 1990, organizații românești s-au integrat mișcării mondiale, prin participări la concursuri (de exemplu, organizația cercetașilor).

5.1. Activități extracurriculare sub egida școlii

Încercând o clasificare a acestora, M Ștefan (2000, pp. 35-36), în funcție de conținutul lor, distinge:

- activități cu conținut cultural, artistic, spiritual;
- activități cu conținut științific și tehnico-aplicativ;
- activități sportive;
- jocuri distractive;
- activități cu caracter comunitar;

După forma de organizare, întâlnim:

- activități de masă;
- activități de cerc (specializate), unde se includ și echipele sportive, formațiile muzicale.

Dincolo de aceste forme colective, elevul mai desfășoară și activități individuale, continuându-le pe cele școlare și extrașcolare: antrenamentul individual (sportiv, muzical etc.), lecturile sale, pregătirile pentru olimpiade, încercările de a scrie literatură, poezie, îndeletnicirile tehnice, cultivarea de plante, îngrijirea de animale etc.

5.1.1. Activitățile extracurriculare în cercurile școlare

Presupune întrunirea elevilor care au în comun aceleași preferințe, înclinații, abilități, expectanțe. Pentru unii elevi întruniți în astfel de cercuri

chemarea vine din vocație, pentru alții aceste reuniuni periodice sunt similare unor hobby-uri, unor interese pasagere. De cele mai multe ori, cadrul didactic ia inițiativa înființării unor astfel de cercuri, alteori inițiativa poate veni din partea elevilor.

Categorii de cercuri:

A. Cercuri cu caracter artistic

- Cercuri muzicale, corale, vocale, instrumentale - pot participa un număr și mare (peste 100) și mic (2-3) de elevi, cu atât mai mult cu cât orele de muzică din planurile de învățământ sunt reduse. În compensație, se pot organiza astfel de cercuri, cadru în care elevii se pot destinde, pot încropi relații noi, pot concura la competiții locale, regionale, naționale etc. În alte cercuri de prieteni ai muzicii, accentul cade pe audiții muzicale, cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale existente în școală (radio și T.V., discuri, casete audio și video, compact-discuri etc). Și în aceste cazuri cercul apare ca un grup de prieteni, legați prin același „hobby”. Un cerc muzical poate studia istoria muzicii, sub îndrumarea unui specialist. Există și cercuri muzicale care își propun culegerea folclorului muzical local. Formațiile instrumentale sau instrumental-vocale sunt „la modă” în prezent, mai ales pentru muzică modernă (hip-hop, rock etc.); dar, la fel de bine se pot organiza, sub egida școlii, și formații instrumentale bazate pe instrumente „populare”: cimpoi, nai, chitară, fluiet, caval, mandolină, cobză etc. O variantă a formațiilor instrumentale pentru copii este fanfara, care poate aduna de la 10 la 40 de copii. De asemenea, trebuie amintite și mult îndrăgite tarafuri muzicale și muzica lăutărească, care poate fi promovată prin acestea. Pe lângă recuperarea folclorului, muzica are și efect terapeutic, liniștitor. Munca de la astfel de cercuri poate fi valorificată prin audiții, participări la concerte și concursuri muzicale cu sau fără premii;
- Cercuri de jocuri populare, de salon (de societate) și moderne – sunt alte posibilități care pot fi valorificate în activități extracurriculare, adesea în strânsă legătură cu cercurile muzicale (muzica se joacă). În funcție de specificul zonei, se pot organiza diferite jocuri populare tradiționale; pe lângă acestea, se pot organiza și cercuri de jocuri moderne sau de salon (samba, tangou etc). Participarea la cercul de jocuri populare are efecte pozitive asupra evoluției motricității (viteză de execuție, îndemânare, coordonarea mișcărilor, rezistență, postură corectă), activează funcțiile aparatului circulator și ale celui respirator, contribuie la

dezvoltarea unor calități ale copilului, ca: simțul ritmului, voința, perseverența și autocontrolul, simțul frumosului și spiritul de echipă.

- Cercul de cusături populare – destinat mai ales fetelor, dar nu numai, poate să vizeze realizarea unor cusături după modele tradiționale sau ale altor etnii conlocuitoare, ștergere, carpete, covoare etc. Pentru aceasta, cercul poate fi condus de un cadru didactic priceput în astfel de meșteșuguri sau de o bătrână/reprezentantă a comunității respective, de un etnolog. Vizitele la muzeu pentru a observa mostre sunt eficiente. Unele produse pot fi vândute, ca, apoi, cu banii obținuți, să fie achiziționate materialele necesare: ață, bumbac, cânepă etc. Astfel de cercuri sporesc îndemânarea, fiind un excelent mijloc de ergoterapie. Este recomandat pentru toți cei care au astfel de înclinații, dar și pentru anumite persoane cu handicap sau cu tulburări de comportament;
- Cercuri și cenacluri literare – sunt destul de frecvente, deoarece aria curriculară Limbă și comunicare este bine reprezentată prin numărul de ore în Planul de învățământ, ceea ce înseamnă că sunt posibilități ridicate de stimulare, formare și dezvoltare a spiritului creator literar, a înclinațiilor literare etc., care pot fi valorificate apoi și prin cercuri literare. Sunt cenacluri tematice, de literatură, de poezie, de dramaturgie, de creație artistică, de culegere și interpretare de folclor care cultivă talentul literar al elevilor. Este de dorit ca aceste cercuri literare să fie asistate și de persoane abilitate (cadru didactic, scriitori, critici, istorici literari) pentru realizarea unei selecții de o certă valoare literară. Se pot organiza medalioane literare, dedicate unor mari scriitori, vizionarea de spectacole de teatru, vizite la case memoriale, la muzee literare, la Academia Română, serbări școlare, concursuri literare etc. Amintim, în acest context, și cenaclurile studentești care, sub aspect valoric, calitativ, sunt superioare celor organizate în/de școli, ca activități extracurriculare.
- Cercuri de teatru de păpuși – sunt manifestări extracurriculare extrem de îndrăgite de elevii de vârstă școlară mică și mijlocie, deoarece apelează la emoțiile lor, la sensibilitatea lor, generând un evantai larg de trăiri sufletești. Confeccionarea păpușilor nu este o problemă grea, deoarece materii prime pentru confeccionare se găsesc din belșug: haine vechi, căciulițe, mănuși – care sub mâna unui om priceput pot deveni păpuși veritabile. Se poate vorbi și de o artă păpușărească a păpușarilor, care se poate forma, prin

exersare. Desfășurat pe baza unui scenariu, cu un regizor, cu/fără text, spectacolul de păpuși organizat de elevi în fața părinților, dascălilor etc. poate aduce bucurie în suflete și relaxare.

- Cercuri de arte plastice – continuă abilitățile căpătate prin activitățile curriculare (Abilități practice, Lucru manual, Desen artistic etc). Activitățile de grafică, pictură, desen, sculptură în lemn/piatră, modelaj în lut/ghips sunt unele dintre astfel de activități organizate extracurricular, rar întâlnite și ca opționale în cadrul activităților curriculare. În funcție de domeniu, se pot distinge cercuri de pictură, de modelaj, de sculptură în lemn etc. Pot fi conduse de persoane abilitate (cadru didactic, sculptori, pictori, arhitecți etc.). Se pot organiza și excursii, tabere de vară cu participări interșcolare, vizite la muzee, întâlniri cu artiști, expoziții de pictură, sculptură etc.

B. Cercuri cu caracter tehnic-aplicative

- Completează activitățile de laborator și atelier din cadrul activităților curriculare. Sunt de o mare diversitate, în funcție de „dimensiunea” tehnică îmbrățișată: cercuri de electrotehnică, electronică, radiotelegrafie, informatică, construcții mecanice, construcții în lemn, construcții radio (receptoare și emițătoare), modelism (aeromodele, navomodele, rachetomodele), chimie experimentală, meteorologie, agrobiologie, pomicultură, legumicultura, silvicultura, floricultura și aranjamente florale, apicultura), acvaristică, legătorie, confecționare de jucării, meteorologie, cercuri foto și multe altele. În ultimul timp, se manifestă interesul față de lumea calculatoarelor. În unele localități, apar cercuri cu profil legat de problemele producției industriale și agricole locale, sprijinite de întreprinderile respective. Un sprijin modest dar nu de importanță: de exemplu, micii constructori în lemn primesc deșeuri de material lemnos, membrii unui cerc de agrobiologie primesc semințele unor plante pe care vor să le aclimatizeze în zona lor etc. Un aparat de radio, un motor, un televizor sau un computer scoase, inventarul întreprinderii pot deveni material de lucru util cercurilor tehnice. Ca formă de valorificare, expozițiile și demonstrațiile sunt printre cele mai cunoscute. Se pot organiza și concursuri între clase, între școli. Se pot acorda și premii.

C. Cercuri sportive și turistice

- Cercul de turism – sunt numeroși elevi atrași de dorința de a străbate drumurile țării de la munte până la mare. Învăță să se descurce singuri în natură, să folosească diferite modalități de orientare, să repare podețe, să traverseze ape, să escaladeze munți, să „citească” semnele naturii, să „citească” codurile, marcajele etc. Un rol important în astfel de cercuri îl are importanța respectării și protejării naturii.
- Cercul de ciclism – este o variantă a cercului de turism, cu deosebirea că doritorii se întrec pe sine și ei între ei, parcurgând distanțele pe bicicletă. Se pot organiza concursuri, întreceri, individual sau în grup, pe rute mai scurte sau mai lungi.
- Cercul de oină – deși considerat un sport străvechi național (Spiru Haret, ca ministru al instrucțiunii a încercat să reînvie acest sport național), oina, în ultima vreme, nu s-a mai bucurat de succese marcante, la noi, totuși, unele școli organizează astfel de cercuri;
- Cercul de judo – judo-ul este un sport tradițional japonez, care a fost preluat de numeroase țări. Dezvoltă curajul, rezistența, încrederea în sine, respectul pentru partener;
- Cercul de tenis de masă – este ușor de organizat, chiar de la vârste mici; copiii se antrenează ușor, le place dinamismul jocului, spiritul de competiție etc.
- Pentru fiecare categorie de sport se pot organiza astfel de cercuri.

D. Activități de elaborare/redactare a revistei (site-ului) școlii

În spiritul unei tradiții bune, de regulă, fiecare școală care se respectă, are o publicație prin care elevii își manifestă dorințele, creațiile, crezurile etc. Revista este un fel de blazon al școlii, care îi păstrează și îi conservă imaginea. Mai nou, cu revoluția informațională în domeniul calculatoarelor, fiecare școală poate să își conceapă și câte un site care reprezintă cartea de vizită a școlii respective. Participarea la revista școlii și la realizarea unui site presupune un colectiv de elevi conștiințioși care să culegă și să selecteze materialele de la ceilalți colegi (povestiri sau poezii originale, prezentări de încercări literare sau științifice, informații din viața școlii, articole în care se exprimă opinii personale, dezbateri, noutăți din tehnică, desene originale, materiale distractive, ca, de exemplu, ghicitori, glume, caricaturi etc.). Unii elevi se pot ocupa de culegere, alții de triere, alții de prelucrare, alții de forma grafică, alții de tehnoredactare și aspect grafic etc., astfel încât munca în comun să ducă la mulțumirea sufletească a tuturor.

5.1.2. Activități extracurriculare de masă

La acestea, participă majoritatea copiilor dintr-o clasă, din mai multe clase sau școală. Diversitatea acestor manifestări este destul de ridicată, ele realizându-se și în funcție de posibilitățile școlii. M Ștefan (2000, p. 58) consideră că cele mai importante și mai la îndemână ar fi următoarele:

- *Vizionarea în grup a unor spectacole de teatru*

Vizionarea trebuie pregătită, copiilor trebuie să li se explice despre ce va fi vorba în spectacolul la care vor participa, ca să înțeleagă bine totul. Ei vor fi îndrumați și cum să se comporte la teatru. După spectacol, vor avea loc discuții asupra conținutului spectacolului, asupra jocului actorilor, se vor da explicații suplimentare, se va pune în evidență valoarea artistică a spectacolului.

- *Audierea unor concerte la nivel accesibil elevilor*

Ca și în cazul spectacolelor teatrale, este necesară o pregătire, apoi o valorificare sub aspectul educației estetice.

- *Plimbări în parcuri, grădini zoologice, botanice și alte zone verzi ale orașului.*

- *Vizite la locuri istorice și la monumente istorice, la case memoriale, la muzee, la cămine de bătrâni, ale căror amintiri ar putea avea o valoare educativă. De asemenea, vizitarea unor întreprinderi (ateliere, ferme, magazine) și instituții (primărie, poștă, gară, bancă), mai ales a celor importante pentru deșteptarea unor interese profesionale.*

- *Întâlniri, în școală sau în afara ei, cu oameni de știință și cultură din localitate, cu medici, ingineri și tehnicieni prețuiți pentru calitatea muncii lor, cu fermieri, cu meșteșugari pricepuți, cu patroni ai unor magazine moderne, cu tineri sportivi de performanță etc.*

- *Participarea la acțiuni de muncă în folosul școlii, al comunității locale sau al unor persoane aflate la nevoie (oameni care au suferit de pe urma inundațiilor, a unui incendiu sau a unui cutremur, oameni bolnavi și săraci care nu au pe nimeni să-i ajute etc.). Copiii pot lua parte la sădirea pomilor, la amenajarea unui teren sportiv, la înfrumusețarea unei grădini publice. Am putea da exemplul unei școli sătești, ai cărei elevi și-au amenajat un loc de înot pe marginea unei ape din apropiere, ridicând un mic dig și un țarc, în care pot înota fără pericolul de a fi luați de apă.*

Alte astfel de activități extracurriculare de masă:

- Serbări și șezători locale – desfășurate în cadrul comunitar, cu invitația părinților, a foștilor elevi ai școlii, a reprezentanților comunității. O serbare specială poate fi și carnavalul elevilor, desfășurat sub formă de program artistic, cu măști, costume, care să reprezinte personaje de basm/poveste;

- Serbări sportive și demonstrații de gimnastică - dezvoltă spiritul concurențial, amicitia etc. Pot participa și părinții, personaje locale reprezentative. Se pot înmâna și premii.
- Evocările istorice – cu prilejul marilor evenimente naționale sau internaționale (1 Decembrie, 24 Ianuarie etc.) sau pentru „zilele „orașelor” (sărbătorite o dată pe an);
- Excursia extrașcolară, sub formă de expediții, explorări (în domeniul geografiei, biologiei, etnografiei, botanicii etc.), drumeții, face mare plăcere elevilor de toate vârstele. Aceștia merg, de regulă însoțiți de cadre didactice sau alte persoane (ghid), pe trasee prestabilite, marcate, pe distanțe mai scurte sau mai lungi. Excursia extrașcolară se deosebește de excursia încadrată în cadrul activităților școlare, curriculare, prevăzute prin planificări și programe școlare, ale cărei scopuri, obiective și conținut sunt mult mai riguroase și fixe. Realizarea unei excursii în cadru extrașcolar necesită o pregătire amănunțită, riguroasă, stabilirea traseului, a cazarmamentului, a mijloacelor de transport etc. Cu alte cuvinte, este necesară realizarea unui proiect înaintea desfășurării excursiei propriu zise. Jocul, concursul, gluma pot fi strategii importante în cadrul excursiei, pentru a menține buna dispoziție și relaxarea. În cadrul derulării, este necesară o disciplină fermă a participanților, respectarea strictă de reguli. Finalul excursiei presupune valorificarea datelor, a rezultatelor, impresiilor, observațiilor rezultate;
- Competițiile concursurile - Și competițiile de tot felul (sportive, artistice, tehnice, de cunoștințe, de îndemânare, de ingeniozitate etc.) sunt mult îndrăgite de copii, mai ales în anii preadolescenței, când afirmarea de sine le cere să-și măsoare forțele. În școli sau între școli au loc meciuri de handbal, volei, tenis de masă sau fotbal, întreceri pe teme de fizică, chimie, științe naturale, istorie etc. Ca forme de valorificare a rezultatelor competiției, menționăm și aici expoziții de producții artistice sau tehnice, cu precizarea distincțiilor primite. Diplome și premii îi pot răsplăti pe câștigători. Unele competiții se pot încheia cu un spectacol. În cazul unui concurs de recitări, de dansuri, de muzică vocală și/sau instrumentală, de teatru școlar, de marionete etc., însăși desfășurarea competiției poate căpăta caracterul unui spectacol atrăgător, la care ropotul aplauzelor se înscrie printre mijloacele de evaluare;

- Jocul – este activitatea cea mai îndrăgită de la copiii mici până la adolescenți și chiar adulți. Dintre numeroasele categorii de jocuri, cele de orientare au o pondere mai mare în activitatea extracurriculară. Elevii trebuie să treacă prin probe diferite, individual sau în grup, să ascundă, anumite lucruri, să găsească alte lucruri, să se orienteze după busolă etc. Se poate aprecia că jocul este cea mai îndrăgită activitate de masă extracurriculară.
- Cercetășia (Scoutismul) –este o modalitate de recreere fizică și psihică foarte eficientă. De aproape un secol își exercită influențele benefice asupra a milioane de copii. La noi însă este destul de puțin cunoscută. Metoda scout este un sistem de autoeducație progresivă bazată pe:
 - Un Legământ și o Lege;
 - Educația prin acțiune;
 - Apartenența la grupuri mici (spre exemplu, patrula) în care se asigură, cu îndrumarea adulților, descoperirea și acceptarea progresivă de către tineri a responsabilităților și pregătirea lor pentru autoconducere, urmărindu-se dezvoltarea caracterului, a competențelor, a încrederii în sine, a dorinței de a fi util, a capacității de a coopera și de a conduce;
 - Programe progresive și atractive de activități variate, bazate pe interesele participanților, cuprinzând jocuri, deprinderi utile și servicii în folosul comunității; aceste activități se desfășoară, mai ales, în aer liber, în contact cu natura.

Pe lângă tipurile de activități extracurriculare menționate, mai există numeroase altele. Realizarea lor depinde de posibilitățile (materiale, financiare umane) ale fiecărei școli în parte. Dar, mai importantă decât acestea, este dorința de a se realiza.

5.2. Școala de după școală - program educativ nonformal, ca alternativă la educația formală

Provocările lumii contemporane din mileniul trei impun ca educația să nu se rezume doar la ceea ce copilul primește în școală, deoarece cunoștințele, capacitățile și deprinderile căpătate și exersate aici nu îi mai sunt suficiente pentru o bună integrare socio-profesională, pentru o bună relaționare, pentru a face față cu succes schimbărilor rapide și imprevizibile ce caracterizează societățile postmoderne. De aceea, pregătirea elevului

(copilului, tânărului, adultului), pe lângă pregătirea oferită de școală, trebuie să se fundamenteze și pe o educație primită din medii nonformale sau informale.

Societățile moderne au luat măsuri marcante în acest sens și au extins câmpul / timpul de studiu al copilului, coordonat și monitorizat de persoane specializate, și după activitățile obligatorii din școală. Este vorba de programele cunoscute sub sintagmele „școala de după școală” sau „after school”.

Aceste programe sunt mult mai flexibile decât cele școlare și prevăd ca, după orele de studiu obligatorii, respectiv după servirea mesei de prânz, copiilor să le mai fie alocate în plus câteva ore pentru diverse activități: recreere, joc, activități pe centre de interes, în funcție de aptitudini etc. Unele after school-uri își dedică întreaga activitate pregătirii temelor și studiului independent - individual de acasă. Cu alte cuvinte, ceea ce copilul ar trebui să facă acasă (după întoarcerea de la școală), singur sau sub tutela fraților sau părinților, în cazul after school-urilor, face sub monitorizarea directă a profesorului de la clasă sau a unei persoane avizate, cu pregătire în domeniu.

Înființarea unor astfel de forme / programe de studiu după orele de curs se bucură de multiple avantaje:

- Studiul individual de acasă al copilului (tânărului, adultului) este monitorizat direct de persoane abilitate;
- Procesul de învățare este mult mai facil, desfășurându-se ca o activitate benevolă, sub formă ludică, și nu ca o activitate impusă;
- Crește capacitatea de interrelaționare (cu ceilalți colegi și cu profesorul);
- Profesorul este văzut și în alte ipostaze decât cele de la clasă, cu alte roluri (consilier, sfătuitor, monitor etc.);
- Scad dirijismul și rigoarea programului;
- Iese în evidență dimensiunea ludică;
- Se remarcă aspectul benevol, de participare voluntară, opțională și facultativă;
- Dispare caracterul rigid și adesea stresant al evaluărilor;
- Activitățile sunt diverse, pe teme diverse, adesea tratate interdisciplinar;
- Energiile, interesele elevului sunt direcționate din punct de vedere pedagogic, educativ, în sens pozitiv;
- Crește probabilitatea contactelor între colegi;
- Se redimensionează aspectul cooperativ și colaborativ;

- Crește independența, autonomia în rezolvarea sarcinilor, problemelor, temelor;
- Învățarea este mult ușurată, deoarece dispar dirijismul, teama, stresul, totul desfășurându-se într-o atmosferă plăcută, tonică;
- Există și activități recreative de sport și jocuri;
- Dispare riscul ca elevii, după orele de școală, să petreacă nesupravegheați acasă, sau pe stradă sau în alte locuri;
- Părinții pot să-și desfășoare activitățile profesionale, fără grija de a lua copiii la o anumită oră de la școală și de a-i încredința unei alte persoane (bonă, bunici etc.) până la terminarea serviciului;
- Sunt evitate tendințe de formarea a unor bande, anturaje, găști și comportamente indezirabile (fumat, consum de alcool și droguri) în orele de după școală;
- Sunt reduse tentațiile cărora un copil singur, acasă, nesupravegheat, ar putea să le cadă pradă (vizionarea unor programe TV nerecomandate, jocuri pe calculator, navigare pe Internet, consum de alimente nepotrivite cu vârsta etc.);
- Se dezvoltă aptitudini de interrelaționare socială și simțul social al responsabilității; etc.

Tot mai mulți părinți apelează la serviciile oferite de programele „școala de după școală”. Mulțumirea acestora este îndreptățită, având în vedere că aici copiii își rezolvă temele sub observația unui personal calificat. Pe de altă parte, este vorba de protecția și siguranța oferită copiilor de către personalul after-school-uri.

Mai mult, părinții pot beneficia de avantajele oferite de progresele făcute de comunicarea prin intermediul Internetului și pot urmări pas cu pas activitățile zilnice în care este implicat copilul său. Prin aceeași cale de comunicare, poate avea discuții cu tutorele copilului, își poate manifesta acordul sau dezacordul cu ceea ce se petrece în școala respectivă, poate face propuneri, lua inițiative.

Unele after school-uri au și servicii de baby sitting, astfel încât copiii mai mari (3-14 ani) pot sta aici împreună cu frații / surorile lor mai mici, aceștia fiind îngrijiți de personal calificat.

Un alt avantaj, în cazul unora dintre after school-uri este că aici copiii pot veni și după ce se ia oficial vacanță. Cu alte cuvinte, aici activitățile se pot desfășura continuu, chiar dacă școala se închide pe perioada vacanțelor. În acest caz, și activitățile de dimineață sunt derulate în regim „școală de după școală” și nu sunt activități formale, strict și riguros dirijate și organizate. Copiii pot lua micul dejun, se joacă, desfășoară

activități tematice, pot lua masa de prânz și apoi dormi / relaxa, apoi își pot relua activitățile până în jurul orelor 18, când părinții pot veni să-i ia acasă.

Totuși, unii autori din literatura de specialitate au și argumente împotriva acestor programe. Aceștia consideră că privarea de familie o perioadă îndelungată (în cursul unei zile / săptămâni) poate duce la posibile carențe afective, la sentimente de frustrare, negativism, mai ales la vârstele mici (mica copilărie). Pe de altă parte, este vorba de costurile implicate (cadre specializate, masa de prânz, materiale didactice). În parte, cea de-a doua problemă poate fi soluționată (prin costuri provenite din administrația locală, sponsorizări, ONG-uri sau de la părinți). O altă problemă rezultă din întrebarea dacă nu este totuși prea mult și prea obositor pentru copil să stea 10-12 ore la școală, chiar dacă activitățile desfășurate aici sunt în regim de relaxare, joc, odihnă. Nu în ultimul rând, se pune problema pregătirii unui personal calificat (în cazul în care copiii nu sunt monitorizați de către profesorul de la clasă).

În România s-au făcut pași semnificativi pentru înființarea unor programe „școala de după școală” și exemplele sunt numeroase. În unele cazuri, astfel de programe iau forma unor semiinternate. Altele sunt particulare, iar altele, cu aprobarea consiliilor locale, acordul ISJ-urilor și al directorului de școală funcționează, după orele de curs, în incinta școlii. Se așteaptă, în curând, demersuri legislative care să reglementeze oficial funcționarea unor astfel de programe.

Aceste programe par, la prima vedere, avantajoase pentru părinții ocupați, care nu mai au timp să se mai îngrijească de copiii lor (mai ales copii de vârste mici). Dar, dincolo de acest argument, ele sunt propuse, mai degrabă, pentru o dezvoltare armonioasă a personalității copiilor, întrucât multe cunoștințe pot fi mai ușor asimilate aici. Sunt organizate cercuri tematice (de muzică, dans, literare), întreceri sportive, care pot stimula spiritul de competiție. Nu este obligatoriu ca toți copiii care merg la școală să participe la școala de după școală. Aceste activități se bazează pe voluntariat, au un caracter opțional, sunt relaxante și provoacă destindere, plăcere.

O variantă a programelor „after school” este reprezentată și de școlile de vară unde pot participa copiii în vacanță. Și aici totul este pe bază de voluntariat, cu activități plăcute, cercuri tematice, un program (orar) bine stabilit, organizat și desfășurat în timpul verii de către personal pregătit.

Cert este că în lumina unei lumi în continuă transformare, omul de mâine trebuie pregătit pentru a le face față. Or, prin programele formale, școlare, educația primită nu-i poate fi suficientă. Oportunități ce trebuie valorificate vin sfera nonformalului și informalului. Programele de tip „școala de după școală” reprezintă variante, alternative la educația formală,

care ajută completarea și consolidarea cunoștințelor, formarea și dezvoltarea priceperilor, deprinderilor, competențelor, contribuind la dezvoltarea armonioasă a personalității copilului în formare.

6. Educația informală. Definire. Caracteristici. Avantaje. Exemple.

Educația informală este reprezentată de totalitatea influențelor educative – pozitive și negative – care acționează asupra individului în mediu cotidian. Din punct de vedere *etimologic*, denumirea termenului de educație informală provine din limba latină, „informis/informalis” fiind preluat cu sensul de „spontan”, „neșteptat”. Ea mai este denumită și educație incidentală, spontană, difuză, întâmplătoare. Aceste influențe incidentale au un rol determinant în viața unui individ, datorită frecvenței și volumului acestora. Însă ele nu sunt prelucrate, selectate din punct de vedere pedagogic. Nu se poate vorbi nici de anumite obiective, deziderate stabile ale educației informale, iar prin influențele sale și informațiile pe care le poate transmite poate intra chiar în conflict, uneori, cu valorile, conținuturile transmise de educația formală și nonformală. Totuși unele valori, informații căpătate prin influențe educative informale pot ajuta individul să-și completeze sau consolideze cunoștințele dobândite prin celelalte forme de educație.

Multitudinea, varietatea și variabilitatea influențelor educative ale educației informale derivă din statutul individului, din satisfacerea exigențelor derivate din multitudinea de roluri pe care, simultan, trebuie să le dobândească: membru de familie, membru al unui grup de prieteni, al unei organizații (școlare, sociale), membru într-un colectiv dintr-o clasă de elevi etc. „În ultimă analiză, și cartierul și strada educă; magazinele cu vitrinele lor și metroul fac educație” – apreciază Ioan Cerghit (1988, p. 29). Cu cât aceste influențe cunosc o dezvoltare și culturalizare la standarde înalte, cu atât crește și valoarea lor ca factori educativi spontani, având astfel rol în dezvoltarea personalității umane.

Crenguța Oprea și M. Ștefan consideră că un rol important în viața individului o reprezintă familia nucleară. Un exemplu de educație informală este atunci când copiii mici învață să vorbească. Ei deprind acest lucru prin ascultare și imitare. Părinții corectează spontan greșelile de pronunție ale acestora, de multe ori silabisind fără intenție și încurajând vorbirea corectă. La fel se întâmplă atunci când părintele sau educatorul analizează împreună cu copiii experiențele zilnice petrecute în viața acestuia (discuții cu părinții/educatorii despre ce s-a întâmplat la școală în ziua respectivă care se soldează cu aprecieri, interpretări, învățăminte și concluzii educative). Regimul vieții în familie, modelele de comportament ale părinților și

raporturile dintre părinți și copil lasă, adesea, urme pe întreaga viață. Limbajul și începutul dezvoltării intelectuale, valorile morale interiorizate, unele trăsături caracteriale - toate poartă amprenta familiei. Modelele parentale pot fi determinante pentru întreaga viață a viitorului adult.

Studii recente de psihologie și sociologie (psihologie socială) au demonstrat, pe baze statistice, că familia nucleară (mamă + tată + copii) tinde să se destrame. Mileniul trei a debutat sub semnul decăderii mitului familiei: număr de căsătorii în descreștere, număr de divorțuri în creștere, rata demografică în descreștere vizibilă (în majoritatea țărilor, cu excepția unor etnii).

Alte influențe educative informale deosebit de importante vin din mediul ambiental, social, îndeosebi (deși și mediul geografic, fizic, urban – rural exercită un anumit tip de influență). Se consideră, astfel, că marile comunități și aglomerări urbane pot genera comportamente marginale, o sub-cultură opusă valorilor morale, estetice și spirituale pe care le-am dori promovate. În schimb, comunitățile mai restrânse, în care domină anumite reguli de comportament scrise și nescrise, exercită o influență mai adecvată din perspectiva dezirabilității morale și comportamentale.

Grupul de prieteni, anturajul, pot reprezenta factori de emiterie și exercitare a unor influențe pozitive, dar și negative. Grupul exercită o puternică influență de convingere asupra fiecărui membru din componența sa. Această influență poate fi însă îndreptată spre realizarea unor fapte „bune”, cotate pozitiv, dar, aceeași forță de influențare poate fi direcționată și către îndeplinirea unor „sarcini” cotate de morala socială drept negative.

Activitățile extracurriculare pot fi îndreptate în vederea valorificării pozitive a unor astfel de manifestări de grup: literare, muzicale, sportive, tehnice. Vizionarea unui film, a unei piese de teatru poate avea efecte pozitive în cadrul grupului. Pe lângă aspectele menționate, grupul dezvoltă și latura atitudinală, emoțional-afectivă și relațională a individului.

M. Ștefan (2000, p. 13) consideră că „unele grupuri spontane, dar și unii copii în mod individual, se află sub influența unor persoane din mediul înconjurător, a unor mentori adulți, am putea spune. Există oameni de bună credință, de obicei bucurându-se de prestigiu pentru priceperea lor într-un domeniu și pentru calitățile lor umane, care sunt totdeauna dispuși să răspundă problemelor copiilor, să le împărtășească experiența lor, să-i ajute în acțiunile lor.” Dar, autorul mai menționează un lucru important: „...există, desigur, și adulți de care trebuie să-i ferim pe copii”.

Un loc deosebit de important de difuzare, emiterie de influențe educative informale, mai ales într-un univers informațional în continuă accelerație, îl reprezintă mass-media., pe care unii pedagogi l-au numit „școală paralelă”. Mijloacele de informare în masă (mass-media) pot fi

privite ca izvoare de transmitere de informații către receptori (copii, elevi, adolescenți adulți, bătrâni). Însă, este nevoie și de o selectare a acestor informații pe de o parte, iar pe de altă parte este nevoie de rigoare și seriozitate în emiterea și prezentarea acestor informații, care de dorit ar fi să se și transforme în cunoștințe (de literatură, filozofie, muzică, istorie, geografie etc.). Nu trebuie pierdut din vedere și posibilul impact negativ pe care îl poate avea asupra unui tânăr în formare imaginea colorată a televizorului, jocurile video, emisiunile radio, filmele de pe micul/marele ecran: ele pot oferi drept model de comportare traiul fără muncă, egoismul, hoția, violența sălbatică, desfrânarea, lipsa de scrupule, nepăsarea față de semenii noștri.

Tot ca sursă de emiteră a unor influențe educative informale o reprezintă computerul, respectiv Internetul. Aceleași discuții și explicații trebuie făcute și aici ca în cadrul televizorului: unele mesaje întâmpinate pot fi dăunătoare.

C. Oprea (2003) sesizează *avantajele* educației informale:

- are caracter pluridisciplinar;
- informează din varii domenii;
- completează informațiile celorlalte tipuri de educație;
- dă posibilitatea individului de a interioriza și exterioriza atitudini, comportamente, sentiment;
- dă posibilitatea individului de a-și organiza timpul liber, de a se autoinstrui, autoforma, autoevalua, fiind simultan și evaluat și evaluator, răspunzător de faptele întreprinse etc.,

dar și *dezavantajele*:

- influențe educative spontane, nerigurose organizate;
- potențial cu efecte negative, funcție formativă redusă;
- riscul ca puține informații să devină cunoștințe;
- riscul ca prin conținut, valori etc. să intre în contradicție cu conținutul, valorile educației formale și nonformale;
- lipsa unor efecte anticipate etc.

Totuși, autoarea vorbește de o expansiune a educației informale după anii '80, deoarece numeroși autori și educatori, preocupați în special de învățarea adulților și de educația permanentă, și-au îndreptat atenția asupra educației informale, examinând-o în termenii: „educația din afara clasei” (Bentley, 1998), vorbind de „necesitatea educației informale” (Coffield, 2000), de „învățarea incidentală la locul de muncă” (Marsick, Watkins, 1991 și Dale, Bell, 1999) și de „învățarea în interiorul comunității” (McGiveney, 1999). Educația informală a fost descrisă în Scoția ca „educație comunitară”, în Germania ca „educație (pedagogie) socială”, iar în

Franța și Italia sub titlul de „animare educativă” de tip creativ-expresivă, socio-culturală și de loisir (Jeffs, 1996).

Activitățile extracurriculare în lumea informativului sunt de o mare diversitate și nu se poate face o inventariere totală a lor. O vizită cu părinții la un muzeu sau la o expoziție, participarea cu prietenii la un concert sau la un meci de fotbal și chiar vizionarea de unul singur a unui film, într-o sală de cinematograful - toate acestea se încadrează în educația informală. Tot educație informală este când un mecanic auto le dezvăluie câtorva copii, strânși în jurul lui, tainele motorului sau când niște copii pasionați de chimie își petrec timpul liber făcând experiențe. Participarea, împreună cu părinții, la un spectacol al Casei de cultură din localitate sau la o serbare câmpenească intră tot în domeniul educației informale. Și exemplele ar putea continua.

Educatori informali pot fi atât părinții cât și prietenii, rudele etc., factori implicați într-un proces care se derulează continuu în sensul sprijinirii individului să învețe și să se descurce în viață. La rândul nostru, fiecare dintre noi este un educator informal pentru cei din jurul său și pentru sine. Facem acest lucru uneori în mod intenționat, alteori intuitiv.

Trebuie să remarcăm importanța influențelor informale asupra vieții și dezvoltării unui individ. Dar, trebuie să și recunoaștem că însușirea temeinică a conținutului propus de științe, tehnici și arte, nu se poate realiza doar spontan, incidental, întâmplător. Educația informală și activitățile educative extracurriculare, extrașcolare desfășurate pot contribui la consolidarea cunoștințelor, la dezvoltarea abilităților, priceperilor și deprinderilor formate în școală.

Paul Valery, referindu-se la această influență informală, scria în „Bilanțul unui intelectual”:

„Toată viața, mediul ne este educator și încă unul sever și periculos în același timp. Sever, fiindcă greșelile se plătesc aici mai serios decât în colegii, și periculos fiindcă n-avem niciodată conștiința acestei acțiuni educative, bună sau rea, a mediului și a semenilor noștri”.

7. Educația extracurriculară (nonformală și informală) pentru diferite categorii de persoane (elevi, copii cu dificultăți de învățare, copii cu CES, elitiști etc.)

Multă vreme, copiii cu cerințe educative speciale (CES) sau copiii handicapați (așa cum erau denumiți înainte) erau instituționalizați și „uitați” într-o lume întunecată. După 1989 (la noi), însă, soarta acestora este mai bună, în sensul că ei au posibilitatea de a fi integrați în școlile de masă (educația incluzivă), dacă natura handicapului le permite acest lucru.

Pe lângă activitățile curriculare, pentru copiii cu cerințe educative speciale, este recomandabil să se realizeze și activități extracurriculare, mai ales pentru funcția lor recuperatorie.

Organizarea unor astfel de activități trebuie să ia în seamă natura și gradul de deficiență, motiv pentru care trebuie să se realizeze o selecție în cadrul activităților extracurriculare propuse: unele pentru cei cu deficit de vedere, altele pentru cei cu deficit de auz, de intelect etc.

Pe lângă funcția recuperatorie, funcția socială este un alt aspect important vizat, deoarece prin activități extracurriculare se promovează schimbul reciproc de informații și relații, se stabilesc legături mai trainice decât cele stabilite în școală.

Toate activitățile extracurriculare menționate anterior se pot adapta specificului și tipului de deficiență și se pot derula sub formă de joc. Nu întâmplător, E. Verza în „Bazele psihologice ale educației integrate” (în vol. „Educația integrată a copiilor cu handicap”, p. 15) menționa: „Jocul se poate constitui într-o modalitate psihoterapeutică atunci când acesta îndeplinește funcții distractive, când determină dispoziții pozitive, când îl deconectează pe subiect de situațiile traumatizante și tensionale, când contribuie la antrenarea actului în activități care îi aduc satisfacții și facilitează stabilirea relațiilor cu cei din jur. Acestea sunt forme pe care cadrul didactic le poate adopta atât în timpul liber al copiilor, cât și în preluarea unor cunoștințe bazate pe loisir.”

Dar și activitățile de cercetășie pot fi extrem de binevenite pentru a suplini funcții psihoterapeutice, recreative, recuperatorii, evident cu o serie de adaptări.

Este bine ca derularea acestor activități extracurriculare să fie organizate în cadru mai larg, împreună cu copiii obișnuiți. Aici însă trebuie făcută o mențiune: acest contact dintre cele două categorii de copii poate fi traumatizant pentru copiii cu CES, deoarece se pot simți în inferioritate, pot fi descurajați, agresați verbal de către ceilalți – aspecte la care ei sunt foarte sensibili. De aceea, un rol important îl are mediatorul, animatorul acestor activități, care trebuie să prevină sau să intervină prompt pentru a înlătura apariția unor astfel de situații. Și elevii obișnuiți trebuie preveniți, instruiți, pentru ca derularea activităților să se desfășoare fără incidente, cu repercusiuni psihosociale negative.

Dar activitățile extracurriculare (nonformale și informale) pot reprezenta modalități eficiente de exersare a aptitudinilor copiilor eliștiți, a celor care dau dovadă de performanțe marcante în cadrul educației formale. Aici, un rol important îl au concursurile, cercurile, întrecerile sportive și artistice, olimpiadele etc. Apreciem rolul deosebit de important al autoeducației, autoinstruirii, autoînvățării pentru această categorie de copii

(dar și pentru ceilalți), în stabilirea de finalități de atins, precum și în alegerea conținuturilor și a strategiilor și metodologiilor de realizare și de (auto)evaluare.

Rolul educatorului în organizarea unor astfel de activități este marcant: el orientează, consiliază, ghidează din umbră, supraveghează etc., totul desfășurându-se potrivit unui plan, unor scopuri. Răspunzând cerințelor speciale, profesorul le inspiră elevilor cu handicap, dar și elevilor talentați voință și curaj în acțiune. Nu îi scutește de riscurile vieții, dar intervine imediat când este periclitată integritatea fizică sau echilibrul psihic al copiilor. Responsabilitatea lui este mai mare decât în condiții obișnuite, deoarece aici este pusă în joc atât educarea, cât și recuperarea. (în cazul copiilor cu probleme, dificultăți de învățare, CES etc.).

8. Relația dintre educația curriculară (formală) și cea extracurriculară (nonformală și informală). Integrarea în sistem. Abordare holistică

Dacă luăm în considerare formarea și dezvoltarea unei personalități integrale, armonioase, putem aprecia că acest deziderat poate fi atins prin unirea în sistem a celor trei forme ale educației: formală, nonformală, informală.

Invocând rațiuni pentru o integrare a celor trei tipuri de educație, C. Cucuș (1996, pp. 37–38) enumeră următoarele aspecte:

- capacitatea de a răspunde la situații și nevoi complexe;
- conștientizarea unor situații specifice, cu totul noi;
- o mai bună conștientizare a unor nevoi individuale și colective;
- o mai mare sensibilitate la situații de blocaj care cer noi abordări și rezolvări;
- ameliorarea formării formatorilor;
- facilitarea autonomizării „formaților”;
- conjugarea eforturilor din mai multe subsisteme sociale care au în vedere educația producătoare de bunuri materiale și spirituale.

Relația dintre cele trei forme generale ale educației este una de complementaritate, înregistrându-se tendințe de interpenetrare și de deschidere a uneia față de cealaltă – dinspre educația formală către integrarea și valorificarea informațiilor și experiențelor de viață dobândite prin intermediul educației nonformale și informale și invers, existând tendința de instituționalizare a influențelor informale. Efectele fiecăreia dintre ele se repercutează asupra celorlalte, în condiții în care pot fi de acord sau în dezacord.

Comparativ, cele trei forme ale educației pot fi analizate după următorul tabel:

Trăsătura caracteristică	Educația formală	Educația nonformală	Educația informală
1. Locul de desfășurare	Într-un cadru instituționalizat (școli și universități), prin intermediul sistemului de învățământ, structurat pe trepte școlare și pe ani de studii.	Într-un cadru instituționalizat, dar situat în afara școlii. „Școală paralelă”	În afara unui cadru instituționalizat din punct de vedere pedagogic, pe stradă, în magazine, cu grupul de prieteni etc.
2. Finalități educative	Finalitățile sunt deduse din idealul educațional și sunt cuprinse în documentele școlare. Sunt elaborate pe termen lung și sunt generale	Scopurile sunt complementare educației formale, cu accent pe anumite laturi ale personalității individului. Sunt elaborate pe termen scurt și sunt specifice.	Finalitățile sunt de altă natură decât cea pedagogică și vizează un câmp mai larg
3. Conținutul	Conținutul este structurat, standardizat, organizat și eșalonat pe cicluri, niveluri și ani de studii în documentele școlare. Are un caracter aplicativ întârziat.	Conținutul, mai flexibil, este prevăzut în documente special elaborate și diferențiat după vârstă, sex, interes, aptitudini, categorii socio-profesionale, etc. Are un caracter aplicativ imediat	Influențele fiind întâmplătoare, conținutul este variat, diferențiat, neorganizat ori structurat din punct de vedere pedagogic. În anumite situații, tinde către organizare.
4. Agenții implicați	Responsabilitatea revine cadrelor didactice, investite cu acest rol, având o pregătire specială, adresându-se unui public cu statut de elev sau de student	Educatorii nonformali sunt animatori, moderatori, adresându-se publicului larg, interesat	Educatori informali pot fi părinții, prietenii, colegii, rudele sau persoanele pregătite special pentru aceasta (vezi agenții sociali)
5. Contextul metodic și	Dispune de un cadru metodic și material	Strategiile sunt căutate în scopul menținerii	Nu dispune de un context

dotarea materială	investit special cu funcții pedagogice specifice.	interesului, iar dotarea materială tinde să fie de ultimă oră.	metodic și material organizat.
6. Evaluarea	Evaluarea este stresantă, exterioară și se soldează cu note sau calificative pe baza cărora se asigură promovarea	Evaluarea este mai puțin evidentă; se bazează pe autocontrol; uneori se acordă diplome și certificate de participare	Este o „evaluare” realizată social.
7. Variabila timp	Ocupă mai puțin de 1/3 din viața individului, fiind însă cea mai importantă ca premisă a formării și dezvoltării personalității.	Ocupă acea parte din timpul individului pe care acesta i-o alocă.	Este un proces care durează toată viața

Tabelul nr. 4. *Abordare comparativă a celor trei forme fundamentale ale educației*

La nivelul procesului de învățământ, manifestarea interdependențelor dintre formelor educației ar putea fi pusă în evidență prin găsirea unor modalități de corelare și articulare optimă a acestora, din perspectiva noilor deziderate ale educației permanente, organizând (vezi Văideanu, 1988, p. 228):

- lecții tematice, interdisciplinare, pluridisciplinare;
- lecții care se bazează pe valorificarea informațiilor obținute de elev pe căi nonformale și informale;
- lecții conduse de echipe de profesori pe teme de interes general (ex: „Omul și Universul”, temă la care își pot aduce contribuția profesorii de biologie, chimie, fizică, geografie, filozofie);
- lecții în care să fie incluse noile tehnologii de comunicare (calculatorul, internetul, televizorul);
- activități de sinteză (capitol, semestru, an, ciclu școlar);
- activități extradidactice/extrașcolare care valorifică adecvat cunoștințele dobândite formal-nonformal-informal.

M. Ștefan (2000, pp. 24-26) este de părere că fiecare dintre aceste tipuri de educație își poate aduce o contribuție la dezvoltarea personalității integrale. Numite jocuri învățate la școală, se pot practica și în afara școlii și invers, anumite cunoștințe însușite pe stradă, în familie se pot folosi la școală și invers. Există astfel un anumit transfer reciproc de conținuturi, practici, valori, comportamente etc.

Pedagogia actuală nu mai poate excepta pedagogia activităților extracurriculare. Diversificarea acestora, în vederea complementarizării educației școlare, este o necesitate de prim rang a sistemelor de învățământ din lumea întreagă.

Unii autori (Oprea, 2003 și Jude, 2008) vorbesc și de o anumită interdependență a celor trei forme fundamentale ale educației: educația formală asigură condiții favorabile pentru realizarea educației nonformale și informale, acestea din urmă oferindu-i achiziții necesare unei bune desfășurări a activității din școală.

Modalitățile de realizare ale educației nonformale se regăsesc în afara școlii, „constituind o punte“ (vezi Văideanu, 1988, p. 232) între formal și informal. Educația informală, extinzându-se pe toată durata vieții, beneficiază și include toate rezultatele influențelor educației formale și nonformale. Educația informală depășește celelalte forme ale educației, ca durată, conținut și modalități de realizare, dar nu și ca valoare. Aria de influență a educației informale este în continuă creștere, fiind susținută de „o masă enormă ca volum, dar eterogenă, foarte variată și inegală de la zi la zi și de la persoană la persoană” (Văideanu, 1988, pp. 232–233).

Modalitățile de realizare a formelor educației pot fi identificate în figura următoare:

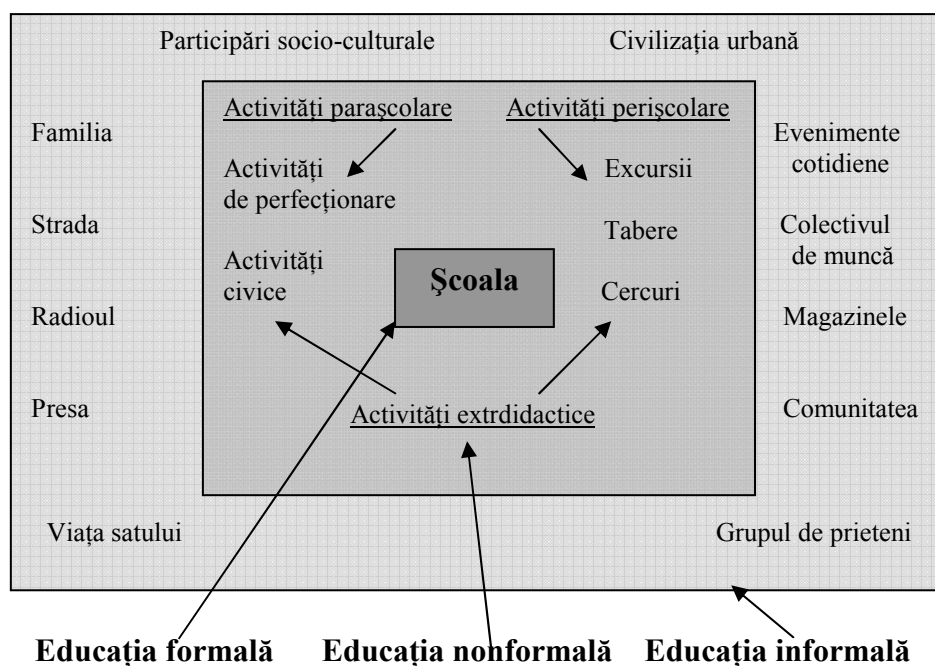


Figura nr .1. *Modalitățile de realizare a formelor educației* (apud. G. Văideanu)

Toate cele trei forme fundamentale ale educației oferă oportunități de învățare. Cel mai eficient educator este cel care sprijină și motivează învățarea elevului / individului uman, pe suport aflat la intersecția dintre formal, nonformal și informal.

În acest context, amintim că, în raport cu formele fundamentale de educației și cu finalitățile atinse prin acestea, se pot identifica următoarele tipuri de învățare (Oprea, 2003):

- învățare formală – finalitățile sunt deduse din idealul educațional, iar organizarea metodologică se realizează în instituții de învățământ;
- învățarea nonformală – finalitățile sunt complementare educației formale; individul deliberează dacă participă sau nu la acest tip de activități în urma cărora poate să-și consolideze cunoștințele asimilate în școală sau poate să le completeze cu altele noi;
- învățarea informală – se poate produce spontan, fără intenție, individul putând controla mecanismele de derulare a acesteia, dar nu și rezultatele finale;
- autoînvățarea (autoinstruirea) – fiecare decide asupra propriilor obiective și a modului de a le atinge.

Relațiile dintre acestea pot fi redate succint în tabelul următor (Oprea, 2003):

Tipul de învățare	Controlul asupra finalităților	Controlul asupra modalităților de realizare
Formală	Instituția școlară	Instituția școlară
Nonformală	Individul	Instituția organizatoare
Informală	Mediul educativ	Individul
Autoînvățarea	Individul	Individul

Tabelul nr. 5. *Analiza tipurilor de învățare raportate la controlul asupra finalităților și asupra modalităților de realizare*

Schema relațiilor dintre educația / învățarea formală – nonformală – informală – autoeducația poate fi redată astfel (prelucrare după Văideanu, 1988, p. 228):

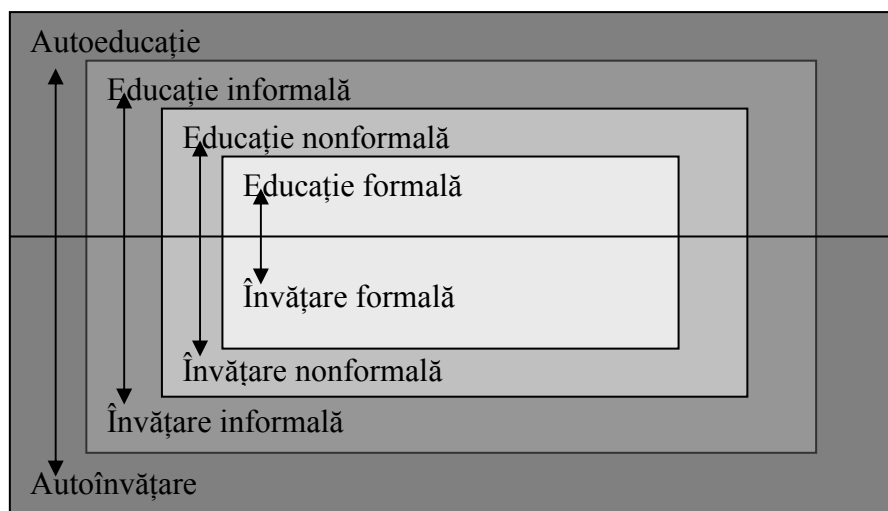


Figura nr. 2. Schema grafică a relațiilor dintre educația / învățarea formală – nonformală – informală – autoeducația

Observăm că educația formală ocupă ponderea cea mai mică de timp din viața individului, motiv pentru care considerăm oportună valorificarea valențelor educative ce provin din nonformal și informal. Autoeducația se fundamentează atât pe elemente ale formalului, cât și pe cele ale nonformalului și informalului.

Evidențiem că cele trei forme ale educației au fost identificate încă din 1974 de către Ph. Coombs și M. Ahmed. De asemenea, încă din 1982 Th. La Belle a promovat, alături de P. Lengrand concepția holistică în abordarea problematicii educației, apreciind că între educația formală, nonformală și informală există întrepătrundere și interdependență (Maciuc, 2007, p. 23).

Abordarea holistică a problematicii educației are multiple rațiuni: dezvoltarea capacității de abordare și adaptare la situații noi, conștientizarea unor nevoi individuale și adaptarea acestora la cele colective, nevoia creșterii autonomiei în acțiune, conjugarea eforturilor mai multor factori educativi, eliminarea faliilor ce apar între finalitățile și conținuturile celor trei forme ale educației, o mai crescută posibilitate de reconversie profesională etc. Iar drept soluții, literatura de specialitate propune: lecții tematice generale, lecții de deschidere către informația obținută în cadrul nonformal și informal, lecții în echipe (team teaching) de specializări diferite, ore de sinteză pe problematica lumii actuale, activități organizate în funcție de interese, preocupări, aptitudini, includerea în manuale și a unor informații din presă, radio, lumea și viața cotidiană, abordarea inter- și

transdisciplinară, organizarea de parteneriate (școală, familie, Biserică, alți reprezentanți ai comunității, schimburi de experiențe intercomunitare etc.).

În acest sens, observăm că și în România a apărut tendința, pe de o parte a înlăturării rigorii, dirijismului excesiv ce caracteriza educația formală și a grupării elevilor pe centre de interes, rezolvând teme preferate (ca în sistemul step by step), prin aceasta apropiindu-se de trăsăturile educației nonformale, iar, pe de altă parte, identificăm tendința de prelungire a programului de studiu formal, prin activități nonformale (până la ora 16 sau chiar 18), tot sub tutela profesorilor de la școală (realitate cunoscută sub sintagma „școala de după școală” sau „after school”).

Un alt exemplu îl identificăm în tendința instituționalizării educației informale în cadrul organizațiilor de copii și tineret. Spre exemplu, există numeroase asociații (unele pe bază de voluntariat) care încurajează oamenii să pornească de la propriile experiențe de viață (pozitive sau negative) și să le relateze celor prezenți căi, modalități de soluționare (vezi întrunirile și cluburile pentru dezalcoolizare și dezintoxicare și campaniile împotriva Sida). La fel, se pot organiza întruniri între elevi, părinți, membri ai comunității care pot descrie / propune modalități eficiente de învățare, modalități de înlăturare a abandonului școlar sau pot aborda alte teme sau probleme specifice.

În unele țări europene (Germania, Marea Britanie, Irlanda), educatorii informali sunt pregătiți, alături de asistenții sociali, ca pedagogi sociali. Pregătirea are în vedere inițierea educatorului informal în lucrul cu ceilalți membri ai comunității, inclusiv cu reprezentanții școlii, în inițierea unor parteneriate, în vederea înlăturării problemelor cu care se confruntă copiii și tinerii. Chiar Biserica poate angaja astfel de educatori informali care să susțină campanii educative sau campanii umanitare de strângere de fonduri etc.

Necesitatea și utilitatea integrării în sistem a formelor educațiilor este sprijinită și de argumentul pledoariei pentru o educație permanentă. Altfel spus, educația nu se sfârșește odată cu încheierea studiilor școlare (obligatorii și / sau nu), ci continuă toată viața. Tânărul și adultul poate lua activ parte la viața comunității, la viața socială, se poate autoinstrui, autoeduca și prin implicarea în diverse activități nonformale și, mai ales informale, cu ecouri formative pozitive. Astfel, formele paralele de educație se sprijină și se condiționează reciproc, ele neputând fi delimitate în mod tranșant, devenind funcționale prin caracterul lor complementar.

Proiectarea și organizarea unor activități extracurriculare (nonformale și informale) trebuie să ia în calcul și dimensiunile psihologică, ergonomică, socială și normativă (Iucu, 2000), ale grupurilor de elevi implicate în astfel de activități, după cum trebuie să reconsidere din alte perspective teoretice și practice aspecte cum ar fi

cele legate de climatul microgrupului, de relațiile dintre membri, de posibilele conflicte, de motivarea la un nivel superior a acestora etc.

9. Concluzii

Societatea cunoașterii din mileniul trei nu mai poate promova o educație redusă doar la ceea ce se întâmplă în școală. Explozia informațională, descoperirile științei și tehnicii nu mai pot fi studiate, fiecare în parte, în școală. Este nevoie de studiu dincolo de zidurile școlii. Prin educația nonformală și activități informale, suplinite de autoeducație, autoinstruire individul (post)modern poate face față noilor provocări, se poate adapta și integra, cu succes, socio-profesional.

Este greșit să concepem educația copiilor numai rezumând-o la ceea ce se întâmplă în școală, la experiențele generate în cadrul procesului de învățământ. Cu cât sunt mai bine proiectate, planificate, organizate, desfășurate experiențele extradidactice ale tinerilor, cu atât valențele formative ale acestora vor cunoaște o curbă ascendentă, completându-le pe cele școlare. Într-o lume în schimbare și continuă accelerație, este necesară crearea unui tânăr rezistent la schimbări. Activitățile extracurriculare vin în întâmpinarea acestui deziderat, prin ceea ce putem numi pregătirea pentru viață.

Valorificarea pozitivă a experiențelor nonformale și informale duc la o dezvoltare armonioasă și integrală a personalității umane. Finalitățile atinse prin educația școlară sunt suplinite / confirmate de cele ale educației nonformale și informale. Tot ceea ce învață copilul în școală trebuie să aibă legătură cu lumea în care trăiește, cu mediul, cu realitatea concretă. Și afirmația inversă este la fel de adevărată: experiențele de viață cotidiene trebuie valorificate pedagogic, ca situații ancoră în cadrul procesului instructiv educativ.

Relația dintre cele trei forme ale educației este complexă și plurivalentă. Nu se poate concepe educația unui individ doar raportând-o la experiențele curricular-școlare (ca situații de învățare), deoarece individul uman învață în orice moment (ca dimensiune temporală), în orice loc (ca dimensiune spațială): este o educație primită de la stradă, de la părinți, de la grupul de prieteni, anturaj, bibliotecă, de la teatru etc. Este o educație care depășește, ca valențe temporale, educația din școală. Prin urmare, nu trebuie neglijată și, deci, trebuie valorificată maximal.

Bibliografie

1. Cerghit, I.(1988). „Formele educației și interdependența lor”, în Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (coord.). *Curs de pedagogie*. Universitatea București
2. Cristea, G. C. (2002). *Pedagogie generală*. București: Editura Didactică și Pedagogică
3. Cristea, S. (2000). *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Editura Litera, Litera Internațional
4. Cucuș, C. (1996). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom
5. Delors, J. (1996). *Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. UNESCO
6. Ionescu, M. (2000). *Demersuri creative în predare și învățare*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
7. Ionescu, M. (2003). *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*. Cluj-Napoca
8. Iucu, R.B. (2000). *Managementul și gestiunea clasei de elevi*. Iași: Polirom
9. Jinga, I., Istrate, E. (1998). *Pedagogie*. București: Editura All
10. Joița, E. (2000). *Management educațional. Profesorul - manager – roluri și metodologie*. Iasi: Polirom
11. Joița, E. (coord.) (2003). *Pedagogie – Educație și Curriculum*. Craiova: Editura Universitaria
12. Jude, I. (2008). *Educație și socializare*. București: Editura Academiei Române
13. Maciuc, I. (2007). *Clasic și modern în pedagogia actuală. Tratat*. Craiova: Editura Sitech
14. Oprea, C. L. (2003). *Pedagogie – Alternative metodologice interactive*. București: Editura Universității: <http://www.unibuc.ro/eBooks/StiinteEDU/CrengutaOprea/cuprins.htm>.
15. Păun, E., Potolea D. (coord.) (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura Polirom
16. Postelnicu, C. (2002). *Fundamente ale didacticii școlare*. București: Editura Aramis
17. Ștefan, M. (2000) *Educația extracurriculară*. București: Editura ProHumanitate
18. Văideanu G. (1988). *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică

CAPITOLUL II

PROIECTAREA ȘI MANAGEMENTUL PROGRAMELOR EDUCAȚIONALE. ASPECTE TEORETICO- METODOLOGICE, PROBLEME CONTROVERSATE

Claudiu Marian Bunăiașu*

1. Preliminarii

În actuala fază a reformei învățământului românesc, axată pe implementarea strategiilor, mecanismelor și procedurilor de eficientizare a descentralizării curriculare și instituționale, proiectarea și managementul programelor educaționale reprezintă un domeniu strategic al formării inițiale și continue a managerilor școlari și cadrelor didactice, al politicilor de dezvoltare a instituțiilor școlare.

Dezvoltarea competențelor manageriale în domeniul proiectării și managementului de proiect, la nivel instituțional și al clasei de elevi, este pe deplin justificată, în condițiile în care echipa managerială și cadrele didactice trebuie să accepte noile atribute ale managementului schimbării (orientarea strategică spre un management participativ, implicativ, promovarea cercetării manageriale) și să se implice în procesul de marketing educațional. Astfel, managementul prin proiecte și programe educaționale facilitează întreg procesul de descentralizare instituțională și curriculară, din perspectiva unui rol și loc reconsiderat al unității școlare în societate: nu numai o instituție consumatoare de resurse, ci una care identifică, atrage, generează și coordonează resurse de orice tip.

Apreciem opțiunea epistemologico-metodologică pentru denumirea disciplinei din cadrul nivelului II de pregătire psihopedagogică – *Proiectarea și managementul programelor educaționale*, în condițiile în care există două perspective de abordare în literatura de specialitate domeniu; una se referă la considerarea proiectării proiectelor și programelor ca o activitate specifică managementului, iar, pe de altă parte, la aprecierea că proiectarea și activitatea managerială sunt două sisteme de activități interrelaționate, dar în cadrul a două procese. Denumirea *Proiectarea și managementul programelor educaționale* relevă că produsele proiectării manageriale și curriculare sunt, ulterior, obiectul managementului, rezultând

* Asist. univ. drd., Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova

un *management de proiect*, unde se aplică toate funcțiile manageriale specifice:

- organizarea activității manageriale de implementare și monitorizare;
- coordonarea, evaluarea continuă, monitorizarea și reglarea operativă a implementării produselor proiectării manageriale și curriculare;
- -evaluarea finală a proiectelor și programelor educaționale, din perspectivă multilaterală (rezultate, proces, proiect).

2. Delimitări conceptuale

Conceptele-cheie pe care se fundamentează cadrul metodologic și pe care se dezvoltă proceduri și instrumente operaționale, care asigură flexibilitatea și fezabilitatea programelor educaționale, sunt: proiectarea managerială/proiectarea programelor educaționale; proiectul/programul educațional; managementul de proiect/ program educațional.

2.1. Proiectarea managerială / proiectarea programelor educaționale

Din perspectiva multireferențialității și a multifuncționalității, definim *proiectarea managerială* ca fiind:

- o funcție a managementului instituțional și al clasei de elevi;
- un proces de anticipare a demersului managerial, orientat către realizarea obiectivelor instituționale și curriculare;
- un sistem de acțiuni de diferite grade de generalitate/operationalitate, ce pune în valoare competențele cognitive și metodologice ale echipei manageriale și a cadrelor didactice;
- o expresie a concepției metodologice de realizare a deciziilor strategice de dezvoltare a unității școlare (prin proiectul de dezvoltare instituțională) sau pe aspecte particulare, pe domenii funcționale (prin programe, planuri operaționale).

Proiectarea programelor educaționale reprezintă o activitate anticipativă multidimensională, rezultând:

- componenta structurală – variabile ale programelor și relațiile dintre acestea;
- componenta procesuală – etape, strategii și metodologii ale managementului de proiect/program;
- componenta produselor – integrarea celor două componente în cadrul proiectelor și programelor educaționale.

Așa cum, la nivelul procesului de instruire și educare, modelul proiectării curriculare vine cu o serie de noutăți, priorități față de modelul didacticist, proiectarea managerială valorifică noile atribute ale managementului schimbării (Iosifescu, 2001, pp. 22-24): modificarea modului de intervenție în situații concrete, pentru diversificarea lor, activizarea și motivarea personalului didactic/a elevilor, în acord cu așteptările, particularitățile acestora; înlocuirea managementului bazat pe control cu unul proiectat pe participare, afirmare, asumare responsabilă de roluri în diversitatea situațiilor educative; opțiunea strategică pentru comunicare, motivare, participare, formare, pentru dezvoltarea activă a organizației școlare; cunoașterea, abordarea constructivă și înlăturarea barierelor în calea schimbării.

La aceste elemente pe care se fundamentează proiectarea managerială, mai putem adăuga: configurarea unei culturi a organizației școlare bazate pe îmbinarea valorilor colective și personale, de tip rețea, în care dezvoltarea organizației școlare să fie realizată prin echipe profesionale de proiect; asigurarea fortificării concepțiilor manageriale și a competențelor de proiectare și management a proiectelor și programelor educaționale, ale managerilor școlari și cadrelor didactice.

2.2. Proiectul/programul educațional

2.2.1. Delimitări conceptuale

Analiza conceptuală a proiectului în educație reprezintă o întreprindere laborioasă, ce relevă multe și diverse conotații ale termenului. Într-o lucrare asupra managementului de proiect în instituțiile școlare, V. M. Cojocaru și L. Sacară (2005, p. 7), sintetizând și interpretând studiile indicative din literatura de specialitate, relevă conotațiile pedagogice actuale ale termenului de proiect, de la cea de modalitate de organizare a activității de învățare la cea mai cuprinzătoare ipostază – formă de interacțiune educativă/managerială:

- *investigație amănunțită* realizată de către elevi, focalizată pe o temă generală, subiect de interes pentru copii, pe care îl va dezvolta;
- *acțiune de cunoaștere de natură practică*, având caracter de învățare prin descoperire, dintr-o dublă perspectivă: efort deliberat de cercetare realizat de către copii, abordând subiectul în mod amplu și o investigație extinsă a unui subiect din sfera idealului sau practicului, către care copilul își canalizează toată atenția și energia;

- *instrument de sprijinire a dezvoltării comportamentului elevilor de la experiența instinctivă la cea reflexivă;*
- *modalitate de învățare și dezvoltare colaborativă, care abordează educabilii ca participanți activi la propria formare;*
- *un ansamblu de activități corelate, organizate, ancorate în scopuri și obiective bine delimitate, cu strategii și resurse specifice, ceea ce evidențiază caracterul de instrument al schimbării, dezvoltării instituției școlare în plan structural și funcțional – sensul managerial al termenului de proiect educațional.*

Delimitarea conceptelor de *proiect, program și plan* reprezintă un demers necesar, pentru evitarea confuziilor terminologice și cristalizarea unei concepții metodologice adecvate raționalității și flexibilității managementului educațional în acest domeniu:

- *proiectul* cuprinde un set de intenții generale, vizând dezvoltarea individuală, a unui colectiv de elevi, a unei organizații școlare, rețele instituționale;
- *programul educațional* reprezintă un sistem unitar de activități orientate spre atingerea unor obiective clar definite, în funcție de obiective ale dezvoltării instituționale, analiza de nevoi educaționale și resursele disponibile;
- *planul operațional* reprezintă o suită de activități, modalități organizatorice, clar definite și descrise, care urmăresc atingerea obiectivelor stabilite prin program.

2.2.2. Tipuri de programe educaționale

Programele educaționale, elaborate și derulate la nivelul unei instituții școlare ori în context partenerial, pot fi clasificate după mai multe criterii:

- a) în funcție de domeniul funcțional:
 - programe de dezvoltare curriculară la nivel formal și nonformal;
 - programe de dezvoltare a bazei materiale și achiziționare de echipamente;
 - programe de dezvoltare a resurselor umane (incluzând și programe educaționale din Proiectul European Comenius 2);
 - programe de dezvoltare a parteneriatelor școlare (inclusiv programe din Proiectul European Comenius 1 și Comenius 3);
 - programe de dezvoltare a relațiilor școlii cu factorii ai comunității locale sau cu alți factori educativi;
- b) în funcție de grupurile-țintă:

- programe pentru dezvoltarea profesională a corpului profesoral;
- programe de intervenție educațională (pentru elevi cu dificultăți de învățare/cu posibilități aptitudinale înalte);
- programe de asistență psihopedagogică specializată a elevilor;
- programe de egalizare a șanselor fiecărui elev în cadrul instruirii pe baza noilor tehnologii de informare și comunicare;
- programe pentru educația adulților (incluzând și programe educaționale din Proiectul European Gruntvig);
- programe pentru educația părinților;
- programe de popularizare a ofertei educaționale a școlii.

2.3. Managementul de proiect / program educațional

După elaborarea produselor, activitatea echipei manageriale este focalizată pe identificarea și aplicarea strategiilor, metodologiilor, modalităților organizatorice de implementare a acestora, printr-o continuă și adecvată monitorizare, coordonare a echipei de proiect/program, evaluarea și reglarea operativă a demersurilor acționale; tot acest demers poate fi transpus prin sintagma „managementul de proiect/program“, care pune în valoare competențele cognitive, metodologice, operaționale ale celor responsabili.

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

- un ansamblu de procese dinamice care se desfășoară în contexte bine definite, în care se organizează și utilizează resursele, condițiile necesare, într-o manieră controlată și structurată, în scopul realizării obiectivelor ;
- utilizarea competentă a calificărilor interpersonale, comunicarea, analiza, logica, luarea deciziilor, planificarea, organizarea și controlul utilizării resurselor, strategiilor de implementare a proiectului, a valorificării condițiilor;
- un amestec de atitudini, abordări și tehnici care poate fi aplicat la o gamă largă de sarcini concrete și care conduc la realizarea obiectivelor;
- gestionarea cu succes de către echipa managerială și echipele de proiect a schimbării pe care proiectul/programul o va produce;
- ansamblu de procese de implementare și evaluare continuă a proiectului/programului, raportate la mai multe subdomenii:

managementul scopului proiectului/programului, managementul curriculumului, managementul resurselor umane, managementul resurselor materiale și financiare, managementul informațiilor, managementul relațiilor intra- și interinstituționale, managementul timpului, managementul riscului, managementul calității.

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

3. Aspecte metodologice

3.1. Metodologia proiectării programelor educaționale

3.1.1. Analiza de nevoi educaționale

Un model metodologic de dezvoltare instituțională, care și-a dovedit eficacitatea strategică și operațională este *modelul APIE* (Analiză – Proiectare – Implementare – Evaluare), inițiat de Scottish Education Department (1990).

Într-o lucrare recentă axată pe problematica analizei resurse-nevoi în managementul educațional, Florea Voiculescu realizează o analiză multidimensională a conceptului de nevoi educaționale, evidențiind trei ipostaze ale acestora, valorificate în manieră integrată în activitatea de proiectare managerială la nivelurile strategic, tactic și operativ (Voiculescu, 2004, pp. 14-15):

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 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, programelor și 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.

Un model de determinare și analiză a nevoilor de educație, posibil de operaționalizat în practica instructiv-educativă este *modelul discrepanței* (Discrepancy Model), inițiat de Kaufman (1972). Autorul definește nevoia de educație ca fiind rezultatul unei discrepanțe (a decalajului) dintre o situație dorită și situația actuală. Schematic, modelul discrepanței poate fi reprezentat astfel:

$$\text{Situația dorită} - \text{Situația actuală} = \text{Nevoie}$$

Florea Voiculescu (2004, pp. 24-27) propune un demers operațional de definire și analiză a nevoilor de educație prin modelul discrepanței, constituit din trei operații succesive:

1. *Analiza și enunțarea situației dorite*, constând într-un ansamblu de operații și tehnici de identificare, descriere și sistematizare a competențelor dezirabile în urma derulării unui program educațional. 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 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 capacităților, deprinderilor, cunoștințelor, structurilor afectiv-motivaționale de care dispun elevii la începutul unui program, precum și a expectanțelor elevilor, vizând finalitățile și calitatea procesului de instruire și educare, 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 propus trebuie să le satisfacă (de exemplu, în cazul programelor specifice curriculumului la decizia școlii: 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, expectanțe, interese ale elevilor, nevoi ale părinților, ale comunității locale, ale instituției școlare).

Modelul discrepantei poate fi nuanțat în funcție de tipurile de nevoi educaționale. Astfel, în demersul de determinare și analiză a nevoilor de educație intelectuale (nevoi ce dețin o pondere însemnată în cadrul învățământului 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 discrepanță, atunci situația dorită este dată de obiectivele educaționale vizate, situația actuală este definită de performanțele elevilor, iar diferența dintre cele două situații semnalând 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.

Modelul axat pe obiective facilitează și demersul de operaționalizare a nevoilor de educație, ca un proces rezultat din extrapolarea modelelor consacrate de operaționalizare a obiectivelor educaționale (R. F. Mager, G.F. Madaus, W. Michael, G. De Landsheere). Astfel, definirea operațională a unei nevoi de educație constă în următoarele operații:

- descrierea explicită a comportamentului și performanței finale, ce sunt urmărite a fi dobândite de elevi prin programul propus;

- 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, care, în funcție de momentul în care se realizează analiza, pot fi: *nevoi de pre-învățare*, în situația în care elevii nu dispun de capacitățile, cunoștințele, structurile afectiv-motivaționale, atitudinile, pe care se bazează noul program; *nevoi de recuperare*, în situația în care obiectivele preconizate nu au fost realizate la un nivel de performanță acceptabil, stabilite pe parcursul programului; *nevoi de re-învățare*, în cazul în care elevii nu au dobândit, la sfârșitul unui program, competențele 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, aptitudinile și disponibilitățile acestora. Pe lângă procedurile invocate, profesorii pot utiliza instrumente diverse – chestionare, interviuri, convorbiri, focus-grupuri, analiza produselor activității elevilor – 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.

3.1.2. Componente ale proiectării programelor educaționale

Termenii de *prognoză – planificare – programare* definesc acțiuni anticipative pe nivele de realizare a obiectivelor proiectelor și programelor educaționale, în care sunt puse în acțiune sarcini, resurse, structuri, relații, programe concrete.

Prognoza reprezintă dimensiunea strategică a proiectării, anticipând demersurile de aplicare a reformei curriculare la nivelul organizației școlare și conturând liniile de perspectivă ale dezvoltării instituționale și curriculare.

În cadrul *managementului formal*, al echipei manageriale, activitatea de prognoză este materializată în cadrul *proiectului de dezvoltare instituțională*, unde sunt definite următoarele elemente curriculare:

- țintele strategice (scopurile) dezvoltării instituționale, realizabile pe întreaga perioadă de derulare a proiectului instituțional (de regulă, 3-5 ani);
- stabilirea opțiunilor strategice (obiectivelor generale), pe domenii funcționale;
- conturarea liniilor strategice de realizare a opțiunilor și țăintelor strategice, valorificând datele rezultate în urma analizei diagnostice și a celei prognostice;
- stabilirea principalelor rezultate așteptate în urma aplicării strategiei instituționale, formulate în date cantitative și calitative, a criteriilor de evaluare și standardelor de performanță pe obiective generale.

La nivelul *programelor educaționale*, activitatea de prognoză se materializează în următoarele acțiuni:

- analiza obiectivelor generale curriculare și educaționale, definite și asumate în cadrul politicii curriculare a școlii;

- definirea propriei concepții, a echipei de management a programului, vizând conturarea liniilor strategice generale de realizare obiectivelor generale;
- anticiparea oportunităților și dificultăților privind implementarea strategiei generale de realizare a obiectivelor selectate din proiectul instituțional;
- stabilirea rezultatelor așteptate și a indicatorilor de performanță, pe aceste obiectivele.

Planificarea reprezintă dimensiunea tactică a proiectării programelor educaționale, cuprinzând o serie de operații manageriale:

- determinarea și analiza nevoilor educaționale ale grupurilor – țintă ale programului educațional;
- analiza resurselor (materiale, umane, financiare, temporale), care asigură sustenabilitatea programului educațional;
- definirea obiectivelor programului educațional;
- analiza resurse-nevoi și anticiparea oportunităților/dificultăților în realizarea obiectivelor asumate;
- stabilirea tematicii programului, relevantă pentru obiectivele formulate;
- repartizarea volumului de timp disponibil, pe etape ale derulării programului;
- stabilirea de sarcini, termene, responsabilități pe echipe de management ale programului educațional;
- definirea indicatorilor de performanță pe obiectivele programului

Programarea reprezintă dimensiunea operațională a proiectării, anticipând demersurile manageriale de realizare a obiectivelor pe acțiuni concrete (sarcini, operații).

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

3.1.3. Structura curriculară a unui program educațional

În opinia noastră, elementele structurale ale unui program educațional trebuie să evidențieze principalele etape ale proiectării manageriale, anterior parcurse și să reflecte politica curriculară a școlii, definită în cadrul proiectului de dezvoltare instituțională și detaliată în proiectul curricular al școlii. Pornind de la cel din urmă considerent, un program educațional reprezintă un instrument procedural de natură tehnico-managerială, care detaliază proiectul curricular al școlii, este complementar programelor curriculare opționale și asigură premisele unui proces curricular rațional, dar și deschis creativității contextuale.

Un model structural orientativ, care să ilustreze această concepție metodologică de construcție curriculară a unui program educațional, pe care îl propunem ca instrument deschis inovațiilor metodologice, cuprinde următoarele componente:

- Justificarea programului educațional
- Principii de concepere
- Viziunea programului
- Misiunea programului
- Grupul-țintă
- Obiectivele programului
- Resurse care asigură fezabilitatea programului
- Echipa de management a programului
- Tematica programului
- Strategii și metodologii de implementare și monitorizare a programului
- Evaluarea programului (criterii, metode și instrumente)

3.2. Managementul programului educațional

3.2.1. Condiții ale implementării programelor educaționale

Procesul de implementare a programelor educaționale se bazează pe o analiză prealabilă a factorilor, condițiilor generale și specifice de eficientizare a punerii în practică a acestora. O analiză prealabilă a acestor factori și condiții în literatura managementului educațional relevă o mare diversitate, elementele destinate eficientizării implementării fiind regăsite la nivelul mai multor problematici. Încercând un demers de reunire a lor în jurul criteriului reprezentat de specificul activităților conectorului de program și al factorilor responsabili de implementarea acestuia, avansăm două mari categorii:

- a) condiții ale programului educațional;

b) condiții ale managementului de succes, ale echipei de management a programului.

a) Condițiile îndeplinite de un proiect / program educațional sunt divizate, în literatura de specialitate, în două subcategorii: condiții strategice, de ordin general și condiții tactice, contextuale, de adecvare a programelor instituționale la variabilitatea situațiilor educaționale.

Condițiile strategice sunt (cf. Iosifescu, coord., 2001, pp. 311-312):

- *adecvarea* la scopurile, obiectivele stabilite;
- *fezabilitatea* – caracterul realist al programului, care îl face realizabil în contextul instituțional și curricular în care este aplicat;
- *economicitatea* – consumul optim de resurse;
- *simplitatea și precizia* – includerea de obiective și alocarea de resurse necesare și suficiente obiectivelor programului;
- *sistematizarea, lizibilitatea și claritatea* – în concepere, redactare;
- *operaționalitatea* – posibilitatea detalierii programului în produse curriculare care să detalieze elementele curriculare și să anticipeze demersuri adecvate contextului curricular;
- *unitatea și consistența* – în vederea împiedicării apariției rupturilor, contradicțiilor principiale, conceptuale sau acționale;
- *continuitatea* – fiecare acțiune stând la baza derulării, eficientizării, optimizării celorlalte;
- *flexibilitatea* – adecvarea la situații noi și alocarea de resurse pentru situații neprevăzute;
- *încadrarea optimă în timp* – defalcarea resurselor temporale pe unități de conținut sau pe acțiuni, orizontul temporal fiind, în același timp, adaptat nivelului programului;
- *viabilitatea și repetabilitatea* – menținerea și aplicarea programului educațional, atâta timp cât condițiile de context nu se schimbă radical.

Condițiile tactice sunt (op. cit, p. 312):

- *consultarea expertizei în domeniu;*
- *respectarea cadrului normativ;*
- *valorificarea, în procesul decizional, a mai multor alternative acționale;*
- *analiza impactului programului curricular asupra nevoilor și intereselor elevilor, părinților, comunității locale, asupra misiunii și priorităților organizației școlare;*
- *stabilirea acțiunilor concrete conform obiectivelor stabilite;*
- *identificarea posibilităților de dezvoltare personală pentru grupul-țintă al programului;*

- *selectarea soluțiilor originale, creative* pentru problemele apărute;
- *stabilirea procedurilor concrete și a indicatorilor de performanță* pentru aplicare, monitorizare și evaluare.

b) Sintetizând referințele din literatura de specialitate, adaptându-le la problema managementului de proiect la nivelul organizației școlare, avansăm următoarele condiții esențiale ale asigurării unui management de succes ale programelor educaționale, raportate la asigurarea raționalității și creativității manageriale la nivelul mai multor activități, acțiuni, precum:

- antrenarea echipei de management a programului în dezvoltarea propriei culturi manageriale, în urma stabilirii nivelului acesteia prin autoevaluare; această activitate de self-management este orientată spre atingerea unui înalt nivel de expertiză al proiectării, implementării și monitorizării proiectului instituțional;
- desfășurarea unui management eficient și eficace, prin operaționalizarea culturii manageriale, afirmarea stilului managerial adecvat situațiilor educaționale concrete, la nivelul opțiunilor strategice ale programului;
- implicarea echipei manageriale în procesul de marketing educațional, definit ca „un ansamblu de metode și tehnici utilizate de către un ofertant de programe educaționale pentru a determina: receptivitatea (adică nevoile și motivațiile) potențialilor clienți față de un anumit produs sau serviciu educațional și promovarea unui produs/pachet educațional pe o anumită piață“ (Iosifescu, 2001, coord., p. 30). Ca instrument managerial, echipa managerială poate elabora un plan de marketing educațional, a cărui structură orientativă este:

1. Analiza situației de marketing :
 - 1.a. Analiza PEST ;
 - 1.b. Analiza SWOT.
2. Ipotezele activității de marketing.
3. Obiectivele activității de marketing.
4. Strategii de marketing.
5. Programul de marketing.
6. Monitorizarea și evaluarea activității.
 - cunoașterea și aplicarea oportună de către responsabilii de programe educaționale a strategiilor, metodologiilor și tehnicilor adecvate, eficiente de prevenire și rezolvare a stărilor

tensionale în cadrul echipelor de lucru, relațiilor intra-și interinstituționale.

3.2.2. Strategii și metode ale implementării programului educațional

În procesul de implementare a programelor educaționale, sunt utilizate strategii diverse, divizate, în funcție de etapele și activitățile specifice managementului de proiect, în:

- strategii de organizare a activității în cadrul programelor educaționale;

- strategii de conducere operațională și monitorizare a programelor.

a) *Strategii de organizare a activității în cadrul programelor educaționale:*

Ca proces de stabilire a unor structuri decizionale, de comunicare, acționale, de ordonare a resurselor în vederea realizării finalităților stabilite în cadrul programelor educaționale, organizarea este eficientizată prin strategii de regulă algoritmice, dar fără a minimaliza și pe cele euristice, în cazul unor situații particulare, compuse din următoarele metode, operațiuni (adaptare după Iosifescu, coord., 2001, p. 333):

- listarea activităților/acțiunilor concrete necesare realizării obiectivelor stabilite, deductibilă din programele educaționale și planurile operaționale;
- clasificarea activităților pe baza unor criterii de similaritate, stabilindu-se și modul de evaluare pentru fiecare activitate;
- procurarea și alocarea resurselor pentru realizarea fiecărui program, activitate concretă;
- desemnarea persoanelor/echipelor care vor coordona categoriile de activități (desemnarea managerului de program, constituirea echipelor de lucru pe domenii de activitate, delimitarea ariilor de competență și responsabilitate).

b) *Strategii de conducere operațională și monitorizare a programelor educaționale:*

Strategiile de conducere operațională a implementării programelor educaționale pot fi divizate în:

- strategii de conducere bazate pe motivație, ca linii strategice generale ale managementului de proiect prin motivarea personalului, operaționalizabile prin mai multe modalități și acțiuni:

- popularizarea ofertei curriculare;

- argumentarea ținutelor, opțiunilor strategice și a fezabilității programului;
- învingerea tendinței membrilor de a nu participa la organizarea activităților programului;
- valorificarea satisfacției generate de rezolvarea cu succes a unor activități ale programelor;
- crearea climatului stimulativ în organizație și în clasă, în cadrul echipelor de management a programelor educaționale;
- recunoașterea inițiativelor și a meritelor în derularea și optimizarea programelor acordarea de roluri și sarcini, delegarea, acordarea unor recompense;
- creșterea progresivă a nivelului performanțelor așteptate, la nivel individual sau la nivelul echipelor;
- anticiparea dificultăților, prevenirea tensiunilor, pregătirea pentru învingerea obstacolelor;
- sprijinirea elaborării și rezolvării inițiativelor în optimizarea implementării și monitorizării programelor educaționale;
 - încurajarea relațiilor intra-, intergrupuri implicate în managementul programelor;
- strategii de conducere prin excepție, cuprinzând modalități de identificare, analiză și soluționare a situațiilor problematice ivite în implementarea și monitorizarea programelor, printr-un management eficient al sistemului informațional referitor la aplicarea și evaluarea acestora, prin luarea și aplicarea deciziilor adecvate de corectare, ameliorare oportună;
- strategii de conducere prin alternative, bazate pe:
 - elaborarea de variante de soluționare a obiectivelor (prin planuri operaționale, modalități de coordonare a activităților manageriale de aplicare, metode, tehnici și proceduri de rezolvare a situațiilor specifice ivite pe parcursul implementării);
 - analiza comparativă a acestor ipoteze de soluționare;
 - alegerea și aplicarea variantelor optime;
 - strategii de conducere prin delegare, constând în atribuirea unor responsabilități, sarcini legate de unele aspecte ale aplicării și monitorizării programelor, însoțite de investirea autorității corespunzătoare (la nivel individual sau grupal);
 - strategii de conducere prin cooperare, ca expresie a practicării unui management interactiv, prin utilizarea unor proceduri specifice variabilității situațiilor caracteristicilor echipelor și persoanelor implicate în programe, a unor modele interacționale descrise în

literatura de specialitate, stimulându-se astfel coeziunea grupurilor de lucru, participarea, afirmarea de intervenții ameliorative.

Strategiile de monitorizare a implementării programelor educaționale sunt compuse din metode și proceduri relaționate cu evaluarea (scopul monitorizării programului referindu-se și la furnizarea de informații relevante pentru evaluarea acestuia) și cu tipul de abordare a binomului monitorizare-evaluare. Valorificându-se acest ultim punct de vedere, s-au conturat mai multe modele de monitorizare, descrise de literatura de specialitate, dintre care enumerăm (Iosifescu, 2001, pp. 335-336):

- *Monitorizarea de tip sistemic*, prin care se caută indicatori de evaluare referitori la:
 - *context*: nevoile la care răspunde programul, caracterul realizabil, acceptabil al obiectivelor stabilite;
 - *intrări*: resursele alocate (materiale, financiare, de timp, informaționale) și competențele inițiale ale echipei manageriale, în ansamblu, ale membrilor acesteia;
 - *reacții*: atitudini favorabile și nefavorabile, ca urmare a efectelor derulării activităților monitorizate;
 - *ieșiri*: efectele și rezultatele concrete pe termen mediu și lung – schimbări la nivelul grupului-țintă, al culturii organizaționale, comportamentului organizațional, al comportamentului profesional al membrilor organizației școlare, al dezvoltării bazei materiale a școlii și al relațiilor comunitare.
- *Monitorizarea de tip managerial*, prin care sunt urmăriți indicatorii referitori la :
 - *eficacitate*, care indică nivelul realizării finalităților propuse;
 - *eficiență* – raportul dintre resursele utilizate și obiectivele realizate;
 - *economicitate* – nivelul consumului de resurse;
 - *efectivitate* – relația între eficiența metodelor și procedurilor și adecvarea lor la nevoile grupurilor de interes.
- *Monitorizarea de tip competențial*, prin care se urmărește formarea și dezvoltarea unor competențe specifice unor domenii:
 - *managementul atenției* – capacitatea de a comunica clar obiectivele și de a concentra eforturile spre realizarea lor;
 - *managementul înțeleșurilor* - capacitatea de a crea și comunica înțeleșuri pentru ca acestea să fie însușite de către personal;
 - *managementul încrederii* - capacitatea de a fi consistent și consecvent în împrejurări complexe ale aplicării programului;

- *Monitorizarea inovației*, care se poate realiza la două nivele: măsura în care membrii conștientizează, adoptă, inițiază procesele de schimbare și măsura în care cei implicați corectează, ameliorează, îmbunătățesc, creează o anumită schimbare prin programul educațional.

3.2.3. Evaluarea programelor educaționale

3.2.3.1. Orientări și tendințe în evaluarea educațională

Reforma curriculumului și a sistemului de evaluare din România promovează mai multe tendințe și orientări, ce vizează o deplasare a accentului de la măsurarea produselor la constatarea efectelor de dezvoltare a sistemului și procesului educațional românesc. Aceste tendințe, specificate la nivelul programelor derulate în cadrul organizațiilor școlare, adaptate după lista tendințelor sintetizată în Ghidul metodologic pentru formarea formatorilor, elaborat în cadrul Proiectului de Reformă a Învățământului Preuniversitar (2001, pp. 339-340), sunt axate pe:

- predominanța *evaluării de dezvoltare*, având ca scop principal dezvoltarea, în dauna *evaluării de judecare*, care urmărește justificarea performanțelor programelor derulate către nivelurile ierarhice superioare;
- afirmarea *evaluării multicriteriale și multiinstrumentale* a programelor curriculare;
- completarea *aprecierii cantitative* cu *aprecierea calitativă*;
- centrarea evaluării programelor educaționale pe *valoarea adăugată*, prin luarea în considerare a progresului realizat de entitatea evaluată, prin raportare la analiza diagnostică inițială;
- corelarea, tot mai strânsă, a *evaluării formative* cu *evaluarea sumativă*;
- completarea *evaluării centrate pe obiective* și pe produse cu *evaluarea centrată pe efectele* programelor educaționale (Scriven) sau cu *evaluarea centrată pe proces* („responsive evaluation” – R. Stake).

3.2.3.2. Evaluarea formativă a implementării programelor educaționale – trăsături caracteristice

Evaluarea programelor sociale și educaționale reprezintă „aprecierea sistematică a operațiilor și/sau a rezultatelor programelor raportată la un set de standarde explicite sau implicite, un mijloc care contribuie la îmbunătățirea programului sau politicii” (Weiss, apud Potolea, 2005). Dintre strategiile de evaluare ce pot fi utilizate în evaluarea programelor educaționale, evaluarea formativă este una de bază, ce se aplică în mod

preponderent, întrucât oferă informații esențiale asupra derulării programelor instituționale, în diverse etape ale aplicării acestora; ceea ce facilitează optimizarea implementării și monitorizării prin reglarea operativă a procesului. De asemenea, evaluarea formativă îndeplinește și o funcție motivațională prin satisfacția generată de posibilitatea îmbunătățirii programelor și energizarea comportamentului membrilor echipelor de proiect în aspirația de realizare la un înalt nivel de performanță a obiectivelor instituționale stabilite prin proiectul instituțional.

Dintre modelele de evaluare a programelor sociale și educaționale descrise în literatura de specialitate (modelul de evaluare centrat pe obiective, modelul centrat pe decizii, modelul centrat pe consumator, modelul axat pe judecata de expert, modelul de evaluare cu oponent, modelul naturalist-participativ), prezentăm un model care îmbină unele caracteristici ale celor de mai sus - **modelul de evaluare bazat pe performanță**, elaborat de autorul Dan Potolea (2005), care în mod schematic, are următoarea configurație:

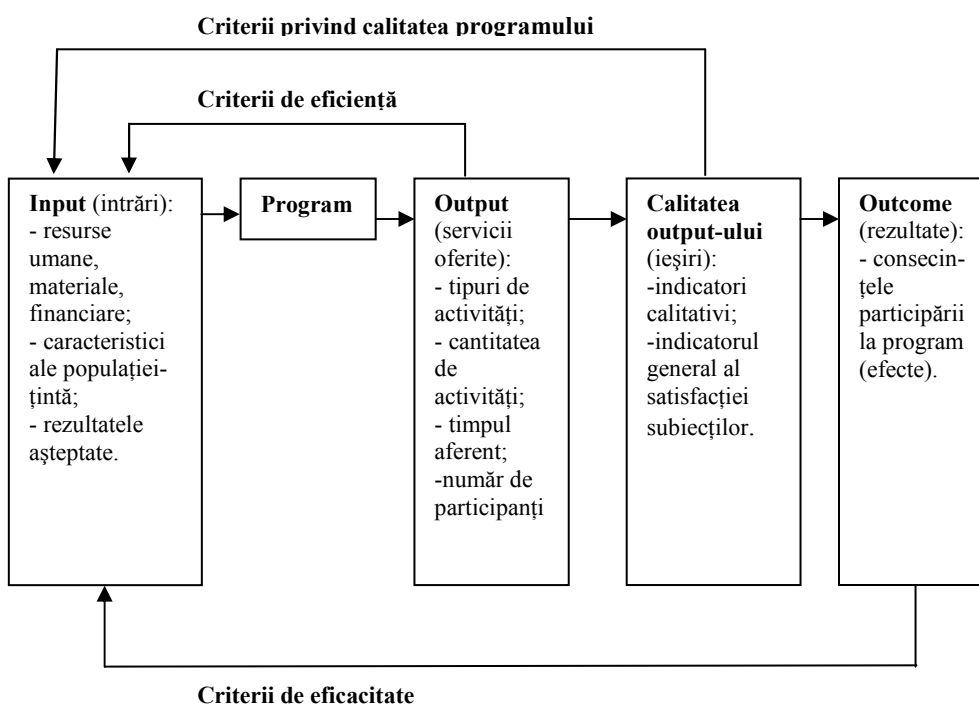


Figura nr. 1. *Reprezentarea grafică a modelului de evaluare bazat pe performanță* (după Potolea, 2005)

3.2.3.3. Metodologia evaluării programelor educaționale

Evaluarea programelor educaționale este realizată din perspectiva mai multor ipostaze, rezultând o evaluare multilaterală:

-evaluare de impact – studierea percepțiilor și aprecierilor beneficiarilor, specialiștilor, echipei manageriale a școlii, cadrelor didactice, altor factori, asupra programului educațional;

- evaluare de proiect – evaluarea modului de planificare a programului curricular;

- evaluare de proces – evaluarea modului de implementare, monitorizare și reglare a programului educațional;

- evaluarea rezultatelor programului – evaluarea schimbărilor survenite în cadrul grupului-țintă, prin raportare la obiectivele programului (criteriul cel mai sever al evaluării programului).

Pentru fiecare ipostază a evaluării programului, sunt stabilite o serie de criterii care să acopere întreaga complexitate a aspectelor evaluate, astfel încât procesul de evaluare să fie caracterizat prin validitate și fidelitate (adaptare după Iosifescu, coord., 2001, p. 211, pp. 359-361):

a) Pentru evaluarea planificării programului:

- îndeplinirea condițiilor strategice și tactice (adecvare, fezabilitate, economicitate, operaționalitate, flexibilitate, concretețe, originalitate etc.);

- respectarea etapelor planificării programului;

- modul de selectare/stabilire și formulare a obiectivelor curriculare;

- formularea indicatorilor de performanță, a instrumentelor de evaluare.

b) Pentru evaluarea implementării și monitorizării programului:

- adecvarea condițiilor și organizarea, gestionarea resurselor disponibile;

- leadershipul (motivația, implicarea, asigurarea climatului optim, activitatea decizională curentă în abordarea situațională a procesului curricular);

- utilizarea instrumentelor de monitorizare și evaluare;

- analiza impactului programului curricular educativ supra grupului-țintă, asupra altor factori interesați, asupra dezvoltării și performării curriculumului programului educațional.

c) Pentru evaluarea rezultatelor programului - evidențe asupra diferitelor grupuri-țintă:

- elevi: achiziții cognitive, abilități metodologice, aspecte afectiv-motivaționale, abilități sociale;

- profesori: competențe cognitive, acțional-metodologice în domeniul curricular, psihopedagogic și managerial, abilități sociale, abilități în utilizarea ICT, competențe de comunicare educațională;

- școala ca întreg: dezvoltarea și performarea de curriculum, abordări cross-curriculare, schimbări în politica școlii, în legăturile cu comunitatea;

Metodologia evaluativă utilizată în evaluarea programelor educaționale este una complexă, incluzând metode, tehnici și instrumente calitative și cantitative constituite într-un portofoliu metodologic:

- interviuri de evaluare, focus-grupuri cu grupul-țintă și membrii echipelor de proiect;
- modele procedurale de autoevaluare, interevaluare, de declarații de intenții;
- chestionare;
- modele de grile de observare;
- forme de monitorizarea interacțiunilor și a comunicării;
- analiza produselor activității echipelor de proiect;
- analiza produselor activității membrilor grupului-țintă;
- teste standardizate (sociometrice, de personalitate, docimologice, de randament);
- modele de fișe de apreciere (cum ar fi cele care utilizează „ancore comportamentale”);
- experimente;
- calculul numeric;
- scale ale nivelului de funcționare a personalității;
- scale ale nivelului de satisfacere a nevoilor grupurilor-țintă;
- rapoarte scrise;
- „artefacte” – rezultatele concrete, materiale ale programului educațional.

3.3. Concluzii

Elementele de metodologia proiectării și a managementului programelor educaționale, prezentate în acest subcapitol, de la argumentele aduse în favoarea existenței unui cadru teoretic și a unor repere metodice, până la conturarea unor strategii, modalități și proceduri operaționale constituie cadrul normativ și resursele de dezvoltare ale instrumentelor manageriale, pe care fiecare echipă de program le va elabora.

În opinia noastră, nucleul dur al unui cadru metodologic al activității manageriale în domeniul programelor educaționale îl constituie următoarele elemente, care devin axe ale procesului dezvoltării competențelor manageriale în domeniu:

- o bază teoretică solidă a managementului prin proiecte și programe educaționale, de la clarificările epistemologice, la elementele strategice ale reformei curriculare și până la activitățile, acțiunile specifice proiectării și implementării programelor educaționale;
- conturarea cadrului normativ în domeniu;

- etape clar delimitate, în funcție de specificul programelor educaționale, de strategia dezvoltării instituționale, nivelurile decizionale, de contextul curricular și educațional;

- strategii și proceduri specifice dezvoltării curriculare, cu un grad ridicat de flexibilitate la variabilitatea situațiilor manageriale, la nivelul organizației școlare și al clasei de elevi.

Dezvoltarea organizației școlare, în contextul managementului schimbării curriculare și al mediului curricular, este facilitată de existența unui cadru metodologic, a unor repere operaționale în domeniul managementului prin proiecte și programe educaționale. În cele din urmă, competențele și experiența metodologică ale managerilor școlari și cadrelor didactice în acest domeniu vor avea implicații asupra optimizării procesului curricular (prin transpoziția elementelor metodologice la nivelul managementului curriculumului) și a procesului de învățare. La cel din urmă nivel, competențele de self-managementul învățării sunt susținute de activități de implicare și responsabilizare a elevilor în organizarea, monitorizarea și evaluarea programelor curriculare.

Bibliografie

1. Androniceanu, A. (coord). (2004). *Managementul proiectelor cu finanțare externă*. București: Editura Universitară
2. Cojocariu, V.M. (2004). *Introducere în managementul educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică
3. Iosifescu, Ș.(coord), (2000). *Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare*. București: Editura Pro Gnosis
4. Iosifescu, Ș. (2001). *Management educațional. Ghid metodologic pentru formarea formatorilor*. București: Editura ProGnosis
5. Iucu, R.B. (2000). *Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*. Iași: Editura Polirom
6. Joița, E. (2000). *Management educațional. Profesorul manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom
7. Maciuc, I. (1998). *Formarea formatorilor. Modele alternative și programe modulare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
8. Maciuc, I. (2007). *Management educațional. Formarea competenței manageriale a profesorului*. Craiova: Editura Sitech
9. Opran, C. (2002). *Managementul proiectului*. București: Editura Universitară
10. Păun, E. (1999). *Școala – abordare sociopedagogică*. Iași: Editura Polirom

11. Păun, E., Potolea, D.(coord).(2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura Polirom
12. Potolea, D. (2005). *Evaluarea programelor sociale și educaționale - Note de curs*. Universitatea din București
13. Prodan, A. (1999). *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura Polirom
14. Shadish, W., Cook, T., Levilton, L. (1995) *Fundamentele evaluării programelor. Teorii ale practicii*. București: Editura All Educational
15. Voiculescu, F. (2004). *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ*. București: Editura Aramis
16. **** (2001). *Managementul proiectului – ghid pentru formatori și cadre didactice*. M.Ed.C.: Consiliul Național pentru pregătirea profesorilor

CAPITOLUL III

SPAȚII DE DEZVOLTARE EDUCAȚIONALĂ. TIPURI DE EDUCAȚIE COMPLEMENTARĂ

1. Educație globală (proiecte integrate)

Claudiu Marian Bunăiașu*

1.1. Perspectiva holistică în abordarea educației; educația globală

Reflecția postmodernă în contextul studiilor actuale de epistemologia educației scoate în evidență o serie de evoluții și direcții, care fundamentează construcția cunoașterii în științele educației și abordarea praxisului educațional (Bîrzea, 1995; Ciolan, 2008):

- inversarea raportului dintre abordarea reduționistă și abordarea holistică. Raționalitatea analitică a devenit inconsistentă în evoluția cunoașterii, a științelor socio-umane, fiind abordate din ce în ce mai mult abordările holistice, care sunt interesate de „semnificația ansamblului, de ceea ce asigură coerența și logica întregului” (Bîrzea, 1995, p. 15);

- abandonarea dihotomiei dintre cunoașterea cantitativă și cunoașterea calitativă, prin predominarea sistemului metodologic calitativ, într-un domeniu în care rezultatele cercetării se bazează mai mult pe interpretare, decât pe măsurare exactă; ceea ce nu înseamnă abandonarea metodelor cantitative în cunoașterea fenomenului educațional. Printre implicațiile acestei tendințe, se numără combaterea parcelării științelor educației, a diviziunilor disciplinare și a modelului de ideal educațional iluminist. Referitor la ultima consecință, educabilul este format în spiritul personalității reflexive, capabile de inserție într-o societate a cunoașterii și de adaptare la situații noi, prin competențele transversale de care dispune;

- acceptarea hazardului ca principiu explicativ;

- dezvoltarea unei viziuni constructiviste asupra cunoașterii.

Educația globală, clădită pe aceste evoluții ale paradigmei postmodernității, este marcată de demersuri teoretice și praxiologice de tip sistemic-holistic, prin care dezideratul unității este transferat axiologic în definirea idealului educațional, ca personalitate integrală, armonios

* Asist. univ. drd., Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova

dezvoltată, capabilă de afirmare în societatea postmodernă, prin valorificarea maximală a potențialului și aptitudinile de care dispune.

1.2. Implicațiile educației globale asupra conceperii curriculumului școlar; curriculumul integrat

1.2.1. Argumente în favoarea abordării integrate a disciplinelor științifice și didactice

Abordarea integrată a disciplinelor științifice, ca o consecință a direcțiilor educației globale, este explicată prin mai multe categorii de argumente, enunțate și descrise în multe lucrări de specialitate. Mihai Stanciu (1999) realizează o sinteză a acestor argumente, evidențiind puterea explicativă a fiecăruia în justificarea interdisciplinarității în societatea actuală, în general, în procesul de învățământ, în reformarea acestuia, în special. Autorul identifică argumente de ordin: ontologic, epistemologic, social, psihopedagogic.

În cadrul problematicii abordate, argumentele de ordin psihopedagogic sunt primordiale, dar ele nu pot fi explicate, descrise în mod corect, dacă sunt rupte de dinamica științei și a vieții sociale.

a) Conținuturile învățământului trebuie structurate ținându-se cont de logica științei, de evoluțiile, mutațiile ce se petrec în știința contemporană. Deși se pornește de la această cerință, concretizarea conținuturilor învățării reclamă o logică didactică, cu particularități specifice.

De asemenea, abordarea în manieră cibernetică a procesului de învățământ (ca input și output), în relație cu exigențele sociale, va condiționa structura și dinamica conținuturilor învățământului. Logica didactică de structurare a conținuturilor învățării, precum și abordarea cibernetică impun interferențe între domeniile științifice, ceea ce presupune o viziune interdisciplinară în activitatea de transpoziție didactică.

b) Educația ca activitate sistematică, conștientă, organizată, se caracterizează prin coerență, unitate. Idealul educativ, ca prototipul omului pentru o anumită temporalitate istorică, asigură unitatea activității educative. Dacă omenirea nu a putut rămâne într-o stare de unitate generală, „nu înseamnă că ea nu poate năzui să-și redobândească coerența, a doua simplitate, să-și recompună un chip din fragmentele necesare ale propriei sale dispersii, deși acest proces de reconstrucție a paradigmei individuale și sociale are un caracter permanent” (Liiceanu, apud Stanciu, 1999, p. 160).

Pe de altă parte, copilul – ca ființă umană în devenire – este o totalitate, un întreg. Activitatea educativă nu trebuie să piardă din vedere acest fapt. Mai mult, fiecărui om îi este specifică aspirația către propria sa viziune despre lume, pe care procesul educativ trebuie s-o satisfacă. Aceste

aspirații ale omului pot fi satisfăcute numai dacă în activitatea educativă se ține cont de faptul că s-a depășit etapa impusă de perspectiva de „a transmite generațiilor care urcă o știință constituită și un sistem de valori aparținând unei societăți stabilite”, unde „era logic ca educația să se axeze pe studierea disciplinelor”(D' Hainaut, 1981).

Astfel, perspectiva s-a schimbat: „se acordă mai multă importanță omului care merge decât drumului pe care îl urmează” (ibidem). Tendința spre hiperspecializare este în totală contradicție cu aspirațiile omului contemporan. Iar soluția primordială este promovarea interdisciplinarității în învățământ.

c) Unitatea științei contemporane, precum și relațiile paradigmatică, de ordin logic al diferitelor discipline științifice sunt realizabile prin articularea ipostazelor formale, nonformale și informale ale educației. Or, o modalitate eficientă de conjugare a formelor educației o constituie curriculumul integrat.

d) Procesul de învățământ trebuie să valorifice din punct de vedere educativ întreaga realitate înconjurătoare a copilului, oferindu-i acestuia o varietate de situații educative favorizante, dar permițând și realizarea sintezelor, sesizarea dinamicii lumii văzute ca un tot, ca un întreg.

e) Într-un document UNESCO (1976), se afirmă că interdisciplinaritatea „apare ca o consecință a integrării tuturor tipurilor de conținuturi din perspectiva educației permanente”.

1.2.2. Structuri curriculare integrate. Delimitări conceptuale

Conexiunea disciplinară cunoaște patru niveluri de concretizare: multidisciplinaritatea; pluridisciplinaritatea; interdisciplinaritatea; transdisciplinaritatea, care contrastează cu organizarea monodisciplinară a conținuturilor. În cadrul structurilor integrate, interdisciplinaritatea și transdisciplinaritatea sunt mai fecunde în unificarea științelor, respectiv a disciplinelor școlare, au un aport mult mai mare asupra personalității educatului, motiv pentru care dețin locul central în literatura curriculumului integrat. O analiză conceptuală complexă a structurilor curriculare integrate presupune o abordare comparativă a conceptelor corelate, prin evidențierea notelor caracteristice, a avantajelor și limitelor fiecărei variante.

Monodisciplinaritatea reprezintă forma tradițională de organizare a conținuturilor învățării, pe discipline relativ independente unele de altele. Avantajul predării monodisciplinare este siguranța avansării lineare a elevului în conținuturile învățării, pe un traseu cognitiv bine delimitat. Acest traseu poate conduce însă la „paradoxul enciclopedismului specializat”, care îi izolează pe profesori și pe elevi de realitate. „În devotamentul său pentru

disciplină, profesorul tinde să treacă pe al doilea plan obiectivul prioritar al educației: elevul în cauză” (D’Hainaut, 1981).

Multidisciplinaritatea este o formă mai puțin dezvoltată a transferurilor disciplinare, constând – mai degrabă – în juxtapunerea unor elemente ale diverselor discipline, pentru a evidenția aspectele lor comune. Este o formă frecventă de supraîncărcare a programelor și a manualelor școlare și de pătrundere a redundanțelor.

Pluridisciplinaritatea constituie o integrare mai accentuată și se bazează pe o „comunicare simetrică între diferite paradigme explicative” (Cucos, 2002). În acest caz, mai multe discipline autonome abordează o temă, o situație sau o problemă. Pluridisciplinaritatea are mai multe avantaje: tema este abordată din mai multe perspective; asigură decompartmentarea cunoștințelor; permite formarea unei gândiri realiste, nuanțate; transferul se va putea realiza mai ușor. Limitele acestei abordări sunt: nu ia în considerare structura internă a materiilor; se sacrifică rigoarea și profunzimea în favoarea „unei simplificări excesive”.

Interdisciplinaritatea. Profesorul belgian L. D’Hainaut releva că, în esență, aceasta constă „în a organiza învățământul în așa fel încât să furnizeze elevilor ocazia de a se familiariza cu principii generale sau orientate în contexte cât mai variate posibil” (D’Hainaut, 1981). Domeniile privilegiate sunt cele care cuprind conceptele și principiile cele mai largi: teoria generală a sistemelor, teoria ansamblurilor, lingvistica, logica, epistemologia. Acestea constituie domenii interdisciplinare susceptibile de a furniza principii și concepte transferabile în domenii variate.

Avantajele perspectivei interdisciplinare sunt: permite transferul și rezolvarea de noi probleme; constituie o abordare economică în ceea ce privește raportul dintre cantitatea de cunoștințe și volumul de învățare; deoarece favorizează transferul, ea construiește un potențial și contribuie la creșterea acestui raport.

Limitele abordării interdisciplinare ar fi: pericolul căderii într-un dogmatism interdisciplinar; riscul unei generalizări abuzive, care duce la un anumit tip de reduționism; neglijarea dimensiunii verticale a cunoștințelor.

O amplă analiză a conceptului o realizează Sorin Cristea în „Dicționar de pedagogie” (2002). Autorul dă câteva definiții ale interdisciplinarității pedagogice, prezentând notele specifice ale modelului interdisciplinar la nivel teoretic și la nivel practic:

- Interdisciplinaritatea pedagogică este o variantă a interdisciplinarității științifice, vizând realizarea unor conexiuni „între diversele branșe ale cunoștințelor și metodologiilor numite discipline științifice” (Cristea, 2002, p. 198).

- „Interdisciplinaritatea pedagogică vizează traducerea scopurilor educației în sarcini didactice, realizate prin colaborarea unor grupe de specialități diverse, fundamentând astfel reforma curriculară a instruirii, care nu poate fi lăsată la latitudinea unor discipline separate”(op. cit., p. 198).

- Modelul interdisciplinarității pedagogice definește, la nivel teoretic, un mod de abordare a educației care orientează activitatea de învățare a elevului în direcția dobândirii simultane a unor cunoștințe – capacități – atitudini comune sau/și complementare mai multor discipline de învățământ. Acest tip de model impune” trecerea de la *proiectarea tradițională*, unde accentul era pus pe învățarea paralelă sau succesivă a diferitelor materii școlare/universitare, la *proiectarea curriculară*, axată pe învățarea integrată a cunoștințelor, care se raportează, în primul rând, la experiența de viață a educatului, prin toate resursele lor generale, de natură intelectuală – morală – tehnologică – estetică – fizică”(ibidem).

O sinteză a tipologiilor interdisciplinarității din literatura de specialitate, relevă următoarele distincții:

1. Corelații interdisciplinare:

- spontane;
- organizate;

2. Interdisciplinaritatea conceptuală;

3. Interdisciplinaritatea metodologică;

4. Interdisciplinaritatea axiologică;

5. Interdisciplinaritatea limitrofă (hibridarea);

6. Interdisciplinaritatea de tip integrativ. (Stanciu, 1999, pp. 165-166).

Corelațiile interdisciplinare sunt legături logice necesare în explicarea unui fenomen care cere informații ori metode utilizate în alte discipline. Corelațiile interdisciplinare spontane sunt bazate pe cultura pluridisciplinară a educatorului. Cele organizate sunt caracterizate prin mai multă rigoare științifică, fiind proiectate, sistematice. Aceste corelații constituie un prim nivel al promovării interdisciplinarității în învățământ.

Interdisciplinaritatea conceptuală implică demersuri axate pe liste de concepte comune („noduri de coeziune”).

Interdisciplinaritatea metodologică se bazează pe transferul de metode de la o disciplină la alta (de exemplu, metoda analitico – sintetică).

Interdisciplinaritatea axiologică urmărește transferul sistemului de valori de la o disciplină la alta, transformarea acestora în modele atitudinale și comportamentale. Autorul pledează pentru acest model, acesta propunând un demers ale cărui repere axiologice sunt necesare învățământului din cadrul unei societăți democratice.

Interdisciplinaritatea limitrofă (hibridarea) are la bază „specializarea la intersecția a două sau mai multe discipline” (op. cit.). Această variantă interdisciplinară conduce la apariția unor discipline noi (biofizica, biochimia, astrologia).

Interdisciplinaritatea de tip integrativ reprezintă o formă superioară, care a condus la constituirea unor discipline, precum: cibernetica, teoria sistemelor, teoria informației, semiotica, în interiorul acestora elaborându-se anumite „concepte integrative”. Ștefan Odobleja remarca că cibernetica este de două ori interdisciplinară: mai întâi ca „proveniență și esență, apoi ca metodă preconizată” (ibidem).

Transdisciplinaritatea este descrisă ca o formă de întrepătrundere a mai multor discipline, care pot conduce, în timp, la constituirea de noi discipline sau noi domenii ale cunoașterii. Gândind transdisciplinar, deja trebuie să ne raportăm la un sistem axiomatic general și la o unificare conceptuală a disciplinelor. În contextul învățării școlare, abordarea transdisciplinară se face cel mai adesea din perspectiva unei noi teme de studiu.

Într-o altă interpretare, conceptul de transdisciplinaritate desemnează o nouă abordare a învățării școlare, centrată nu pe discipline, teme, ci „dincolo” (trans) de acestea. Accentul este pus pe demersurile elevului. Transcenderea disciplinelor nu înseamnă eludarea conținutului lor informațional, însă se impune o transfocare inedită a structuranților conținuturilor învățării de pe materiile de studiu pe nevoile, aspirațiile, interesele cognitive ale elevilor.

Avantajele abordării transdisciplinare sunt: fundamentează învățarea pe realitate; facilitează viziunea globală, transferul cunoștințelor în diverse contexte. Limitele sunt cauzate de introducerea excesivă și constau în pericolul acumulării de lacune, al lipsei de profunzime în cunoaștere.

D’Hainaut pledează pentru modelul transdisciplinar, argumentul fundamental fiind faptul că acesta substituie materia prin elev, ca centru de preocupări. Ca punct de plecare în analiza modelului, autorul imaginează un tabel conceput ca o schemă în care „demersurile intelectuale, afective sau psihomotorii ale elevului intervin ca o dimensiune care se substituie dimensiunii principiilor organizatoare ale materiei” (D’Hainaut, 1981):

Demersuri	Discipline							
	A	B	C	D	E	F	G	H
A comunica (recepție)								
A comunica (emisie)								

A reacționa la mediul înconjurător									
A traduce									
A se adapta									
A prevedea									
A învăța									
A decide									
A alege									
A aprecia									
A examina acțiunea									
A acționa									
A aplica									
A rezolva probleme									
A crea									
A transforma									
A organiza, a conduce									
A explica									
A abstrage									
A dovedi									

Tabelul nr. 1. Modelul transdisciplinar propus de D’Hainaut

Tabelul poate fi parcurs în mai multe moduri și, de aceea, D’Hainaut distinge mai multe tipuri de transdisciplinaritate:

- *transdisciplinaritate orizontală* (punerea în valoare a demersurilor elevului în diferite situații oferite de discipline);
- *transdisciplinaritate verticală* (a găsi în disciplinele alese ocazii și situații în care să se exerseze diferitele demersuri propuse);
- *transdisciplinaritate tematică* (identificarea ocaziilor pentru punerea în valoare a demersurilor elevilor).

1.3. Abordarea temelor cross-curriculare în cadrul proiectelor integrate

Literatura problematicii descrie mai multe modele structurale de integrare a temelor cross-curriculare în curriculum, posibil de implementat mai ales în zona curriculumului la decizia școlii, în învățământul românesc. Într-o lucrare de referință în domeniul temelor cross-curriculare, Lucian Ciolan realizează o descriere sumară a patru modele aplicate în curriculumul național din țările avansate, care, pentru învățământul românesc, reprezintă strategii alternative și complementare de permeabilizare și flexibilizare a curriculumului, în stadiul actual rămânând la decizia Consiliului pentru curriculum al școlii (Ciolan, 2008, pp. 176-180): modelul infuziei, modelul

hibridării, modelul satelizării, modelul inserției. Aceste modele sunt configurate pe baza organizării modular-integrate a curriculumului.

Temele cross-curriculare se pretează mai ales organizării modulare a curriculumului, valorificând structura unui modul didactic avansată de către D'Hainaut (1981):

1. Sistemul de intrare: cataloage de specificații; obiective generale; test de intrare; pretest.

2. Corpul modulului, alcătuit dintr-un ansamblu de submodule având câte patru componente: introducere; situația de învățare; sinteza; proba intermediară.

3. Sistemul de ieșire: sinteză generală; probă terminală; recuperare generală; recomandări pentru alegerea modulului următor sau pentru îmbogățire.

Ceea ce face ca și virtuțile modularismului, consemnate de literatura de specialitate, să fie valorificate prin temele cross-curriculare: articularea educației formale și nonformale; racordarea la obiectivele învățării permanente; actualizarea permanentă a conținuturilor de însușit; diminuarea redundanței; asigurarea liantului între învățare, corecție și specializare; transpunerea în limbaje de programare; permiterea individualizării instruirii; deschiderea unui teren vast pentru aporturile interdisciplinare; integrarea în toate structurile învățământului; facilitarea promovării dimensiunii transculturale a educației; valoarea unui releu al democratizării învățământului; posibilitatea cursanților de a influența până la un anumit punct obiectivele și structura unui set de module (Neculau și Cozma, 1994; Neacșu, 1983; Stanciu, 1999).

1. Modelul infuziei. Modelul constă în formularea unor obiective-cadru/competențe generale sau precizarea unor arii tematice având caracter transdisciplinar, comune pentru obiectele de studiu din planul de învățământ sau pentru un grup de discipline. Obiectivele enunțate constituie puncte de plecare în realizarea unor decupaje curriculare în cadrul disciplinelor școlare. Realizarea obiectivelor se urmărește prin ansamblul realizat din unificarea acestor decupaje, tema cross-curriculară fiind conturată, în acest caz, de rezultatele așteptate de învățării.

Modelul infuziei valorifică perspectiva structurilor interdisciplinare organizate pe baza unor elemente comune, a unor noduri de coeziune și a transdisciplinarității. Exemple de teme care se pot încadra în această categorie:

- Educația pentru asigurarea calității vieții;
- Educația ecologică.

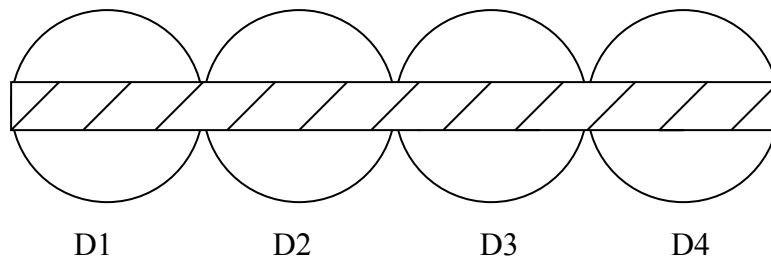


Figura nr. 1. Modelul infuziei de integrare a temelor cross- curriculare (Ciolan, 2008)

2. Modelul hibridării. Constă în formularea unor obiective complexe de tip integrat, care necesită constituirea unui subdomeniu independent (hibrid). Modelul este viabil pentru temele cross/curriculare între disciplinele formale.

Modelul valorifică mai ales perspectiva interdisciplinarității limitrofe, care presupune specializarea la intersecția a două sau mai multe discipline. Această variantă interdisciplinară conduce la apariția unor discipline noi.

Exemple de astfel de teme, introduse în curriculumul nucleu din țările dezvoltate și posibil de realizat în realizat în cadrul CDS, sunt:

- Educație pentru sănătate;
- Economie casnică;
- Educație antreprenorială.

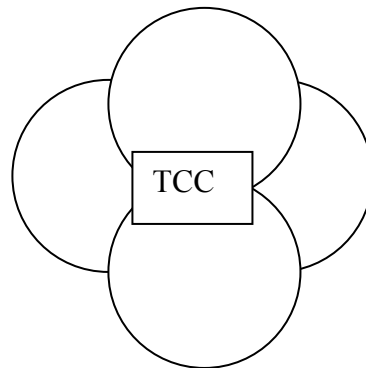


Figura nr. 2. Modelul hibridării de integrare a temelor cross- curriculare (Ciolan, 2008)

3. Modelul satelizării. Modelul valorifică ipostaza pluridisciplinarității, o temă esențială din cadrul unei discipline fiind

deschisă pentru o abordare integrată de tip multi-perspectivă din partea altor discipline școlare care devin, temporar, sateliți ai disciplinei din care face parte tema. Tema cross-curriculară se configurează în jurul unui segment al disciplinei principale, care polarizează conținuturile interrelaționate din alte discipline.

Un exemplu de implementare a modelului hibridării în curriculumul oficial îl regăsim în Anglia, prin Artele vizuale.

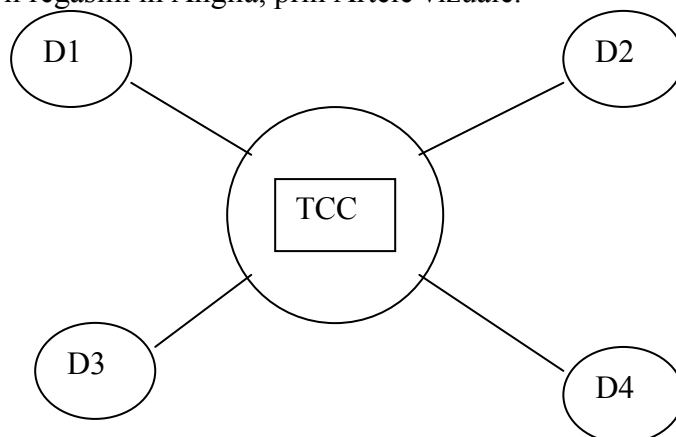


Figura nr. 3. Modelul satelizării de integrare a temelor cross-curriculare (op. cit.)

4. Modelul inserției. Constă în introducerea în curriculum a unor teme nedisciplinare, care nu pot fi atribuite disciplinelor școlare prevăzute în planul de învățământ, fiind fundamentat pe structurile curriculare transdisciplinare. Probleme ale lumii contemporane (sărăcia, drogurile, violența) pot constitui astfel de teme, care pot lua forme diverse în cadrul sistemului de învățământ românesc: disciplină opțională, modul disciplinar/inter-/transdisciplinar, în cadrul unor pachete care urmăresc formarea unor competențe determinate, proiect integrat.

Un exemplu de astfel de temă cross-curriculară, ce ar putea fi inclusă în cadrul CDS, ar putea fi Educația pentru mass-media.

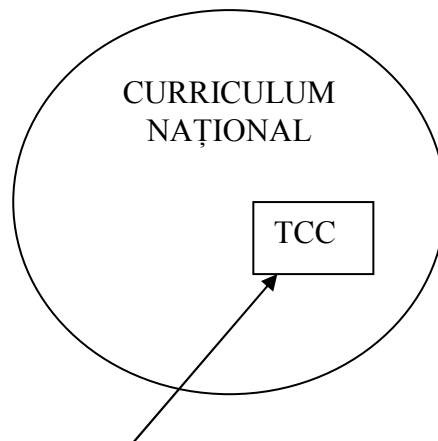


Figura nr. 4. Modelul inserției de integrare a temelor cross- curriculare (op. cit.)

Temele cross-curriculare concretizează contextele integrate ale dezvoltării personalității, care trebuie valorificate prin introducerea lor în curriculumul național, pentru valențele acestora în formarea elevilor în spiritul postmodernismului. Învățarea realizată în contexte integrate facilitează dezvoltarea competențelor transversale ale elevilor și interiorizarea valorilor spirituale, atât de necesare conturării profilului dezirabil al omului integrat într-o societate dinamică, multiculturală, în care învățarea permanentă reprezintă calea sigură de afirmare și evoluție.

Bibliografie

1. Ciolan, L. (2008). *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura Polirom
2. Cristea, S. (2002). *Dicționar de pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
3. D'Hainaut, L. (coord). (1981). *Programe de învățământ și educație permanentă*. București: Editura Didactică și Pedagogică
4. Ionel, V. (2002). *Pedagogia situațiilor educative*. Iași: Editura Polirom
5. Joița, E. (coord). (2003). *Pedagogie. Educație și curriculum*. Craiova: Editura Universitaria
6. Maciuc, I.(2006). *Pedagogie. Repere introductive*. Craiova: Editura Sitech
7. McNeil, J. (1996). *Curriculum. A Comprehensive introduction*. Los Angeles: Harper Collins Publisher

8. Neacșu, I. (1983). „Învățământul modular – strategie integrată în abordarea interdisciplinară a învățământului”. În: *Revista de pedagogie*, nr. 3.
9. Neculau, A., Cozma, T. (1994). *Psihopedagogie*. Iași: Editura Spiru Haret
10. Negreț-Dobridor, I. (2007). *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Editura Polirom
11. Păun, E. (2002). „O lectură a educației prin grila postmodernității”. În: Păun, E., Potolea, D. (coord.). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura Polirom
12. Potolea, D. (1983). „Interdisciplinaritatea conținutului învățământului; o tipologie și câteva implicații”. În: *Revista de pedagogie*, nr. 8
13. Potolea, D., Manolescu, M. (2005). *Teoria și metodologia curriculumului*. M.Ed.C.: Proiectul pentru Învățământul rural
14. Preedy, M. (1988). *Approaches to Curriculum Management*. Open University Press
15. Skilbeck, M. (1984). *School-based Curriculum Development*. London: Harper and Row
16. Taner, D., Tanner, L. (1980). *Curriculum Development Theory into Practice*. New York: Macmillan
17. Ungureanu, D. (1999). *Teoria curriculum-ului*. Timișoara: Editura Mirton

2. Educația pentru dezvoltarea personală

Mihaela Alexandrina Popescu*

2.1. Considerații teoretice privind dezvoltarea umană

Dezvoltarea umană este privită ca un *ansamblu de schimbări/transformări calitative, cu sens predominant ascendent* (Dumitru, 2008).

Dezvoltarea este o noțiune generală care desemnează ansamblul proceselor de transformare ce afectează fie organismele vii, fie instituțiile umane. În psihologie, această noțiune este folosită mai ales pentru desemnarea faptelor de evoluție care caracterizează ființa umană. Astfel, se

* Lector univ drd., Facultatea de Științe ale Educației, Universitatea din Pitești

vorbește despre dezvoltarea cognitivă, dezvoltarea afectivă, dezvoltarea personalității.

Una dintre problemele importante care se pune în acest domeniu este aceea a identificării factorilor de dezvoltare sau mai exact, a importanței diferiților factori potențiali. Se disting patru tendințe principale (Doron, Parot, 2006):

- A. Gesell (1929) a fost inițiatorul unui curent pentru care dezvoltarea umană este reglată în principal de factorii interni, mai ales de maturizarea biologică.
- J. Piaget, fondatorul constructivismului psihologic, vedea dezvoltarea ca produsul interacțiunilor dintre organism și mediu, interacțiuni reglate de mecanisme funcționale cu caracter înnăscut (asimilare, acomodare, echilibrare).

Din perspectivele enunțate anterior, dezvoltarea este continuă și ierarhizată, capacitățile noi apar după o ordine fixă și unele dintre aceste etape de dezvoltare se caracterizează printr-o reorganizare funcțională generală.

- După L. S. Vîgotski (1934), interacționismul social postulează existența a două filiere de dezvoltare, prima bazându-se pe acțiunea factorilor interni, iar cea de-a doua rezultând din apropierea, apoi interiorizarea de către individ a semnificațiilor socio-istorice preconstruite. În această perspectivă, dezvoltarea prezintă un caracter discontinuu; odată cu apropierea semnificațiilor grupului, se schimbă chiar natura dezvoltării, trecând de la biologic la socio-istoric.
- Pentru behaviorism, dezvoltarea este produsul învățării și se află sub efectul mediului, al contingențelor de întărire; astfel, dezvoltarea se exprimă prin îmbogățirea repertoriului comportamental.

De-a lungul anilor, s-au produs schimbări importante în ceea ce privește modul de înțelegere a dezvoltării psihice umane. Totuși, se pot identifica coordonate care au rămas constante (Dumitru, 2008):

- Conținutul și factorii determinanți ai dezvoltării psihice umane – dezvoltarea umană este produsul interacțiunii dintre factorii interni și factorii externi;
- Mecanismele dezvoltării psihice umane – modul cum se produce dezvoltarea psihică la om conține încă multe aspecte care nu sunt pe deplin clarificate. Se acceptă ideea că socializarea individului, realizată prin intermediul educației, și activitatea de învățare, realizată individual și/sau în grup,

ar constitui mecanismul esențial al formării și dezvoltării psihice umane.

- Fenomenologia dezvoltării psihice umane – există consens privind câteva caracteristici generale, observabile fenomenologic: stadialitatea, caracterul individualizat și personalizat, caracterul plurideterminat și multifactorial.
- Durata dezvoltării psihice umane – se acceptă ideea că dezvoltarea psihică umană este continuă, realizându-se pe tot parcursul vieții individului.

2.2. Ce este dezvoltarea personală?

Domeniul dezvoltării personale este un domeniu relativ nou care a preluat din psihologia dezvoltării informații despre ființa umană și a produs metode eficiente de schimbare a comportamentelor și atitudinilor, de gestionare a emoțiilor, de autocunoaștere profundă.

Dezvoltarea personală implică schimbare, propria schimbare la nivelul comportamentului, al sentimentelor, abilităților, schimbarea altor persoane sau schimbarea mediului exterior.

Dezvoltarea personală se realizează prin acțiunea părții conștiente și raționale asupra celorlalte aspecte interioare ale acesteia, a acțiunilor ei și a situațiilor în care se află.

Faptul că, până nu demult, nu se vorbea despre dezvoltare personală nu înseamnă că nu exista interesul ființei umane față de ea însăși. Căutarea de sine este pe cât de veche pe atât de complexă.

Pentru a putea să proiectezi și să optimizezi propria dezvoltare, e nevoie să treci printr-o fază sistematică de autoobservare, este nevoie să mergi într-o „călătorie” ce presupune descoperiri despre tine și potențialul tău.

Obiectivul principal al autocunoașterii și dezvoltării personale îl reprezintă dezvoltarea abilităților de autoevaluare realistă a propriilor caracteristici și de autoreglare emoțională și comportamentală. Pe parcursul procesului de dezvoltare personală, persoana își explorează propriile abilități, emoții, motivații, atitudini care alcătuiesc imaginea de sine.

Aspectele relevante ale autocunoașterii și dezvoltării personale sunt:

- Imaginea de sine;
- Aptitudinile și abilitățile personale;
- Sistemul motivațional;
- Emoțiile și mecanismele de apărare;
- Autoeficacitatea personală.

„Una dintre cele mai mari aventuri ale vieții este *cunoașterea de sine*” (Maxwell Maltz).

Cunoașterea de sine nu este un scop în sine, reprezintă condiția esențială a unui program educațional de dezvoltare personală. Cunoașterea de sine ne ajută să ne apreciem în mod obiectiv și să evităm supraaprecierea, care poate conduce la automulțumire și la scăderea exigenței față de noi înșine sau subaprecierea care ne orientează spre lipsa de încredere în capacitățile și aptitudinile noastre.

Sesiune de auto-analiză

- Cunoaște-te și vei fi (re)cunoscut!
- Fiecare individ este unic. Cum folosesc faptul că sunt unic?
- Ce înseamnă să ai succes în viață? De unde știi dacă ai succes sau nu?
- Ce înseamnă „a fi învingător”?
- Am avut eșecuri în viață? Cum le-am făcut față?

Figura nr. 5. Acțiuni întreprinse într-un demers de autocunoaștere

Elena Stănculescu (2008) propune **analiza SWOT** pentru cunoașterea modului în care adolescentul se percepe pe sine (calități și defecte), dă posibilitatea inventarierii oportunităților, precum și a situațiilor care pot provoca nesiguranță, blocaje, care pot afecta performanțele și încrederea în forțele proprii.

Încrederea în sine este un atu indispensabil, ea îți oferă un sentiment de siguranță interioară, indispensabil pentru a reuși.

Analiza SWOT

<p>I. Punctele mele tari sunt: Se menționează: - trăsături excepționale (aptitudini, performanțe școlare sau în alte domenii), interese, atitudini, comportamente, convingeri;</p>	<p>II. Punctele mele slabe sunt: Se menționează două, maxim trei puncte slabe pe care ar dori să le diminueze cel mai repede posibil;</p>
<p>III. Oportunitățile mele sunt: Se menționează situațiile și persoanele care le oferă posibilitatea să se dezvolte;</p>	<p>IV. Amenințările sunt: Este necesar să reflecteze asupra trăirilor iritative, evenimentelor sau persoanelor care creează inhibiții sau le afectează în mod negativ imaginea de sine.</p>

Figura nr. 6. Analiza SWOT

După completarea tuturor cadranelor, elevii sunt invitați să elaboreze planuri de intervenție pentru fiecare din punctele slabe.

Pentru completarea primului cadran, se poate solicita adolescenților să-și deseneze palma și apoi, pentru fiecare deget, să identifice o calitate.

2.3. Stima de sine

Stima de sine reflectă reacția afectivă față de percepția propriei imagini. Stima de sine poate fi pozitivă sau negativă. Stima de sine este în relație directă cu implicarea în sarcini dificile, luarea deciziilor, capacitatea de a face față presiunii grupului, starea de bine psihologic, rezistența la stres.

Măsurarea stimei de sine se poate realiza utilizând scala lui Morris Rosenberg (1965), etalonată și validată pe populația românească. Scala este alcătuită din zece itemi, nu există răspunsuri corecte sau incorecte, ci răspunsuri sincere sau mai puțin conforme cu realitatea.

Scorare: itemii 2, 5, 6, 8 și 9 vor fi scorăți invers, pentru foarte puțin se acordă cinci puncte și pentru foarte mult un punct. Pentru ceilalți itemi se atribuie de la unu (pentru foarte puțin) la cinci (pentru foarte mult), în funcție de alegerea făcută. Se adună punctele tuturor itemilor și scorul obținut va fi interpretat în funcție de încadrarea în următoarele intervale:

- 1- 10 : Stimă de sine foarte scăzută;
- 11-20: Stimă de sine scăzută;
- 21-30: Nivel mediu al stimei de sine;
- 31-40: Stimă de sine ridicată;
- 41-50: Stimă de sine foarte ridicată.

Bifați în coloanele alăturate măsura în care vi se potrivesc afirmațiile de mai jos:	Foarte Puțin	Puțin	Așa și așa	Mult	Foarte mult
1. În general sunt mulțumit/ă de mine					
2. Uneori simt că nu sunt bun/ă de nimic.					
3. Cred că am multe calități.					
4. Sunt capabil să fac lucruri la fel de bine ca majoritatea celor din jurul meu.					
5. Simt că nu am prea multe calități de care să fiu mândru.					
6. Mă simt frecvent inutil/ă.					
7. Simt că sunt la fel de important/ă ca majoritatea oamenilor din jurul meu.					
8. Aș vrea să pot să am mai mult respect față de mine însumi/însămi.					
9. Sunt înclinat/ă să simt că eșuez.					
10. Am o atitudine pozitivă față de mine însumi/însămi.					

Tabelul nr. 2. Scala de măsurare a stimei de sine (Rosenberg, 1965)

2.4. Aptitudinile și abilitățile personale

Pentru identificarea aptitudinilor și abilităților, le propunem adolescenților un set de tehnici ușor de aplicat (apud Șoitu, Cherciu, 2006):

• Autoportretul

Se solicită fiecărui elev să realizeze un poster care să-i pună în evidență cât mai multe caracteristici: aspect fizic, trăsături de caracter, aptitudini, aspirații, hobby-uri.

• Asta vreau să mă întreb!

Se solicită fiecărui elev să întocmească un set de cinci întrebări pe care ar dori să i le adreseze ceilalți pentru a cunoaște cele mai relevante aspecte legate de personalitatea sa.

• Soarele calităților

Pentru identificarea propriilor calități și cunoașterea modului în care este perceput de ceilalți, fiecare subiect va realiza un desen reprezentând un soare cu raze. Fiecare își trece numele în centru, iar pe raze trece calitățile pe care consideră că le are. Se poate transforma într-o tehnică de intercunoaștere dacă la calitățile identificate vor fi adăugate și calitățile percepute de ceilalți din grup.

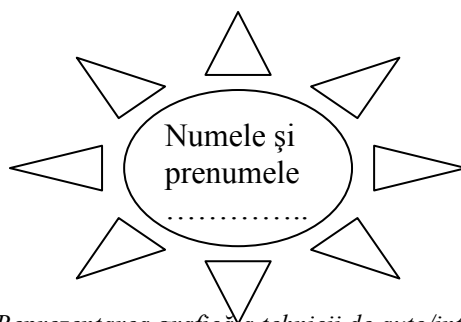


Figura nr. 7. Reprezentarea grafică a tehnicii de auto/intercunoaștere „Soarele calităților”

Omul este o ființă intrinsec activă, imaginea de sine se include încă de la început ca factor mediator principal între stările interne de necesitate (motivație) și situațiile și solicitările externe. Modul general de raportare a individului la realitate, gradul de veridicitate și adecvare a opțiunilor, hotărârilor și acțiunilor vor depinde nemijlocit de calitatea imaginii de sine (Golu, 1993)

• Lista valorilor

Folosind brainstorming-ul, se realizează o listă a valorilor, cu contribuția tuturor elevilor, apoi se cere ca, din lista respectivă, să se păstreze zece. Fiecare elev va realiza o ierarhizare a acestor valori, în funcție de următoarele criterii:

- importanța acestora pentru el;

- criteriul după care se conduce în viață.

Adesea, adolescenții și tinerii iau hotărârea să întreprindă ceva în viață, însă apar anumite inconveniente care îi opresc de la îndeplinirea obiectivului.

Sentimentul de încredere vine din interior, acesta nu poate fi pus pe seama nici unei surse exterioare. Modul în care percepi anumite lucruri sau felul în care îți dorești ca acestea să fie depind doar de tine. Să citești în cărți, să îi ascuți pe oratorii motivaționali poate fi eficient, însă nimic nu dă mai multe roade decât a te întreba pe tine însuși ce e nevoie să implementezi în propria-ți viață. Tu, și numai tu poți face ca acțiunile tale să devină constructive și pozitive! Depinde doar de tine, iar gândurile tale sunt responsabile pentru felul în care gândești.

Prezentăm în continuare șase pași pentru atingerea unui obiectiv:

1. Stabilește-ți un scop! („orice plăsmuiește mintea umană, poate fi realizat!” W. Clement Stone);
2. Gândește pozitiv! Dacă nu ai încredere în abilitatea ta de a învăța, nu îți vei fixa obiective de învățare.
3. Organizează-te! Este necesar să-ți organizezi timpul și sarcinile.
4. Orice abilitate este învățată! Oricine poate învăța, și tu poți, chiar dacă e nevoie de mai mult efort. Dacă ai un scop stabilit, în care crezi, e foarte posibil să-l atingi.
5. Pregătește-te pentru a învăța! Să gândești pozitiv nu este întotdeauna suficient pentru atingerea unor obiective de succes. Implementează metode de a elimina pentru câteva ore ceea ce-ți distrage atenția. Pregătește-te, natura umană este astfel construită...încât nu toți cei care te înconjoară îți vor binele...fie că e vorba de evoluția ta personală sau de planurile tale de a învăța ceva... te vor distrage în mod intenționat sau chiar în mod inconștient de la a-ți atinge obiectivele.
6. Obligă-te! Mulți oameni au nevoie să-și structureze viața. Libertatea este uneori...„însăpăimântătoare”..., echivalează cu haosul! Dar, chiar și în haos există o anumită ordine. Obligă-te – și înțelegem prin asta să-ți dai termene limită, să-ți aloci un anumit timp pentru o idee, poți adesea să realizezi mai multe într-un timp mai scurt.

2.5. De ce nu suntem perseverenți și cum am putea fi

E. Raudsepp a inventat „simptomele” care pun în evidență slăbiciunea perseverenței. M. Roco (2006) prezintă o listă cu aceste „simptome”, sugerând să fie citite cu multă atenție, pentru a ne da seama ce ne lipsește pentru a fi perseverenți:

1. Incapacitatea de a descoperi și a formula clar ceea ce îți dorești.
2. Amânarea realizării unui lucru, cu sau fără motiv (de obicei susținută de o minunată colecție de scuze).
3. Lipsa dorinței de a căpăta informații precise.
4. Nehotărârea, însoțită de obiceiul de a pasa mingea în alt teren, în loc ca problemele să fie înfruntate în mod ferm.
5. Obiceiul de a se baza pe scuze, în locul formulării unor planuri adecvate rezolvării problemelor.
6. Mulțumirea de sine. Aproape că nu există remediu pentru această boală.
7. Indiferența, reflectată de obicei în ușurința de a face compromisuri, în loc să înfrunte problemele.
8. Dorințe slabe, datorate unei motivații neadecvate pentru activitate.
9. Obiceiul de a fi învinuite alte persoane pentru eșecurile personale.
10. Dorința puternică, chiar nerăbdarea de a renunța la prima înfrângere.
11. Lipsa unor planuri scrise și a discutării lor cu cei capabili să le analizeze.
12. Obiceiul de a nu lucra cu idei și de a rata ocaziile, atunci ele apar.
13. Căutarea „scurtăturilor” pentru a ajunge la țintă și incapacitatea de a depune un efort susținut.
14. Frica de a fi criticat, frica de ceea ce gândesc alții sau de ce vor gândi alții despre tine.

Această listă poate fi completată cu „simptome” noi ale slăbiciunii perseverenței.

2.6. Emoțiile și mecanismele de apărare

Emoțiile sunt importante deoarece ele asigură (Roco, 2001):

- supraviețuirea – emoțiile ne atenționează atunci când ne lipsește impulsul natural (când ne simțim singuri, ne lipsește nevoia de a comunica, când ne este frică, ne simțim respinși, lipsește nevoia de a fi acceptați);
- luarea deciziilor – sentimentele și emoțiile, ca sursă valoroasă de informații, ne ajută să luăm hotărâri;
- stabilirea limitelor – sentimentele noastre ne ajută să tragem niște semnale de alarmă când ne deranjează comportamentul unei persoane;

- comunicarea – sentimentele ne ajută să comunicăm cu ceilalți;
Dezvoltarea emoțională a adolescenților este decisivă pentru succesul lor în viață și nu doar pentru rezultate școlare.

Pentru a reuși în viață, Goleman (1995) consideră că fiecare dintre noi ar trebui să învețe și să exerseze principalele dimensiuni ale inteligenței emoționale:

- Conștiința propriilor emoții:
 - să fii capabil să le recunoști și să le numești;
 - să fii în stare să înțelegi cauza lor;
 - să recunoști diferența dintre sentimente și acțiuni;
- Controlul emoțiilor:
 - să fii în stare să-ți stăpânești mânia și să-ți tolerezi frustrările;
 - să fii în stare să-ți exprimi furia natural, potrivit, fără agresiune;
 - să fii în stare să nu te autodistrugi, să te respecti, să poți să ai sentimente pozitive față de tine, de școală și familie;
 - să-ți poți manipula stresul;
- Motivarea personală (exploatarea, utilizarea emoțiilor în mod productiv):
 - să fii mai responsabil;
 - să fii capabil să te concentrezi asupra unei sarcini și să-ți menții atenția asupra ei;
 - să fii mai puțin impulsiv și mai puțin autocontrolat;
- Empatia – citirea emoțiilor:
 - să fii în stare să privești din perspectiva celuilalt;
 - să înveți să-i ascuți pe ceilalți;
- Conducerea relațiilor interpersonale:
 - să-ți dezvolți abilitățile de a analiza și înțelege relațiile interpersonale;
 - să poți rezolva conflictele și să negociezi neînțelegerile;
 - să fii mai deschis și abil în comunicare;
 - să fii mai implicat și plin de tact;
 - să fii prosocial și să te integrezi armonios în grup.

Părinții pot să se implice în dezvoltarea emoțională a copiilor, învățându-i să adopte și să-și dezvolte caracteristicile inteligenței emoționale (Roco, 2001):

- să-și identifice sentimentele personale și să le diferențieze;
- să învețe mult mai mult despre modul cum și unde se pot exterioriza sentimentele;
- să-și dezvolte empatia – abilitatea de a-și pune sentimentele în acord cu alții;

- să citească limbajul trupurilor și alte aspecte nonverbale, pentru a înțelege comunicarea;
- să învețe să asculte;
- să învețe să fie constructivi (afirmativi).

2.7. Autoeficacitatea personală

Conceptul de eficacitate, introdus în literatura de specialitate de Albert Bandura (1988), descrie „convingerea unei persoane în capacitățile sale de a-și mobiliza resursele cognitive și motivaționale pentru îndeplinirea cu succes a sarcinilor date”.

Persoanele care au eficacitate ridicată vor anticipa succesul în fața unor sarcini dificile și se vor concentra asupra lor pentru a le finaliza. Cei care au o eficacitate scăzută vor fi ezitanți, anticipând eșecul, vor avea șanse reduse de a rezolva sarcinile.

Instructajul pentru completarea scalei autoeficacității: scala este alcătuită din zece itemi, nu există răspunsuri corecte sau incorecte, ci răspunsuri sincere sau mai puțin conforme cu realitatea.

Scorare: se acordă de la unu (foarte puțin) la cinci puncte (foarte mult), în funcție de răspunsul dat. Se adună punctele itemilor și scorul obținut va fi interpretat în funcție de încadrarea în următoarele intervale:

- 1- 10: Autoeficacitate foarte redusă;
- 11-20: Autoeficacitate scăzută;
- 21-30: Nivel mediu al autoeficacității;
- 31-40: Autoeficacitate ridicată;
- 41-50: Autoeficacitate foarte ridicată.

Scala de măsurare a autoeficacității (Schwarzer și Jerusalem, 1995)

Bifați în coloanele alăturate măsura în care vi se potrivesc afirmațiile de mai jos:	Foarte puțin	Puțin	Așa și așa	Mult	Foarte mult
1. Dacă insist, reușesc să-mi rezolv problemele dificile.					
2. Chiar dacă cineva mi se opune, găsesc mijloacele pentru a obține ceea ce vreau.					
3. Este ușor pentru mine să persist în îndeplinirea scopurilor mele.					
4. Am încredere că mă pot descurca eficient în situații neașteptate.					
5. Datorită abilităților mele, știu cum să ies din situații imprevizibile.					
6. Pot să rezolv cele mai multe dintre probleme, dacă investesc efortul necesar.					

7. Rămân calm/ă când mă confrunt cu dificultăți, deoarece mă pot baza pe capacitatea mea de soluționare.					
8. Când mă confrunt cu o problemă, găsesc de obicei mai multe soluții pentru a o rezolva.					
9. Când sunt într-o situație dificilă, știu ce am de făcut.					
10. Orice s-ar întâmpla, sunt de obicei pregătit/ă să fac față situației.					

Tabelul nr. 3. *Scala de măsurare a autoeficacității* (Schwarzer și Jerusalem, 1995)

Impresia unei eficacități scăzute declanșează o reacție în lanț: emoțiile iritative sau teama de eșec vor afecta implicarea în sarcini dificile, pe fondul unui stres ridicat, determinat de imposibilitatea de a gestiona situația, astfel încât să fie finalizată.

Este util de observat cu ce frecvență cuvintele unei persoane care spune: „Sunt prea/așa de...Aș vrea să fiu...” sunt urmate de afirmația „Dar nu pot. Așa sunt eu”. Trecerea prin efort propriu de la felul cum este o persoană la felul cum ea își dorește să fie înseamnă schimbare personală, iar prin schimbare personală se realizează dezvoltarea personală.

Uneori și cei care descoperă și înțeleg necesitatea schimbării au tendința de o evita găsind „scuze” pentru a menține neschimbat ceea ce totuși își doresc să schimbe.

De multe ori, atunci când ne gândim la o schimbare, aproape simultan cu gândul avantajului pe care ni-l poate aduce schimbarea apar numeroase alte gânduri referitoare la dificultăți, eforturi, riscuri, gânduri care copleșesc voința și care ne determină să amânăm sau să renunțăm la acțiunea care poate produce schimbarea.

Rolul domeniului dezvoltării personale este de a ajuta persoana să depășească obstacolele pe care conștient sau nu le-a așezat în calea propriei dezvoltări.

Bibliografie

1. Barna, A. (1995). *Autoeducația – probleme teoretice și metodologice*. București: Editura Didactică și Pedagogică
2. Birch, A. (2000). *Psihologia dezvoltării din primul an de viață până în perioada adultă*. București: Editura Tehnică
3. Doron, R., Parot, Fr. (2006). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Humanitas

4. Dumitru, I. Al. (2008). *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*. Iași: Polirom
5. Golu, M. (1993). *Dinamica personalității*. București: Editura Geneze
6. Neculau, A. (coord.) (1999). *29 de teste pentru a te cunoaște*. Iași: Polirom
7. Roco, M. (2001). *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom
8. Stănculescu, E.(2008). *Psihologia educației. De la teorie la practică*. București: Editura Universitară
9. Șoitu, L., Cherciu, R.D. (2006). *Strategii educaționale centrate pe elev*. Buzău: Alpha MDN
10. <http://www.dezvoltarepersonala.info/index2php?option>

3. Educația prin teatru și educația prin activitate fizică și sport în adolescență

Irina Maciuc*

3.1. Activități educative cu adolescenții. Programele „Educația prin teatru”

Pornim de la ipoteza că teatrul poate ajuta adolescenții să-și re-examineze comportamentul, convingerile pe care le au și că prezintă o bună oportunitate de a le îmbunătăți aptitudinile de comunicare. Teatrul îi ajută pe adolescenți să-și clarifice atitudinile fundamentale, cele morale în primul rând și standardele de comunicare cu cei din jur.

Teatrul promovează autocunoașterea, valorile și atitudinile pozitive, de conștientizare socială și de empatie. Teatrul ar trebui să ofere tinerilor adolescenți șansa de a participa și de a descoperi valori, valori asociate cetățeniei active, participării sociale și dezvoltării aptitudinilor personale.

De asemenea, motivează și facilitează învățarea în alte domenii de conținut și îmbunătățește performanțele de învățare creative și instruire prin artă. În licee, curriculum-ul promovează:

- obiectivele educaționale complet integrate cu obiectivele artistice;
- instrucția/învățământul care se concentrează pe Dramă;
- dezvoltarea de curriculum și de materiale-suport în învățare;
- teatrul ca un mijloc de comunicare prin emoție ori creativitate personală;

* Conf. univ. dr., Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova

- extinderea și îmbunătățirea înțelegerii de sine și de alții la elevi;
- înțelegerea teatrului ca o sursă de oportunități pentru auto-exprimare, care generează stima de sine și atitudini care să le permită celor implicați să își asume riscuri și să se elibereze, să-și dezvolte potențialul de creativitate.

Formă aparte de realizare a legăturii educație-teatru, „*teatrul în educație*” este o formă cu adevărat hibridă, cu rădăcini mai mult în educație decât în teatru. Primele forme datează din 1965. Este construit pe adevărul simplu că toți învățăm mai bine din experiență.Drama este văzută ca o prelungire a jocului infantil, natural, procesul prin care copiii explorează și învață despre lumea în care trăiesc (Peter Wynne-Willson, *In Defence of TIE, Theatre Writer's Union Newsletter Winter 1993, Theatre in education- why it is worth saving*).

Întrebările pe care și le pune în mod obișnuit profesorul de liceu pot fi sintetizate în felul următor:

1. Adolescența este o perioadă de criză sau este doar o etapă mai dificilă din viața noastră, care poate fi foarte ușor de trecut dacă suntem bine pregătiți și asistați în școală?
2. Escaladarea violenței, a presiunii mediului școlar a determinat o dramatică schimbare a problemelor de dezvoltare la tineret?
3. Valorile tradiționale ale familiei se pierd în noile structuri sociale?
4. Care sunt modurile cele mai eficiente de a realiza o activitate educativă în liceu, fără a deveni indezirabil în ochii adolescenților?

În ultimii ani, adolescenții se confruntă cu răspândirea crimei și violenței, răspândirea masivă a consumului de droguri, a corupției morale. În acest context, apreciem că *teatrul creează un spațiu deschis pentru dialog, un spațiu pentru investigare și pentru exprimare* prin „interpretarea evenimentelor și a contextelor” (p. 287). Pentru Garoian (1999), teatrul deschide un spațiu liminal pedagogic, care permite un proces de învățare reflexiv (...), încurajează participanții la discuții complexe și contradictorii pe diferite probleme” (p. 67) și include implicarea spectatorului, a observatorului.”(Shirley Riley, *Rethinking Adolescent Art Therapy Treatment, Journal of Child and Adolescent Group Therapy, Vol 4, No. 2, 1994*).

Bine organizate, *programele de educație prin teatru* ar putea determina ca „...elevii/studentii să poată fi transportați în lumi trecute, prezente și viitoare - în final, în „realitatea virtuală.” Elevii/studentii sunt echipați în mod intuitiv cu aptitudini și imaginație pentru a merge în alte lumi/universuri, pentru empatie și înțelegere, deoarece vor explora complex realitățile și posibilitățile nelimitate (<http://www.aate.com/index.htm>)

American Alliance for theatre and Education Theatre Department , Arizona State University).

În același timp, remarcă practicienii, *teatrul popular* este dovedit a fi un instrument pedagogic eficient. „Ca metodă de cercetare, *Teatrul Popular* se bazează pe tradiții....Teatrul popular este dovedit a fi un instrument pedagogic eficient și o metodă de cercetare deschisă noilor intuiții critice....”(Conrad, 2004, Exploring risky youth experiences: Popular theatre as a participatory, performative research method. *International Journal of Qualitative Methods*, 3(1). Article 2. from http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/3_1/html/conrad.html).

O altă cale de a face educație este *Teatrul FORUM și Teatrul Social* (vezi P. Freire și *Asociația Română pentru Dezvoltare Comunitară: Teatrul Forum Pas cu Pas*, p. 9).

Ideea de la care pleacă orice program de acest fel a fost exprimată cândva de Picasso. „Fiecare copil este un artist. Problema este cum să rămână un artist o dată ce crește”, considera Pablo Picasso.

Trebuie să menționăm că, dacă în cazul copilului ori tânărului talentat, cu aptitudini, calități psihosenzoriale și motrice, abilități deosebite, antrenate și manifestate în domeniul artistic (muzica, artele plastice, arta dramatică, literatura, coregrafia etc.), problemele educaționale sunt specifice, particularizatoare, implicând întotdeauna antrenarea unor specialiști, colaborarea între educatori specializați, în cazul copilului mediu premisele psihologice și problemele educaționale prezintă, evident, un grad mult mai mare de generalitate.

Atenție merită, însă, și unii și alții, adevăr adesea uitat în școli. De altfel, fără fondul de receptivitate creat de cultura estetică a celor cu aptitudini medii sau slabe în domeniul artistic, cei talentați și operele lor ar fi condamnați la izolare și nici nu s-ar putea manifesta, n-ar putea să-și comunice mesajul, pentru că, probabil, n-ar exista posibilitatea de a fi primit și înțeles. Din punctul de vedere al educatorului nespecializat într-un domeniu al artei, de foarte multe ori, un copil talentat, cu aptitudini artistice superioare, constituie o sursă de neliniște în plus. Aceasta s-ar datora, în bună măsură, nonconformismului, curiozității neobosite, originalității și tendinței lor de a respinge monotonia și rutina. Tinerii creativi caută mereu noul, neobișnuitul, sunt dornici să se confrunte cu situații complexe, au o vie sensibilitate emoțională, sunt mai impulsivi decât ceilalți, fac asociații neconvenționale și își exprimă, de cele mai multe ori, opiniile. Sunt visători dar critici, independenți și greu de controlat.

În același timp, sunt mai vulnerabili și mai instabili, cu un grad mai mare de anxietate a trăirii decât ceilalți. Activitatea cu ei nu este prea ușoară

și solicită în mod evident o «minte deschisă», flexibilitate, entuziasm, creativitate, simțul umorului, forța eului etc.

Dornici «să iasă din normă», pe cont propriu, să apeleze la procedee și strategii neuzuale, mereu tentați să adopte o atitudine de joc, cei cu dotări superioare în plan artistic sunt mai expuși la apariția unor tulburări de comportament, dificultăți școlare și chiar stări nevrotice.

Datoria educatorilor este aceea de a-i depista, de a le identifica abilitățile și dotările cât mai precis și din vreme și de a acționa în consecință, respectându-le specificul evoluției și încercând să nu-i rănească sau să-i izoleze ca intratabili (Maciuc, 1998).

Mulți psihologi apreciază că există un potențial creator în fiecare copil, dar că acesta este adesea victima indiferenței, a criticilor nemeritate, a încurajării conformismului și mediocrității în școală.

Descoperirea și stimularea talentului, a creativității trebuie să fie o preocupare permanentă, responsabilă și angajantă pentru orice profesor, de orice specialitate ar fi acesta (idem).

De la naștere, instinctiv, copiii utilizează jocul ca un mijloc de a oferi un sens lumii. Ei observă și răspund mediului. Ei imită cuvinte și acțiuni. Ei pot crea situații de a se juca și a-și asuma roluri.... interacționează cu colegiiCu alte cuvinte, copiii ajung la școală cu aptitudini rudimentare de dramaturgi, actori, designeri, administratori, spectatori avizați (<http://www.aate.com/index.htm> *American Alliance for theatre and Education Theatre Department*).

Toți elevii și studenții, nu doar cei „înzestrați-și-talentați”, au capacitatea și ar trebui să aibă posibilitatea de a se angaja în instruirea bazată pe teatru și în receptarea avizată a artei teatrale.

Atitudinea estetică, ca voința de a te dăruii aspectului sensibil, de a absorbi spectacolul ca spectacol (fapt ce nu exclude penetrația în plan secund, la nivelul înțeleșurilor adânci ale operei de artă ori obiectului estetic) este o finalitate ce implică parcurgerea unor etape și utilizarea unor modalități, mijloace și strategii specifice.

Principalele modalități de realizare a educației estetice sunt *procesul de învățământ* (educația literară, educația muzicală și cea artistico-plastică) și *activitățile extrașcolare*.

Sunt implicate elemente specifice unei pedagogii interactive, metodele activ-participative și un climat dominat de afectivitate, încredere reciprocă, simpatie între elevi și profesori, o atmosferă deschisă, permisivă (I. Maciuc, 1998).

În ceea ce ne privește, propunem cititorului, în cele ce urmează, o programă opțională pentru elevii de liceu.

Nota de prezentare

Programa cursului este parte a unei oferte experimentale de cursuri opționale „Educația prin teatru”.

Programa (vezi și *Education through theatre: Saving a place of the theatre in high/middle school*, în: Academia Română, Universitatea din Craiova, Universidad de Navarra, *El Siglo de Oro antes y después de El Arte Nuevo*, vol coordonat de Oana Andreia Sambrian-Toma, pp.112-119) se adresează elevilor din ciclul superior al liceului și țintește durata unui an școlar. În esență, cuprinde idei și soluții didactice pentru „teatrul în școală”, „școala în teatru” și „școli celebre de teatru”, se referă și la *arta nouă de a produce teatru*.

Prin setul de valori și atitudini propus și prin competențele specifice pe care le promovează, susține finalități formulate la nivelul a trei arii curriculare: *Arte, Om și societate, Limbă și comunicare*. Are deci caracteristicile unei abordări cross-curriculare, postmoderne. Conținuturile flexibile și integrate ale învățării sunt în acord cu documentele asumate de România pe plan internațional, în domeniul educației și formării, al învățării/educației permanente. Vizează elevul în integralitatea dezvoltării: cognitive, emoționale și sociale, fizice, morale, estetice etc.

Are structura oricărei programe de acest tip:

- Valori și atitudini;
- Competențe specifice și conținuturi;
- Sugestii metodologice.

Valori și atitudini

Teatrul promovează comunicarea integrală și extinsă, gândirea critică și flexibilitatea mentală, valorile și atitudinile pozitive, de conștientizare socială și de empatie. Teatrul ar trebui să ofere tinerilor, adolescenților șanse de a participa și de a descoperi valori. De asemenea, dezvoltă respectul, toleranța și solidaritatea în raport cu alte persoane, motivează și facilitează învățarea în alte domenii de conținut, performanțele *de învățare creativă și instruire prin artă*.

Obiective specifice:

Proiectarea unui „mini-turneu” pentru prezentarea de spectacole în locuri amenajate sau neconvenționale;

Elaborarea unor broșuri, postere, materiale informative cu scopul de a condensa experiența formativă dobândită;

Curriculum la decizia școlii: Introducerea unui opțional de teatru spaniol.

Promovarea

- afișe;

- fluturașe;
- pliante;
- broșuri;
- prezentări.

Sugestii metodologice:

Durata și structura programului de formare

Durata totală: 100 de ore, din care:

- 50 de ore pregătire frontală, teoretică și practică, cu oportunități de simulare, joc de rol, exercițiu dramatic;
- 30 de ore de practică în condiții reale, ateliere: exerciții de bază din teatru, descifrarea textului dramatic, producția spectacolului, culise și scenografie;
- 4 ore de evaluare: portofoliu individual și de grup, interviu;
- restul orelor, la dispoziția profesorului, care va negocia cu elevii obiective, conținuturi și metodologii.

Pregătirea teoretică și practică în condiții de simulare se va realiza în sesiuni/ stagii compacte (cu ore de formare dispuse pe parcursul a trei zile calendaristice, 60% în primul semestru de școală- monolog, scenetă, piesă de teatru, creație-piesă scrisă de elevi).

Resurse materiale: flip chart + rezervă hârtie, cartoane colorate, top de hârtie A4, creioane colorate, pixuri, markere, mape, laptop, soft-uri adecvate regiei spectacolului de teatru, stație de amplificare, proiectoare portabile, scena demontabilă, vopsele, sprayuri de graffiti, cartoane de dimensiuni mari.

NOTA: fiecare piesă ar putea fi comentată de specialiști invitați, pentru a da posibilitatea ca elevii să înțeleagă mai ușor mesajele transmise prin intermediul conținutului curricular și prin metodologia interactivă specifică.

În plin postmodernism, pentru a înțelege lumea nouă a artei, în sincretismul ei, elevii au nevoie de cunoștințe din toate domeniile artei, de gustul abordărilor active și multiple, de obișnuința relativității actelor, interpretărilor. Ne gândim, de pildă, la ideile estetice ale școlii constructiviste, la transformarea ritmurilor de mișcare în ritmuri spațiale, la trecerea de la formele imobile ale plasticii tradiționale la forme deschise, cu structuri variabile, la amplasarea și combinarea inedită a volumelor clasice în spațiu.... Deși activitățile extrașcolare (cercuri, cenacluri, formații, spectacole și alte manifestări cultural-artistice) sunt preferate celor școlare, participarea elevilor este inegală, la nivel individual și destul de redusă la nivel general.

Organizarea acestor activități de către școală sau de către alte instituții cu funcții educaționale la nivel social lasă mult de dorit. Pentru a se realiza la un nivel ridicat de eficiență, educația estetică va trebui să apeleze la soluții cât mai flexibile, la coparticipare, la reinventarea operei, în condiții de indeterminare și deschidere semantică a acesteia. La baza proiectului global de educație estetică va sta o atentă dimensionare a câmpului epistemic, ce pregătește practic contactul cu opera de artă, cu obiectul estetic.

Un cadru referențial estetic care să înglobeze noțiuni semnificative de istoria și teoria artei ia în considerare nevoia de a stimula neconținut capacitățile de reflecție și de explorare, de descifrare a multiplicității de sensuri, structuri, niveluri ce intervin în înțelegerea și asimilarea artei moderne (I. Maciuc, 1998).

Bibliografie recomandată pentru realizarea *educației prin teatru*:

1. <http://www.aate.com/index.htm> American Alliance for theatre and Education Theatre Department, Arizona State University
2. *Teatru Social - tehnicile teatrale ale lui Augusto Boal*:
<http://www.fpereardiaca.org/activ/cursteatrosocial.doc>.
3. *Ce e Teatru Forum - Clubul studenților împotriva violenței de la Universitatea din Iowa de Nord*:
<http://www.chfa.uni.edu/comstudy/organizations/SAVEForum/theatre.htm>
4. Paterson, D.L. *Ateliere de lucru despre teatrul Opresărilor*:
<http://www.wwcd.org/action/Boal>.
5. http://www.cardboardcitizens.org.uk/textpops/techniques_forum.html
6. Sâmbrian-Toma, O.A.(coord.). (2009). *El Siglo de Oro antes y después de El Arte Nuevo*. Vol. Congresului organizat de Academia Română, Universitatea din Craiova, Universidad de Navarra, mai 2009 (*Reflexiones sobre la comedia*)

Anexa 1

*Din experiența școlii românești în activitatea extracurriculară:
teatrul social (Timiș)*

Activități:

Activități tipice realizării spectacolului de teatru (adresate în principal elevilor):

- scrierea scenariului;

- interpretarea rolurilor;
- realizarea de decoruri și scenografie;
- sonorizare;
- regie.

Activități auxiliare spectacolului de teatru (adresate în principal elevilor):

- realizarea de materiale personalizate pentru promovarea evenimentului: afișe, invitații de participare, anunțuri și articole pentru difuzarea în mass-media locală;
- realizarea de *bannere* pentru personalizarea scenei în aer liber;
- strângerea și elaborarea informațiilor pe perioada derulării proiectului: fotografii și interviuri.

Activități formative (adresate în principal cadrelor didactice):

- *training*-ul de formare cu tema teatrului social în școli;
- momente formative cu caracter practic, aplicativ în metoda teatrului social.

Activități de diseminare:

- editarea unei broșuri originale privind impactul realizării piesei de teatru din perspectiva elevilor cu fotografii și interviuri proprii;
- editarea unui ghid de către cadrele didactice implicate în activitățile formative teoretico-aplicative, referitor la folosirea metodei participative a teatrului social în școala generală;
- editarea unui album fotografic în format digital (CD) cu fotografiile ale spectacolelor realizate;
- realizarea unei *mailing list* pentru facilitarea colaborării între formatori și școlile participante la proiect pe tema realizării de noi inițiative folosind metoda teatrului social.

Alte proiecte:

Școala în teatru, exemplu:

piesă interactivă, în care elevii din Arad au vorbit despre realitatea din unele școli românești.

Profesori fără personalitate, directori de școală corupți, elevi de bani gata, părinți de bani gata, elevi săraci, părinți săraci, publicul – toate acestea au fost ingredientele piesei jucate în Festivalul de Teatru de Cameră și Underground, la Club Frontiera, de elevii de la mai multe licee, care fac teatru.

I.M.P.A.C.T. - este un program național al Fundației Noi Orizonturi. Programul I.M.P.A.C.T. constă în cluburi de inițiativă comunitară pentru tineri, caracterizate prin îmbinarea creativă a distracției din educația prin aventură cu cerințele educației prin serviciu în folosul comunității. I.M.P.A.C.T. dezvoltă componenta de educație prin serviciu în folosul comunității, unul dintre domeniile principale ale activității fundației. I.M.P.A.C.T. își propune: (1). încurajarea tinerilor de a veni în sprijinul comunității, prin proiecte de serviciu; (2). înzestrarea tinerilor cu abilități practice, necesare în faza de implementare a proiectelor; (3). promovarea de valori și norme, în concordanță cu atitudinile civice și respectul reciproc, promovarea în rândul tinerilor a calităților necesare într-un mediu democratic. www.noi-orizonturi.ro

3.2. Proiectarea și managementul programelor educative: Programul „Educația prin activitate fizică și sport”

Fenomen social, generator de valori: solidaritate, spirit de echipă, toleranță, fair-play, disciplină, sportul contribuie la dezvoltarea personală a individului. Socializează, înlesnește implicarea tinerilor în viața comunității, promovează un stil de viață sănătos la orice vârstă.

În Carta Albă a Sportului este subliniat *rolul sportului în societatea europeană*:

- Sănătate
- Educație
- Integrare socială
- Cultură
- Lupta împotriva rasismului și discriminării
- Împărtășirea valorilor
- Lupta împotriva drogurilor și abuzurilor
- Egalitate de șanse.

Educația prin activitate fizică și sport asigură:

- sănătate fizică, morală și emoțională;
- controlul constructiv al propriilor emoții (frică, anxietate, furie);
- spirit de echipă;
- dezvoltarea rezistenței fizice, dar și psihice (la stres, suprasolicitare etc.);
- imagine corporală bună;
- relații interpersonale orientate pozitiv;
- perfecționarea mișcărilor motrice;
- refacerea capacității de efort;
- grația, eleganța ținutei;

- prelungirea duratei vieții;
- vitalitatea biofizică;
- dezvoltare fizică armonioasă etc.

Din perspectiva celor de mai sus, facem precizarea că propunerea de programe și cursuri opționale sau la decizia școlii reprezintă o componentă a managementului curricular al unei instituții școlare. Oferta școlii individualizează instituția, îi conferă identitate și-i promovează autonomia. Procesul managerial de concepere și implementare a unor programe complementare de formare iau în considerare: mărimea și caracteristicile grupului țintă, interesele reale ale acestora, timpul necesar și disponibil, competențele vizate, fezabilitatea programului prin analiza de nevoi etc.

În mod special, la liceu, activitățile extracurriculare sunt proiectate și promovate pentru un adolescent sănătos fizic, moral, emoțional. Prin activitățile organizate în cadrul nonformal, se urmărește managementul timpului, controlul constructiv al propriilor emoții, mai ales frica, anxietatea, furia, realizarea unor relații interpersonale orientate pozitiv, constituirea de echipe pentru diverse proiecte comune.

Programele educaționale pot cuprinde cursuri și module, definite prin obiective și conținuturi specifice, iar *etapele manageriale* pe care conceptorul de programe le va parcurge ar fi:

1. identificarea nevoilor de formare;
2. proiectarea propriu-zisă a ofertei;
3. implementarea programului;
4. evaluarea programului.

Planificarea și realizarea activităților necesare pentru atingerea obiectivelor proiectului presupun utilizarea tehnicilor și instrumentelor specifice managementului proiectelor.

Elementele caracteristice ale unui proiect sunt:

1. are un început și un final bine definite;
2. implică un număr de activități, evenimente și sarcini;
3. utilizează o serie de resurse;
4. are un anumit grad de autonomie față de activitățile curente ale organizației;
5. are ca scop o schimbare percepută ca durabilă de inițiatorii săi.

Managementul proiectelor este o activitate complexă, care necesită respectarea anumitor algoritmi specifici.

Reușita unui proiect depinde de măsura în care organizația inițiatoare reușește să evite (sau să reducă la minim) efectele acțiunii unor factori interni și externi:

A. Factori interni

- evaluarea eronată a bazei de resurse disponibile pentru derularea proiectului;
- planificarea defectuoasă a activităților;
- problemele legate de aprovizionare;
- lipsa de resurse (fonduri sau personal calificat);
- ineficiența organizatorică.

B. Factori externi

- factorii naturali;
- influențe economice externe;
- reacția potențialilor beneficiari;
- implementarea defectuoasă a unor măsuri necesare pentru derularea în bune condiții a proiectului;
- necunoașterea specificului local care are drept consecință nepotrivirea culturală dintre obiectivele și activitățile proiectului și mediul în care se desfășoară proiectul.

Evaluarea se concentrează asupra a patru aspecte principale:

1. Resurse investite;
2. Activități desfășurate;
3. Rezultate obținute;
4. Beneficii realizate.

Pentru a putea fi realizată, evaluarea necesită, în cele mai multe cazuri, culegerea de date pe toată perioada derulării proiectului, adică monitorizarea proiectului. Monitorizarea este procesul de colectare sistematică și analizare a informațiilor cu privire la activitățile organizației școlare, în cazul nostru.

Educația prin sport în adolescență

Definiția „sportului” - stabilită de Consiliul Europei: „toate formele de activități fizice care, printr-o participare mai mult sau mai puțin organizată, au drept obiectiv expresia sau ameliorarea condiției fizice și psihice, dezvoltarea relațiilor sociale sau dobândirea unor rezultate pozitive în competițiile de toate nivelurile.” (CARTA ALBĂ A SPORTULUI, 2007, p. 2)

Marea majoritate a activităților sportive se desfășoară în cadrul unor structuri non-profesioniste. Prin rolul pe care îl deține în educația formală și nonformală, sportul contribuie la îmbogățirea capitalului uman la nivel european. Valorile transmise prin intermediul sportului ajută la dezvoltarea cunoștințelor, a motivației, aptitudinilor și a pregătirii pentru efortul individual. Timpul petrecut în practicarea activităților sportive la școală și la

facultate produce efecte benefice pentru sănătate și educație, efecte care trebuie să fie consolidate (idem, p. 5).

Educația organizată vizează dezvoltarea fizică armonioasă, formarea ținutei corecte, dezvoltarea mișcărilor de bază și a aptitudinilor psihomotorii, a calităților fizice (motrice) de bază: forța, rezistența, viteza și îndemânarea. Se urmărește, de asemenea, formarea unor priceperi și deprinderi motrice, a deprinderilor de igienă personală și colectivă, a deprinderilor de ordine.

Pe de altă parte, educatorii sunt preocupați de identificarea cât mai timpurie a unor eventuale mici deficiențe fizice și de corectarea lor.

Sportul este un instrument de promovare a educației, sănătății, păcii, dialogului intercultural, dezvoltării durabile etc. Sportul și educația fizică reprezintă elemente esențiale pentru o educație de calitate și modalități de a spori gradul de atractivitate și de frecvență a școlilor.

Vigoare vitală, sănătate morală, intelectuală și fizică, act cultural sunt numai câteva dintre sensurile pe care activitatea de educație fizică și sport le poate transmite ca mesaj și realitate concretă. Efectele sale cantitative și calitative sunt cu atât mai importante într-o perioadă pe care ne place s-o numim a trecerii spre o societate a cunoașterii, o societate a tehnologiilor de vârf care limitează mișcarea, efortul fizic și poate produce dezechilibre între dezvoltarea spiritului și cea a trupului, la copiii «țintuiți» în fața calculatorului.

Sportul, educația fizică capătă, în acest context, semnificații compensatorii, de echilibrare și stimulare a evoluției omului întreg; îi poate înnobila ființa și îl poate sprijini în menținerea stării de sănătate, în lupta cu stresul vieții moderne (Maciuc, 2006).

Există un întreg ansamblu de instituții și de sisteme de educație fizică, există, în societatea contemporană o bază materială dedicată acestui scop, așa cum există cercetare științifică în domeniu și activități de pregătire a specialiștilor, realitate care, însumând elementele enumerate mai sus poate fi desemnată cu expresia *cultura fizică*.

Procesul de cultivare a trupului se integrează astfel, prin intermediul sintagmei *cultura fizică*, în patrimoniul cultural al societății. Atunci când exercițiul sportiv presupune conștiința exactă a semnificației educative, a sensului de valoare culturală și permite fiecărui individ să se descopere pe sine, cu propriile posibilități și limite, el capătă cu adevărat dimensiunea unui act cultural.

Fără dubiu, educația fizică, pe lângă compensațiile pe care le poate oferi omului contemporan, pe lângă funcțiile de divertisment și recreere, însuflă optimism, încredere în sine și în oameni, nevoie de autodepășire. Ea poate conduce la plenitudinea umană și la inițierea în canoanele unei etici.

Pentru asigurarea unei sănătăți integrale, a unei vigori globale, este nevoie ca, prin educația fizică, să fie valorizate surse inepuizabile ale energiei umane.

Trăsăturile activităților de educație fizică și sport țin de ordinea, armonia și frumusețea vieții, de entuziasm, energie, camaraderie.

Aceste activități ameliorează condiția biofiziologică a omului, favorizează elanul spiritual și destind, poartă valori social-culturale și civilizează.

Deși dominate de reguli, ele oferă, în același timp, posibilitatea valorificării unui potențial de creație individuală, de exprimare liberă a resurselor personale.

Un program rațional de viață se construiește pe mișcarea permanentă, pe eforturi fizice bine dozate, pe activități în aer liber și pe o alternare a perioadelor de activitate cu cele de odihnă.

O viață ordonată și sănătoasă mai înseamnă formarea unor deprinderi și obișnuințe de igienă corporală, igiena locuinței, a sălilor de clasă, a alimentației etc. (Maciuc, 2006, p. 257).

Exercițiile fizice sporesc forța generală a organismului, a trunchiului, a membrelor, viteza mișcării, capacitatea de coordonare, precizia statică, suplețea și mobilitatea, îmbunătățesc timpul de reacție etc.

Formele și mijloacele de realizare a educației fizice pot fi împărțite în două categorii:

- a) forme organizate în cadrul școlii;
- b) activitatea de educație fizică independentă a elevilor, activitate desfășurată individual sau colectiv.

Formele organizate în cadrul școlii sunt:

- * lecția de educație fizică;
- * ansamblu sportiv sau formații sportive;
- * concursurile, competițiile și întrecerile sportive, crosurile, excursiile și drumețiile etc.

Aceste activități sunt organizate și îndrumate de profesor, în conformitate cu principii și norme psihopedagogice specifice. Au obiective precise, dispun de strategii specifice și desfășurarea lor propriu-zisă presupune momente sau secvențe delimitate, în funcție de ceea ce profesorul își propune și de particularitățile fiziologice și funcționale ale organismului.

În același timp, participarea la o echipă, principiile de fair - play, respectarea regulilor jocului, respect față de ceilalți, solidaritate și disciplină, precum și organizarea de activități sportive adresate amatorilor, cu sprijinul cluburilor sportive non-profit și al voluntariatului sunt elemente menite să consolideze cetățenia activă. Voluntariatul în cadrul organizațiilor sportive oferă numeroase oportunități pentru educația nonformală, aceste oportunități

trebuind a fi recunoscute și consolidate. Sportul oferă de asemenea, posibilități atractive pentru implicarea și angajamentul tinerilor în societate și poate avea un efect benefic în contracararea delincvenței (Cartea Albă a Sportului, p. 7).

Printre consecințele efectuării de activități fizice, menționate cel mai frecvent, putem aminti: *sănătatea fizică, morală și emoțională, dezvoltarea rezistenței fizice și psihice, formarea unei imagini corporale bune, dezvoltarea fizică armonioasă*. De asemenea, nu pot fi neglijate nici consecințe care au în vedere *grația și eleganța ținutei*. Având în vedere faptul că, de obicei, practicarea unui sport sau a unor activități fizice se realizează în echipă, putem lua în considerare și *formarea spiritului de echipă* al adolescenților.

Unii cercetători au apreciat că există și posibile efecte negative ale practicării în exces a activității fizice și sportive, efecte dintre care putem cita: epuizarea fizică, performanța academică scăzută, tensiunile intrapsihice și construirea unor aspirații nerealiste privind propria performanță sportivă. Cert este că structura și contextul în care se desfășoară activitățile respective contează foarte mult. „Experiența individuală a practicării sportului poate reprezenta factorul critic (Danish, Taylor, Fazio, 2009, pp. 119-138). În același timp, este sigur că diverse abilități de viață (*skills life*) pot fi dobândite prin participarea, mai mult sau mai puțin intensă, la activități fizice și sportive.

Bibliografie

1. Comisia Europeană. (2007). *Cartea albă privind sportul*. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații Oficiale ale Comunităților Europene:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/sport/whitepaper_ro.pdf
2. Convention on the Rights of the Child .(1989). *The Right of the Child to Rest and Leisure, to Engage in Play and Recreational Activities Appropriate to the Age of the Child* (Art. 31): www.unicef.org.
3. Danish, S.J., Taylor, T. E., Fazio, R.J. (2003). „Stimularea dezvoltării adolescenților prin intermediul sportului și al activităților desfășurate în timpul liber”. În: Adams, G.R., Berzonsky, M.D.(Eds.). *Blackwell handbook of adolescence*. Oxford: Blackwell Publishing (trad. în limba română: Adams, G.R., Berzonsky, M.D. (2009). *Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell*, Iași: Polirom) pp. 119-138

4. Dishman, R.K., Sallis, J.F., Orenstein, D. R. (1985). „The determinants of physical activity and exercise”. In: *Public Health Rep.*, Journal of the U.S. PUBLIC Health Service, volume 100 No.2, march-april, pp 158-171
5. Maciuc, I. (2006). *Pedagogie, repere introductive*. Craiova: Editura Sitech
6. Sallis, J. F., Prochaska, J.J., Taylor, W.C. (2000). *A review of correlates of physical activity of children and adolescents*. *Medicine & Science in Sports & Exercise* Vol. 32, No. 5, pp. 963-975
7. www.scoalaparintilor.ro/scoala/studiu-privind-violenta-in-mediul-scolar

Anexa 2

Variabile care pot determina nevoia de exercițiu fizic și desfășurarea de activități sportive la adolescenți

Caracteristicile personale

Participarea anterioară la astfel de activități;
 Activități extrașcolare bine organizate anterior;
 Școala sportivă, 1 sport practicat de la vârstele mici;
 Ponderea activităților intelectuale asociată cu nevoia de compensare;
 Fumatul;
 Supraponderali;
 Risc ridicat pentru boli cardiace coronariene;
 Sănătate, exercițiu de cunoaștere;
 Atitudini corespunzătoare privind rolul mișcării;
 Beneficiul de activitate;
 Percepția adecvată a ceea ce înseamnă starea de sănătate;
 Educație/nivel educațional;
 Vârsta;
 Așteptări personale privind efectele benefice asupra sănătății;
 Nevoia de autoîmplinire;
 Intenția de a adera la o formula de practicare regulată a exercițiului fizic;
 Nevoia de competență în plan fizic;
 Auto-motivarea;
 Evaluarea costurilor și beneficiilor;
 Abilități comportamentale, aptitudini;

Caracteristici de mediu

Părinți suport;
 Timpul disponibil;

Accesul la facilități diverse;
Întreruperea rutinei zilnice;
Senzația de confort psihic;
Suport social larg, o cultură a educației fizice și sportului;
Tradiția familiei;
Influența co-vârșticilor/colegilor; Costul; Clima; Stimulente materiale diverse; etc (R. K. DISHMAN, JAMES F. SALLIS, D. R. ORENSTEIN, *The Determinants of Physical Activity and Exercise*)

Vârsta la care începem sportul

(www.scoalaparintilor.ro/scoala/studiu-privind-violenta-in-mediul-scolar)

Iată un tabel orientativ pentru părinți, cu sporturi adaptate în funcție de vârstă (selectiv):

Atletism:

- Alergare de fond – 14 ani
- Aruncarea greutății, disc, suliță – 12 ani

Jocuri sportive

- Volei – 12 ani
- Polo – 12 ani

Sporturi agresive

- Box – nu înainte de 15 ani
- Karate – 12 ani
- Lupte (libere, greco-romane)

Sporturi artistice

- Dansuri moderne – 14 ani

Sporturi montane

- Alpinism – 14-15 ani

Sporturi de iarnă

- Patinaj – 6 ani (inclusiv role)
- Patinaj viteză – 12 ani

Sporturi acvatice

- Canotaj – 14 ani
- Sărituri în apă – 14 ani

„60% din cetățenii europeni participă la activități sportive în mod regulat în interiorul sau în afara a 700.000 de cluburi sportive din Europa”. (Eurobarometer 2004)

4. Proiecte și programe de educație antreprenorială

Florentina Mogonea*

4.1. Introducere. Importanța educației antreprenoriale, în contextul general al curriculei școlare

În contextul general al unei societăți aflate în continuă și accelerată schimbare, promovarea unei educații integrale reprezintă o necesitate a învățământului actual, fiind stipulată și în Legea Învățământului românesc. Indiferent de formele în/sub care se realizează (formal, nonformal, informal), de mediile și instituțiile educaționale implicate în realizarea actului educațional, educația trebuie să aibă în vedere formarea unei personalități armonioase, autonome și creative, capabile să se adapteze cerințelor și exigențelor sociale. Educația este nevoită să țină pasul cu ritmul accelerat al schimbărilor și chiar să acționeze prospectiv, pregătind azi omul de mâine. Lumea omului actual este o lume a tehnicii, a informatizării, o lume în care perisabilitatea informațiilor este accentuată, în care nevoia reorientării, recalificării, reconversiei profesionale este tot mai acută, în care schimbările se succed cu repeziune. Având în vedere acest ultim aspect menționat, este perfect justificată noua direcție, orientare a învățământului românesc (în concordanță cu cel european) privind centrarea pe competențe, pe acțiune, pe valorificarea valențelor experienței directe. Cunoștințele, considerate nu demult ca fiind rezultatele importante ale procesului de învățare, modalitatea esențială de obiectivare a acestuia în produse concrete sunt plasate acum în plan secund, servind doar ca instrumente în atingerea competențelor.

În acest context, educația antreprenorială reprezintă o necesitate în contextul general al formării omului întreprinzător, capabil de a lua inițiative, de a-și administra corect bugetul personal, de a demara o afacere etc. Educația antreprenorială urmărește formarea unor competențe generale, cu caracter social – integrator, dar și a unora specifice, de natură economică. De aceea, trebuie făcută distincția între educația antreprenorială și cea economică.

Bechard și Toulouse definesc educația antreprenorială ca fiind un set, o colecție de învățături formale, menite să informeze, antreneze și educe pe oricine este interesat să participe la dezvoltarea socio-economică, prin

* Lector univ. dr., Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova

intermediul unui proiect care să promoveze spiritul antreprenorial, crearea de afaceri ori dezvoltarea micilor afaceri (Bechard & Toulouse, apud Brown, 2000). Alți autori (Gottlieb & Ross, apud Brown, 2000) definesc educația antreprenorială în termeni de creativitate și inovație aplicate domeniilor sociale, guvernamentale și de afaceri.

Educația antreprenorială urmărește deci formarea unor competențe generale, necesare oricărui individ, pentru o bună integrare socială și profesională, pentru o adaptare corespunzătoare la cerințele sociale, pentru asigurarea succesului în activitatea profesională, dar și socială și nu neapărat celor care își desfășoară activitatea în domeniul economic. Din această perspectivă, competențele antreprenoriale pot fi considerate competențe transversale.

Educația ar trebui să ajute la încurajarea antreprenoriatului, prin: favorizarea gândirii juste, prin promovarea unei oferte de muncă relevante, prin creșterea gradului de conștientizare a oportunităților de carieră, în calitate de antreprenor (Korka, Spiling, 2008). Cei doi autori consideră că educația antreprenorială se regăsește în curricula școlară în cea mai mare parte a țărilor europene, dar că accentul cade mai mult pe pregătirea teoretică și mai puțin pe problemele de leadership sau de formare a atitudinilor.

În România, educația antreprenorială se regăsește, de asemenea în curricula școlară, atât la nivel preuniversitar, cât și universitar, scopul urmărit fiind educarea viitorilor antreprenori, formarea și dezvoltarea competențelor antreprenoriale.

În vederea educării elevilor în spiritul educației antreprenoriale, Noll și Roach (apud Brown, 2000) recomandă următoarele obiective curriculare:

1. Să învețe cum să dezvolte idei, prin: a învăța să recunoască posibilitățile de afaceri; a înțelege nevoile pieței, în termeni de servicii, produse și preț; a realiza autoevaluarea propriei creativități; a desfășura studii de fezabilitate; a identifica strategii de intrare în diferite afaceri;
2. Să se pregătească pentru a demara o afacere, prin: evaluarea resurselor personale și a statutului financiar; cercetarea și evaluarea riscurilor necesare pentru începutul oricărui demers; elaborarea unui plan de lucru; atragerea și a altora pentru finanțare și diferite resurse;
3. A construi o afacere viabilă, prin: a învăța să aloce resurse; utilizarea unor variate strategii de marketing; gestionarea banilor și a personalului.

În România, programele școlare precizează, și în cazul disciplinei Educație antreprenorială, competențele generale și specifice, în contextul

general al unui curriculum centrat pe competențe. De exemplu, Programa de Educație antreprenorială, clasa a XII-a, menționează următoarele competențe generale:

1. Identificarea unor fapte, procese și concepte specifice domeniului științelor sociale și a relațiilor dintre acestea, prin intermediul conceptelor specifice științelor sociale și umane;
2. Utilizarea unor instrumente specifice științelor sociale și umane pentru caracterizarea generală și specifică a unei probleme teoretice și practice;
3. Explicarea unor fapte, fenomene, procese specifice domeniului științelor sociale prin intermediul modelelor teoretice;
4. Interpretarea, din perspectiva științelor sociale și umane, a rezultatelor unei analize sau cercetări și a diferitelor puncte de vedere studiate;
5. Realizarea unor conexiuni între cunoștințele dobândite în domeniul științelor sociale și umane și aplicarea acestora în evaluarea și optimizarea soluțiilor unor situații-problemă (Sursa: www.edu.ro).

4.2. Proiecte și programe de educație antreprenorială

Data fiind recunoașterea importanței educației antreprenoriale (fapt relevat și de prezența acesteia la nivelul curriculei școlare), au fost demarate numeroase proiecte și programe care au în vedere formarea viitorilor antreprenori, formarea unei culturi antreprenoriale.

În România a fost lansat, încă din anul 2003, *Programul de educație economică și antreprenorială*, programul fiind destinat tuturor elevilor din învățământul preuniversitar, dar și studenților. Acest program deschide oportunități de implicare pentru comunitatea civică și de afaceri din România, în educația generației tinere, în spiritul eticii și profesionalismului.

Scopul programului este formarea, dezvoltarea și exersarea competențelor necesare tinerilor, pentru participarea activă la mecanismele economiei de piață și educarea viitoarei forțe de muncă, a viitorului consumator, antreprenor și partener de afaceri. Programul este structurat pe două dimensiuni, capabile să materializeze obiectivele principale ale programului:

- 1) Elaborarea unor programe formale, destinate disciplinelor *Educație economică & cultura antreprenorială* și *Consiliere și orientare*

profesională și/sau vocațională, pe baza experienței dobândite de programele de educație economică, dezvoltate în România de Junior Achievement.

2) Dezvoltarea de programe și proiecte „learning by doing” în cadrul rețelei de învățământ preuniversitar și universitar, specializate pe educație antreprenorială și consiliere profesională și vocațională, sub coordonarea Direcției Generale pentru Activități Extrașcolare din MEC (Sursa: www.edu.ro).

Un model de proiect privind educația antreprenorială este *Entrepreneurschool - Școala antreprenorială*, derulat în perioada 2007-2009. *ENTREPRENEURSCHOOL* este „acronimul” pentru *design, improvement and development of methodology for developing the values and dynamics of the entrepreneurship among our students* - servicii de cercetare, proiectare, ameliorare și dezvoltare a metodologiei de formare a valorilor și dinamicii spiritului antreprenorial la elevi (Sursa: Centrul pentru Dezvoltare și Inovare în Educație, TEHNE, România: http://www.tehne.ro/proiecte/entrepreneurschool_educatie_antreprenoriala.html).

Scopurile proiectului:

- Îmbunătățirea calității și stimularea cooperării în domeniul educației antreprenoriale între instituții, parteneri sociali și alte organisme relevante din Europa.
- Facilitarea dezvoltării unor practici inovatoare în domeniul educației și formării profesionale din sistemul pre-universitar.

Entrepreneurschool este un proiect Leonardo da Vinci, bazându-se pe un parteneriat între Centrul pentru Dezvoltare și Inovare în Educație, TECHE și diferite fundații sau organisme din câteva țări europene: *Fundación para la Formación Técnica en Máquina Herramienta. IMH* – Spania; *TKNIKA* – Spania; *JYVASKYLAN AMMATTIOPISTO* – Finlanda; *Liepajas 31. Arodividusskola* – Letonia; *Learn4u Consultoria, Lda* – Portugalia (Sursa: Centrul pentru Inovare în Educație, TEHNE, România: http://www.tehne.ro/proiecte/entrepreneurschool_educatie_antreprenoriala.html).

Prezentăm, în continuare, trei modele de educație/școală antreprenorială:

a) Modelul *Urratsbat de educație antreprenorială - Spania*

Obiectivele programului URRATSBAT:

- Să promoveze antreprenoriatul și spiritul întreprinzător;

- Să includă în programele de educație (planul centrului, planul anual, planul strategic etc.) obiective, metodologii etc. care duc la dezvoltarea unei personalități de întreprinzător, printre caracteristicile căreia se numără: creativitatea, optimismul, tenacitatea, obiectivitatea, profesionalismul, dedicarea față de activitate...);
- Să ofere sprijin și îndrumare pentru ideile propuse de elevi din învățământul profesional;
- Să permită schimbul de experiențe și să desfășoare activități de cercetare cu privire la experiențele antreprenoriale ale altor comunități și țări;
- Să transfere și să disemineze experiențele antreprenoriale și programul în alte comunități și țări.

În primul rând, programul este destinat centrelor de formare care au clase de învățământ profesional și care îndeplinesc condițiile stabilite.

În al doilea rând, programul este destinat tuturor elevilor și foștilor elevi ai centrelor, atât cei care au urmat un curriculum reglementat, cât și cei care urmează sau au urmat o formă de formare continuă, activități de educație nonformală etc., precum și celor care lucrează și dețin cunoștințele și experiența necesare pentru a-și crea propria afacere (Sursa: Centrul pentru Inovare în Educație, TEHNE, România: <http://www.tehne.ro>).

b) Școala antreprenorială - Finlanda

Școala Antreprenorială s-a dezvoltat prin cooperarea la nivel regional dintre întreprinzători, diverse organizații, reprezentanți ai dezvoltatorilor, elevi și reprezentanți ai instituțiilor de învățământ, făcând posibile studiile în domeniul antreprenoriatului și dezvoltarea continuă a educației antreprenoriale.

Elevii reprezintă actorii centrali ai Școlii Antreprenoriale. Antreprenoriatul și operațiunile pe care le implică sunt învățate prin practică și experimentare. Această metodă de învățare este cel mai important criteriu pentru alegerea modalităților în care este proiectată predarea.

Unul dintre obiective este acela de a stimula creativitatea de zi cu zi a elevilor, de a le permite acestora să identifice oportunități în situațiile pe care le întâlnesc zi de zi. În plus, este important ca procesul de dezvoltare a ideilor să fie făcut vizibil și ca elevii să fie încurajați să-și împărtășească ideile cu alți membri ai grupului. Accentul evaluărilor care se realizează la

Școala Antreprenorială se pune în principal pe evaluarea în sine și pe evaluările de grup.

Școala Antreprenorială le oferă tuturor elevilor din învățământul profesional posibilitatea de a promova în acord cu nevoile lor de dezvoltare, parcurgând calea de la un profesionist cu atitudine de întreprinzător la un întreprinzător în dezvoltare (Sursa: Centrul pentru Inovare în Educație, TEHNE, România: <http://www.tehne.ro>).

c) Modelul de școală antreprenorială EUREKA JUNIOR – Portugalia

Proiectul Eureka Junior – Primul meu plan de afaceri face parte dintr-un program mai amplu, Afaceri pentru Viitor, care a fost implementat în Regiunea Autonomă Madeira, în Portugalia.

Scopul proiectului **Primul meu plan de afaceri** nu este înființarea unei firme. Proiectul urmărește, în schimb, să facă posibile atitudinile antreprenoriale și spiritul antreprenorial într-un context educațional, concentrându-se pe dezvoltarea caracteristicilor și calităților antreprenoriale personale, precum și a competențelor și cunoștințelor manageriale.

Obiective generale:

- Să creeze atitudini antreprenoriale la copii și tineri aflați în al doilea și al treilea ciclu de educație primară și secundară, prin desfășurarea de activități creative și orientate către lumea reală și cu ajutorul utilizării unui joc de strategie.

Obiective specifice:

- Să faciliteze achiziția de cunoștințe cu privire la aspecte importante ale procesului de pornire a unei afaceri;
- Să permită experimentarea înființării unei companii fictive;
- Să dezvolte potențialul creativ al elevilor. (Sursa: Centrul pentru Inovare în Educație, TEHNE, România: <http://www.tehne.ro>).

Alte proiecte:

În vederea educării/formării tinerilor în spiritul educației antreprenoriale, au fost inițiate numeroase alte proiecte și programe, de diferite instituții de educație (școli primare și secundare, școli profesionale, universități, etc.) sau ONG-uri, asociații și fundații, existente la nivel național sau european, camere de comerț și industrie și organisme similare, asociații de afaceri și rețele de sprijin pentru afaceri, cele mai multe dintre aceste proiecte bazându-se pe ideea de parteneriat. Menționăm câteva exemple de proiecte sau programe:

a) Programe inițiate și finanțate de Uniunea Europeană; Ex.: programul **Cultura antreprenorială pentru tineri și educația pentru antreprenoriat**, program care beneficiază de fonduri structurale și ale cărui obiective sunt: stabilirea unui program de seminarii trans-europene pentru profesorii antreprenoriali; crearea unei platforme comune on-line pentru educatorii antreprenoriali; crearea unei rețele europene de educatori antreprenoriali; încurajarea antreprenoriatului printre absolvenții de universități; încurajarea ideilor antreprenoriale ale tinerilor în afara mediului educațional; dezvoltarea parteneriatelor didactice inovante și bazate pe practică, în învățământul superior (Sursa: <http://ec.europa.eu/>).

b) Proiecte demarate în cadrul universităților din țară, în parteneriat cu diferite organisme; ex.:

- proiectul intitulat **Sistem de informare, formare permanentă, asistență directă și on-line în domeniile educație antreprenorială și consultanță în afaceri**, proiect de tip Grant BM CNFIS, inițiat de Facultatea de Management, din cadrul Universității București și Centrul de Consultanță Român-American pentru Dezvoltarea Întreprinderilor Mici și Mijlocii, având drept scop crearea unui sistem de informare, formare permanentă, asistență directă și on-line, în domeniile: educație antreprenorială și consultanță în afaceri, prin care să se ofere studenților, absolvenților și practicienilor o modalitate complementară de pregătire practică în domeniul afacerilor (Sursa: www.cnfis.ro);
- proiectul „Cooperare Regională pentru Excelență în Antreprenoriat (CREA)”, inițiat de Universitatea „Petre Andrei” din Iași, în parteneriat cu Crownford Ltd UK, Camera de Comerț din Bacău, Neamț, Vaslui și Suceava și Asociația Oamenilor de Afaceri, Iași, 2003, având drept obiectiv promovarea unei atitudini pozitive față de antreprenoriat, prin dezvoltarea activităților de îmbunătățire, sprijin și susținere a capitalului uman, a competențelor manageriale și antreprenoriale, pentru creșterea competitivității, performanței și profitabilității.

c) Proiecte inițiate de diferite asociații sau organisme nonguvernamentale; ex.: Cursul de formare/perfecționare **Competențe antreprenoriale**, organizat de Asociația EUROED, având drept scop formarea competențelor antreprenoriale ale cursanților; cursurile organizate de Centrul de Excelență Antreprenorială (Sursa: www.euro-ed.ro).

Prin toate aceste proiecte, se urmărește formarea competențelor antreprenoriale ale tinerilor, a profilului antreprenorial.

4.3. Concluzii

Educarea elevilor în vederea formării spiritului antreprenorial trebuie să reprezinte un obiectiv major al școlii actuale. Acesta poate fi realizat, la nivelul curriculei școlare atât prin intermediul disciplinei *Educație antreprenorială*, cât și în cadrul celorlalte discipline prezente în Planul de învățământ. Structurarea mono-, inter- sau transdisciplinară a temelor poate contribui la formarea competențelor antreprenoriale ale tinerilor.

Formarea/dezvoltarea acestora este realizabilă nu doar prin activități educative cu caracter formal, ci și la nivel nonformal sau informal. Au fost demarate, în acest sens, atât la nivel european, cât și național, numeroase programe și proiecte de educație antreprenorială, care își aduc o contribuție importantă la formarea unei culturi antreprenoriale și a viitorului antreprenor.

Cu implicații majore asupra exercitării funcțiilor și a rolurilor sociale și profesionale ale tinerilor, educația antreprenorială reprezintă o verigă esențială a demersurilor de asigurare a competitivității învățământului actual.

Bibliografie

1. Korca, M., Spiling, O. (2008). „Towards a Comprehensive Policy on Entrepreneurship Education in the European Higher Education?”. Revista *Economie teoretică și aplicată*, nr. 11/2008
2. Brown, C. (2000). *Entrepreneurial Education Teaching Guide*, CELCEE, Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership, Clearinghouse on Entrepreneurship Education, 4801 Rockhill Road, Kansas City, MO 64110-2046: <http://www.celcee.edu/> December, 2000

Webografie

1. <http://ec.europa.eu/>).
2. www.cnfis.ro
3. www.edu.ro
4. www.euro-ed.ro
5. www.tehne.ro

5. Educația multiculturală și educația interculturală

Vali Ilie *

5. 1. Cultura: concept, semnificații

Termenul cultură desemnează un ansamblu de conduite și simboluri purtătoare de semnificații, o „formațiune care se construiește, între altele, în funcție de provocările mediului, ca un ansamblu de dispoziții destinate a răspunde acestora” (Camillieri, 1990, p. 567), un set de cunoștințe, credințe, legi, atitudini dobândite de om în calitate de membru al societății. Cultura reprezintă un proces orientat, progresiv, supus continuității și discontinuității, unor schimbări sub aspect cantitativ și calitativ.

În 1917, R. Lowie proclama cultura ca fiind unicul și exclusivul subiect al etnologiei, așa cum mintea este obiectul psihologiei, viața - al biologiei etc. Chiar dinspre antropologi, reacțiile au venit imediat, argumentându-se că obiectul antropologiei este evoluția umană. Cultura reprezintă un sistem de valori dinamice, sistem apărut ca rezultat al activității spirituale conștientizate a omului, menită să depășească o anumită existență biologică. În această accepțiune, cultura exprimă modul prin care o comunitate umană există prin depășirea determinantelor sale biologice: „Ca alcătuire, cultura reprezintă o structură de valori, norme purtătoare de valori, procese și mecanisme care dau o dimensiune socioculturală unei comunități umane” (Hoffman, 1999, p. 32).

Cultura a jucat un rol important în obținerea libertăților de grup/identitare în S.U.A. În Africa de Sud, însă, cultura a funcționat ca instrument pentru menținerea apartheidului. Ceea ce s-a susținut acolo după război a fost că nu rasa îi desparte pe albi de negri, ci cultura. În prelungirea acestui argument s-a folosit sloganul „dezvoltării separate”, ceea ce înseamnă că segregarea ar reprezenta cea mai bună soluție pentru Africa de Sud, doar astfel preservându-se „diferența culturală”.

Cultura modernă predispune individul la o altă modalitate de relaționare și de însușire a cunoștințelor, cunoașterea de tip aristotelic, pe bază de date certe, lăsând loc cunoașterii aleatorii. A. Moles denumește această nouă realitate „cultură mozaicată”, care se constituie ca o asamblare de fragmente, prin juxtapunere, fără construcție, în care mai multe idei sunt importante. Astfel, în structurarea conținutului școlar se cer a fi îndeplinite exigențe suplimentare, în condițiile unei educații interculturale.

În mijlocul societăților apar mereu noi centre de diferențiere, care necesită o reconsiderare a raporturilor. Discursul modern asupra culturii are

* Lector univ. dr., Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova

în vedere distincția dintre singular și plural, dintre cultură și culturi, accentuând cel de-al doilea termen al relației. Se afirmă chiar că „a nu porni de la diversitatea culturilor în contextul cercetărilor științifice reprezintă un indiciu de neștiințificitate; astfel ne expunem suspiciunii de etnocentrism, ba chiar de imperialism cultural” (Schoddelbach, 1999, p. 407).

Cultura postmodernă este puternic amalgamată și oferă individualismului reale oportunități de manifestare: „Postmodernismul ascultă de același destin ca și societățile deschise, având ca obiectiv lărgirea fără încetare a posibilităților de alegere și de combinare” (Cucos, 2000, p. 75). Textul postmodern este unul plural, care permite multiple interpretări, uneori chiar contradictorii. Adaptarea culturală devine, în aceste condiții, necesară atât pentru minorități, cât și pentru majorități. Recunoașterea eterogenității culturale a publicului școlar generează o tensiune nouă între universal și particular, pentru că se încearcă construirea din fragmente a unității culturale.

Fenomenele culturale sunt amestecate cu evenimentele într-un joc complex de constanță și evoluție. P. Berger și Th. Luckmann disting „socializarea secundară” de „socializarea primară (mai constrângătoare, dar mai eficientă și profundă)” (apud Ionescu, 1997, p. 7). Socializarea este diferită în clase sociale diferite; apartenența la clase sociale determină diferențe de limbaj, în privința stilului cognitiv, definerii lumii, eului. Citându-i pe S. Keller și M. Zavalloni, I. Ionescu afirmă că există diferențe între atitudinile culturale și valorile la care se referă familiile copiilor, reușita școlară și mobilitatea socială.

5.2. Educația multiculturală: delimitări conceptuale, relații

Lumea contemporană este formată din comunități cu aspect multicultural generat de fenomenul globalizării. Globalizarea poate fi considerată un termen care desemnează în domeniul socio-economic o realitate aproape similară multiculturalității.

Uniformizarea și omogenizarea culturală nu pot evita standardizarea societății, impunerea unor modele culturale unice, ca urmare a pătrunderii masive a companiilor multinaționale.

Paradoxal însă, globalizarea oferă cadrul propice pentru afirmarea pluralismului și a multiculturalismului. În acest sens, M. Frunză invoca argumentele lui A. Toffler, care constata încă din anii 1970 că „superindustrializarea” și „accelerarea” constantă a ritmului vieții (factori a ceea ce azi numim globalizare) nu duc nici pe departe la uniformizarea mărfurilor, gusturilor și ideilor, ci, dimpotrivă, la o diversificare nemaiîntâlnită de produse, hobby-uri și curente culturale. De aceea, gestionarea diversității devine o problemă cheie. Într-o astfel de lume,

paradigmele culturale care hrănesc comportamentele sau acțiunile profesionale pot genera incompetențe interculturale.

Globalizarea a fost adesea percepută ca avansând împreună cu multiculturalismul, însă în direcții opuse: globalizarea mergând în sensul standardizării, iar multiculturalismul în sensul fragmentării. Prefixul multi- pare totuși să reliefeze diferența și nu rareori separarea dintre culturi. Termenul împinge spre confuzie și tinde să se intereseze doar de poli-etnic și să uite multinaționalismul, adică populațiile autohtone colonizate. Pentru unii, acesta este un argument în plus pentru respingerea termenului.

Problemă legată de ideologia gestionării diversității culturale, multiculturalismul, văzut ca discurs al modernității târzii, reprezintă integrarea minorităților în cadrul unei societăți dominate de majoritate. Conceptul denumește simultan: o ideologie politică, o mișcare socială, un curent filosofic, un domeniu de studii academice.

Multiculturalismul nu este adversarul universalismului european, ci o altă formă a lui. Ceea ce unifică multiculturalismul cu universalismul european este voința comună de a plasa o cultură mai presus de puterea statului sau de interesele unui grup social. În Europa, dezvoltarea societăților multiculturale s-a resimțit după cel de-al doilea război mondial pentru că separarea ideologică dintre Est și Vest a crescut.

Aproape că în fiecare țară există minorități „tradiționale”, grupuri etnice care trăiesc acolo de secole, dar care au caracteristici, obiceiuri și stiluri de viață diferite de ale majorității. Societățile multiculturale sunt grupuri cu naționalitate, religie, cultură și etnie diferite, trăind pe același teritoriu, dar care nu au tangență în mod obligatoriu unele cu altele. Este cazul societăților în care minoritățile nu sunt întotdeauna acceptate sau luate în considerare, însă sunt tolerate în mod pasiv.

Văzând în multiculturalism cea mai bună realizare a mozaicului clasei, B. A. Marlow și L. Page apreciază că „diferențele culturale afectează învățarea” (Marlow, Page, 2005). O foarte bună diferență între pozițiile multiculturaliste, care favorizează „diferența”, „ghetoizarea” și pozițiile pluraliste, care favorizează asimilarea valorilor și integrarea, o realizează G. Sartori, încercând să răspundă la întrebarea „Ce facem cu străinii?”. Multiculturalismul accentuează diferența și îl condiționează pe cel care aparține unei minorități culturale să gândească relațiile cu ceilalți în termeni de „noi” și „ei”. Dacă aici accentul se pune pe ceea ce desparte, nu pe ceea ce unește, în cazul pluralismului se acceptă și se încurajează diferența.

Totuși, putem găsi unele puncte comune; la diferite niveluri (metodologic, politic, cultural, social), abordările multiculturaliste se intersectează cu pluralismul, care se afirmă pe plan politic și epistemologic

odată cu postmodernismul, deși rădăcinile sale conceptuale sunt mult mai vechi.

K. T. Henson abordează problema multiculturalismului cu referire la atitudinile profesorilor și practicile de predare-învățare care sprijină succesul academic și social al membrilor din toate culturile: „Multiculturalismul recunoaște că fiecare elev are propria sa moștenire și dreptul la această moștenire (...). Multiculturalismul recunoaște că, deși există culturi și limbi diferite, trebuie să existe oportunități egale la succes în clasa de elevi, iar profesorii trebuie să facă eforturi speciale pentru a-i acomoda pe membrii unor culturi variate” (Henson, 2004, p. 4).

O educație care își asumă valorile pluralismului ar trebui să se raporteze la următoarele obiective (Bârlogeanu, 2005, p. 58):

- Valorizarea subiectivă și obiectivă a identității și poziția elevilor față de moștenirea socioculturală și lingvistică diferită;
- Alegerea de conținuturi ale curriculumului implicând o pluralitate de culturi și respectul punctelor lor de vedere;
- Formarea competențelor comunicative orientate asupra situațiilor concrete;
- Acceptarea pluralității socioculturale, religioase, lingvistice, ca provocare pentru democrație.

Sintagma de *educație multiculturală* este uneori criticată pentru faptul că nu acoperă semnificația societății democratice și se raportează mai mult la versiunea statică de înțelegere a culturii. Dar educația multiculturală este prin definiție expansivă: se referă la toți elevii, este pentru toți elevii, fără deosebire de apartenența lingvistică, etnică, religioasă, rasială sau de clasă.

Promovarea diferențialismului recurge la accentul pus pe origine sau identitate etnică, văzând în punțile de legătură, în multiculturalitate și interculturalitate un pericol de topire a așa-numitelor trăsături caracteriale, psihologice sau biologice unice. Etnicul presupune tradiții comune, o psihologie comună, o religie comună. Nefiind o problemă de opțiune personală, ci o stare de fapt, etnocentrismul poate fi definit ca dependența convingerilor unei persoane de sistemul de credințe și opinii împărtășite de comunitatea din care provine.

Abordările multiculturale ale educației dezvoltate de L. Eldering sunt centrate pe (apud Butnaru, 2008, p. 539):

- remediarea dezavantajelor unor categorii (urmărește înlăturarea inegalităților prin favorizarea progresului școlar și, în consecință, egalizarea șanselor);

- îmbogățirea reciprocă (poate fi concretizată în cursuri monoculturale sau în cursuri multiculturale);
- formarea competenței biculturale (presupune a-i determina pe membrii grupurilor etnice/culturale să devină competenți în două culturi, în scopul cultivării culturilor și limbilor vizate);
- realizarea egalității colective (are două direcții de acțiune: asumarea drepturilor egale ale diverselor grupuri etnice/culturale în societate și construirea unei școli multiculturale în care nu numai curriculumul să fie transformat, ci și metodele de predare, calificarea profesorilor etc.).

Un curriculum holistic, care să răspundă condițiilor de schimbare și imprevizibil, în curs de dezvoltare, integrează elementele proprii, astfel încât să vină în sprijinul celor care învață. Este important de știut că „atunci când elevii vin în clasă cu o istorie a eșecului și o experiență emoțională negativă, învață că nu sunt valoroși sau respectați și că profesorii clasei nu îi ajută” (Mack-Kirschner, 2005, p. 25).

În acest sens, J. A. Vadeboncoeur este de părere că scopul educației este să educe individualitățile într-o manieră care să se sprijine pe interesele și nevoile acestora. Scopul educației, astăzi, urmărește transformarea socială și reconstrucția societății în raport cu idealurile democratice. Este important ca acest punct de vedere „să se bazeze pe o teorie a dezvoltării umane care să-l plaseze pe individ în cadrul mediului cultural” (apud Richardson, 1997, p. 15).

Este necesar ca în proiectarea curriculumului multicultural să se apeleze la abordările interdisciplinare și multidisciplinare din perspectiva cunoașterii și înțelegerii unor puncte de vedere etnice și culturale diverse. Învățarea experiențială, în măsură să valorifice resursele comunității locale, evidențiază experiențele etnice și culturale ale elevilor, stimulând diversitatea.

Este de dorit ca un curriculum de dezvoltare să cuprindă o abordare holistică, în care competențele culturale să aibă o pondere mai mare. T. Cross, de la Universitatea din Portland, elaborează un model cultural care etapizează pe o scară o serie de competențe (de la nivelul cel mai scăzut la nivelul cel mai avansat):

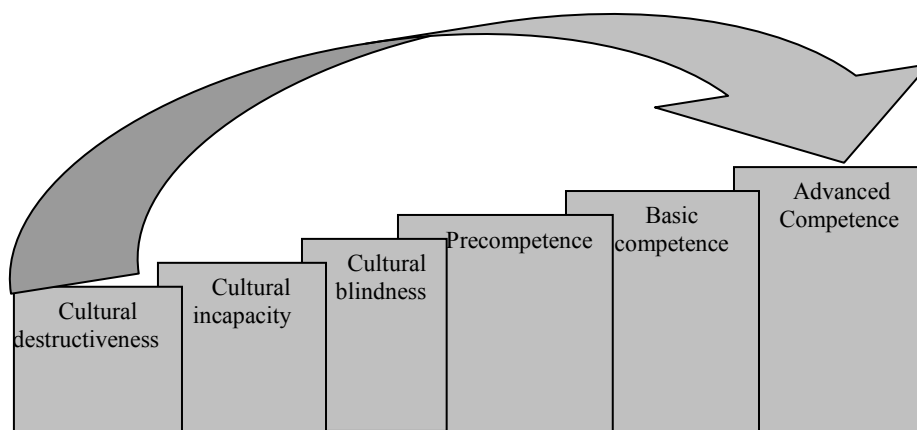


Figura nr. 8. *Tipuri de competențe specifice modelului cultural propus de T. Cross*

Competența avansată, de progres angajează în cercetare varietatea și diferențele culturale.

Competența de bază acceptă și recunoaște valoarea și diferențele, asigură condiții pentru manifestarea diferențelor culturale.

Pre-competența recunoaște propriile deficiențe culturale, încearcă să le corecteze și conștientizează importanța diferențelor culturale.

Orbirea culturală se aplică celor care „sunt orbi” sau „nu văd culoarea”.

Incapacitatea culturală se aplică acelor oameni care nu sunt în măsură să accepte și să reacționeze în raport cu diversitatea culturală existentă în cadrul grupului.

Distrugerea culturală se referă la cultură într-un mod anticultural și presupune o relație negativă cu alte culturi pe care încearcă să le elimine.

Plecând de la eterogenitatea culturală a populației școlare și a societății, în ansamblu, pe criterii de rasă, etnie, religie, gen, clasă socială etc., activitățile educative propuse de școală trebuie să valorizeze diversitatea culturală. Profesorii care predau în clase multiculturale „trebuie să facă față provocării de a construi medii adecvate care să faciliteze atingerea unor standarde înalte privind achizițiile academice pentru toți elevii” (Butnaru, 2008, p. 537).

Predarea în clasele multiculturale pleacă de la premisa că toți profesorii au nevoie de:

- idei noi în predare și strategii de management;
- timp pentru reflecție și gestionarea resursele de care dispun (materiale, procedurale, umane, informaționale, valorice etc.);

- mostre de planuri, programe, proiecte (de activitate/lecție, de cercetare, de dezvoltare instituțională etc.);
- materiale informaționale despre multiculturalism, de care să țină cont în actul de predare;
- ocazii de comunicare în care să se valorifice avantajele multiculturalismului.

Adesea, reformele din educație s-au „înfășurat” în jurul comunităților educaționale lăsând clasele neatinsse în esență. Eforturile unei noi reforme rezultă din dezvoltarea programelor de studii oferite elevilor. De aceea, proiectarea curriculumului trebuie să acorde atenție constituirii unor comunități interactive de învățare, unde elevii să-și formeze deprinderile necesare pentru interacțiuni interpersonale interculturale, interetnice eficiente. Considerăm utilă crearea în spațiul școlar a unui Centru de educație interculturală, care să permită o mai bună cunoaștere a celor care trăiesc în același spațiu și care au obiceiuri, tradiții, moduri de viață diferite.

Valorizarea diversității este unul din obiectivele actualului curriculum. Prin analogie cu biodiversitatea, care este considerată a fi esențială pentru existența vieții pe pământ pe termen lung, se poate argumenta că diversitatea culturală poate fi vitală pentru supraviețuirea umanității pe termen lung. Multiculturalismul și diversitatea culturală vor avea un impact asupra societății globale; tocmai de aceea problemele multiculturale ar trebui să fie încorporate în programele de studiu.

5.3. Educația interculturală: terminologie, modele, competența interculturală

Interculturalismul implică înțelegerea, aprecierea și valorizarea culturii proprii la care se adaugă respectul bazat pe o informare autentică și pe construirea curiozității față de cultura etnică a celuilalt. Perspectiva interculturalității presupune că elevii se vor confrunta permanent cu maniera în care o anumită tematică este percepută în alte contexte culturale.

Există două tipuri de interculturalitate: oficială și neoficială. Primul tip cuprinde programe academice care se dezvoltă în cadrul școlii și nu numai (promovează recunoașterea și respectul pentru diferite culturi). În cadrul grupurilor minoritare, scopurile educației coincid cu cele ale majorității, însă este de dorit ca ele să învețe cum se trăiește în mijlocul societății majoritare, fără a-și pierde identitatea culturală. Al doilea tip are același scop, dar diferă metodele de lucru și

operatorii lor. Cei care se ocupă de educația neoficială lucrează în centre de informare pentru tineri, cluburi de tineri, centre bazate pe voluntariat etc.

Pedagogia interculturală este definită ca fiind una a relației, a diferenței (a cunoașterii, înțelegerii și respectului pentru diferență). Aceasta a evoluat, în contextul imigrației postbelice în Europa occidentală, de-a lungul a trei generații:

- *Prima generație* și-a fixat ca obiective dezvoltarea unor măsuri specifice adresate copiilor de imigranți înscriși în școlile occidentale și a unei pedagogii de susținere a acestei populații.
- *A doua generație* și-a propus în plus, vizând aceeași categorie de copii, predarea limbii și culturii țării lor de origine. Această predare se realiza, mai ales în afara orelor de curs obișnuite, de către personal didactic recrutat în general din țările de origine și nu privea decât într-o măsură foarte mică și indirect, copiii autohtoni.
- Într-o *a treia generație*, cadrul de referință se lărgeste, se îndepărtează din ce în ce mai mult de situația școlară a copiilor de muncitori imigranți și de nevoile lor specifice. Acum, sistemul școlar trebuie să se adapteze noilor exigențe impuse de recunoașterea caracterului pluricultural al societății.

Abordarea interculturală reprezintă o metodologie care caută să integreze în spațiul educațional date ale psihologiei, antropologiei, culturii, politicii, istoriei. De aceea „valorizarea pozitivă a diferențelor, îmbogățirea spirituală reciprocă și cooperarea cu alteritatea sunt obiective ale educației interculturale” (Cucoș, 2000, p. 77). Printre aspectele pe care le urmărește educația interculturală, se numără: politica educativă și lingvistică, legislația școlară, coordonarea diferitelor instituții și gestionarea fiecăreia dintre ele, relațiile cu părinții și comunitatea socială, relațiile internaționale, alegerea priorităților educative etc. Esențială este înțelegerea interculturală internațională într-un spațiu al toleranței și solidarității, într-un mediu interacțional, prin punerea alături, față în față a purtătorilor de expresii culturale diferite.

Educația interculturală presupune o nouă abordare a orizontului valorilor și deschide noi piste de manifestare a diversității și diferențelor, cultivând atitudini de respect și deschidere față de diversitate. Acesta este și un răspuns specific, pedagogic la încercarea de soluționare a unor consecințe socio-culturale impuse de amploarea fenomenelor migraționiste. Opțiune ideologică în societățile democratice, educația interculturală

„vizează dezvoltarea unei educații pentru toți în spiritul recunoașterii diferențelor ce există în interiorul aceleiași societăți și, mai puțin (sau deloc), o educație pentru culturi diferite, ceea ce ar presupune staticism și o izolare a grupurilor culturale” (Dasen, Perregaux, Rey, 1999, p. 15).

Considerată o modalitate de prevenire și atenuare a conflictelor, educația interculturală presupune o intervenție socială și civică, învățarea drepturilor omului, pregătirea și participarea la viața socială, formarea formatorilor în perspectiva interacțiunii culturale, educația și dezvoltarea culturală a imigranților.

Sintagma de „*educație interculturală*” se corelează cu un concept mai vechi, de origine anglo-saxonă, și anume cel de *educație multiethnică*. Termenul vizează pregătirea oamenilor pentru înțelegerea și acceptarea reprezentanților unor etnii diferite și are următoarele scopuri:

- Respectarea drepturilor umane și cetățenești;
- Cunoașterea de către fiecare grup etnic a propriilor valori particulare;
- Familiarizarea grupurilor etnice cu principalele elemente ale culturii altor grupuri, înțelegerea și respectarea acestora;
- Facilitarea confruntării preocupărilor alternative;
- Înzestrarea elevilor cu priceperi, cunoștințe, atitudini necesare cooperării la nivel intercultural, dar și internațional;
- Dezvoltarea competențelor culturale de graniță;
- Înțelegerea la nivel intercultural și internațional;
- Recunoașterea și respectul diferențelor culturale;
- Negarea rasismului și xenofobiei;
- Oferirea de oportunități egale la nivel educațional;
- Accesul egal la cunoaștere și instruire.

Plecând de la ideea că orice competență umană este modelată cultural, se poate afirma că o persoană care a dobândit competență culturală devine conștientă de importanța și impactul pe care îl are propria cultură. Modelul eco-cultural propus de J. W. Berry explorează concepte cum ar fi cultura, etnia și familia. Aculturația și transmiterea culturală (enculturația și socializarea) pun în evidență relațiile dintre caracteristicile grupului și comportamentul indivizilor.

Aculturația este un termen prin care se poate descrie fenomenul de împrumut al unor conduite și valori de către un grup la un alt grup cu care vine în contact. Termenul a fost propus de antropologul american G. W. Powel pentru a descrie transformările culturale ale imigranților în societatea americană. Distanța mai mare sau mai mică existentă între culturile de contact poate avea o incidență asupra aculturației. Stresul aculturativ este

datorat mai multor factori, printre care caracteristicile societății de primire; el este mai intens dacă există respingere ori dacă societatea de primire cere mai degrabă asimilarea decât permite integrarea.

Enculturația reprezintă procesul prin care un grup cultural încorporează la descendenți elemente valorice specifice în vederea integrării optime în viața comunitară. În contrast cu socializarea, care relevă acțiunile voluntare de integrare socială, enculturația nu presupune învățare deliberată și „se reduce la o limitare progresivă a comportamentelor biologice posibile la cele care sunt socialmente acceptabile” (Dasen, Perregaux, Rey, 1999, p. 98).

Competența interculturală a fost analizată de diferiți autori, literatura de specialitate oferind mai multe modele (Butnaru, 2008, pp. 545-549):

Modelul dezvoltării competenței interculturale propus de J. Banks are șase stadii și poate fi aplicat de orice grup etnic sau rasial: captivitatea psihologică etnică, encapsularea etnică, clarificarea identității etnice, bietnicitatea, multietnicitatea și naționalismul reflexiv și globalismul, respectiv competența globală. Autorul modelului precizează că stadiile nu trebuie privite într-o succesiune strict liniară, fiind posibil ca unii indivizi să nu treacă niciodată printr-un anumit stadiu.

Modelul dezvoltării sensibilității interculturale propus de M. J. Bennet descrie o stadialitate care urmărește descreșterea etnocentrismului și creșterea etnorelativismului: negarea, apărarea, minimalizarea, acceptarea, adaptarea și integrarea. Este de reținut că eficiența în gestionarea relațiilor interculturale este dobândită mai ales în ultimele două stadii, când oamenii devin capabili să-și modifice comportamentele în funcție de normele altei culturi și să integreze diferențele culturale în propria identitate.

Modelul competenței de comunicare interculturală propus de B. D. Ruben oferă o perspectivă structurală asupra resurselor competenței interculturale, prin listarea unor aspecte care apar în relațiile interculturale: manifestarea respectului, orientarea către cunoaștere, empatia, managementul interacțiunii, comportamentul de îndeplinire a unei sarcini, comportamentul relațional, toleranța la ambiguitate, poziția în interacțiune.

Competența interculturală este abilitatea de a comunica cu succes cu oamenii din alte culturi. Aceasta constă în producerea unor schimbări cognitive, afective și comportamentale și cuprinde o serie de cunoștințe, capacități și atitudini specifice:

- *tipuri de cunoștințe* necesare pentru competența de comunicare interculturală: cunoștințe despre cultura propriei țări și cea a

altor țări și cunoștințe despre interacțiunea în societate, între persoane din culturi diferite, la anumite niveluri;

- *tipuri de capacități*: capacitatea de a interpreta un document sau un eveniment specific unei alte culturi, capacitatea de a dobândi cunoștințe noi de la o altă cultură, precum și de a înțelege noile practici culturale, capacitatea de a opera cu cunoștințele în anumite situații, capacitatea de adaptare, capacitatea de a rezolva conflictele generate de neînțelegerea unor fapte, evenimente, capacitatea relațională, capacitatea de a negocia;
- *atitudini*: deschiderea, curiozitatea, empatia, spiritul deschis, disponibilitatea, cosmopolitismul, flexibilitatea.

Într-o lume globalizată și multiculturală, competența interculturală a devenit un concept destul de popular. Înainte de a forma și dezvolta la elevi competențe interculturale, profesorii trebuie să mediteze la propria lor practică pedagogică.

Educația interculturală trebuie să fie:

- *Transversală* (aplicabilă tuturor ariilor educației): politici, structuri, predare-învățare, metode și procedee, formarea formatorilor;
- *Longitudinală* (aplicabilă tuturor conținuturilor): în toate programele disciplinelor de studiu;
- *Deasupra* unor modele de învățare formală, non-formală și informală;
- *Strategică și aplicativă* în toate fazele programelor/activităților educaționale, suportând etapele de proiectare, implementare, monitorizare și evaluare;
- *Bazată pe sublinierea principiilor*: pregătirea tuturor pentru a trăi în culturalitate, pregătirea tuturor pentru a trăi într-un mediu social eterogen, a trăi în diversitate și a dezvolta democrația.

Deosebit de utile sunt *programele de formare interculturală* care oferă posibilitatea unei experiențe de învățare interculturală într-o anumită comunitate. Prin studierea unor exemple, cazuri de întâlniri interculturale, eco-culturale și transferuri transculturale, elevii și studenții află modul în care diverse teorii și metodologii sunt aplicate în fiecare dintre domeniile de interes.

Aceștia înțeleg mai ușor dimensiunea istorică a proceselor relevante și a fenomenelor și conștientizează problemele specifice implicate în interacțiunile din cadrul societății. Printre caracteristicile unui training

intercultural se numără provocarea emoțională a participanților, dimensiune care trebuie să ocupe un anumit spațiu în program (apud Marian, 2008, p. 120).

Nucleul conceptului de „educație interculturală” îl constituie: dialogul culturilor, înțelegerea dintre culturi, valoarea și originalitatea fiecărei culturi. Școala actuală trebuie să promoveze dialogul intercultural, ceea ce înseamnă să deschidă spații pentru ca vocile diferite să se facă auzite.

Europa devine din ce în ce mai diversă din punct de vedere cultural; poate de aceea anul 2008 a fost anul european al dialogului intercultural. Este de dorit ca dialogul între culturi să se desfășoare fără sincope, în vederea construcției identității europene.

Având în vedere cele menționate, propunem *un program de formare interculturală* care poate fi dezvoltat plecând de la următoarele reperi:

Principii specifice școlii interculturale	Scopuri	Obiective specifice	Demersuri. Modalități de realizare	Forme de organizare a activităților
<p>1. <i>Păstrarea și apărarea diversității culturale a populației și prezervarea unității școlii</i></p> <p>2. <i>Realizarea unui proces de integrare prin preluarea preachizițiilor culturale pe care le posedă elevii</i></p> <p>3. <i>Conceperea și implementarea curriculumului în raport cu formarea unei atitudini relaționale pozitive, care să valorifice</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • dobândirea de cunoștințe privind cultura și impactul acesteia asupra comportamentelor individuale și de grup, privind propria cultură, alte culturi și interacțiunea lor; • dezvoltarea de deprinderi legate de viața într-o societate multiculturală și interculturală (conștientizare a propriilor determinări culturale, stereotipuri și prejudecăți, 	<ul style="list-style-type: none"> - asimilarea și înțelegerea propriilor valori; - înțelegerea principiilor și normelor proprii altor sisteme; - cunoașterea și utilizarea tehnicilor de negociere; - capacitatea de a exersa practici culturale diferite; - capacitatea de a recunoaște propriile repere etno/sociocentriste; - capacitatea de a rezolva conflictele 	<ul style="list-style-type: none"> - organizarea unor <i>activități axate pe interacțiune interculturală</i>; - promovarea <i>voluntariatul</i> ca expresie a contribuției civice; - facilitarea măsurilor de <i>inclusiune a voluntarilor în viața comunității</i>; - realizarea unor <i>parteneriate școlare</i> (în cadrul aceleiași comunități multiculturale, între diferite regiuni ale unei țări și transfrontaliere 	<p>a) <i>sesiuni periodice realizate în clasă</i>, folosind o varietate de materiale și activități relevante pentru nevoile și interesele participanților (aceste sesiuni au rolul de a vehicula cunoștințe de gramatică și vocabular și de a dezvolta în practică abilitățile de a asculta, a vorbi, a citi și scrie);</p> <p>b) <i>atelier de lucru</i> unde se organizează diferite activități de învățare interculturală, pe</p>

<p><i>potențialurile culturale ale tuturor</i></p>	<p>identificarea acestora la ceilalți, formarea unor abilități de relaționare);</p> <ul style="list-style-type: none"> • formarea de atitudini cum ar fi respectul pentru diversitatea culturală, pentru identitatea culturală proprie și a celorlalți, refuzul discriminării și intoleranței; • stimularea participării și acțiunii în sensul promovării principiilor unei societăți interculturale și combaterii discriminării și intoleranței 	<p>generate de neînțelegerea unor fapte, evenimente;</p> <ul style="list-style-type: none"> - abilitatea de a asuma riscuri; - abilitatea de a relaționa cu ușurință; - angajarea activă în procese de interacțiune complexă; - favorizarea și dezvoltarea personală, grație dorinței de afirmare; - respectarea diversității; - deschidere față de ceilalți etc. 	<p>respectiv internaționale);</p> <ul style="list-style-type: none"> - întărirea <i>contactelor internaționale</i> în rândul tinerilor; - stimularea <i>toleranței și înțelegerii</i> în anumite <i>situații multiculturale și multietnice</i>; - sprijinirea învățării nonformale etc. 	<p>teme de interes internațional;</p> <ul style="list-style-type: none"> c) <i>excursii, vizite, călătorii</i> în altă țară cu scopul de a cunoaște geografia, istoria, specificul cultural; d) <i>schimburi interculturale</i> care să valorifice nevoile comune ale participanților; e) <i>expoziții</i> care să promoveze tinerele talente, în diferite domenii ale artei; f) <i>Spectacole</i> prin care poate fi pus în evidență specificul cultural; g) <i>Evenimente culturale</i> organizate la nivelul unui oraș sau la nivelul unei instituții etc.
--	--	---	--	--

Tabelul nr. 3. Model de proiectare a formării interculturale

Școala este o instituție care trebuie să țină seama de toate culturile, nu numai de cea socialmente dominantă. Această abordare o plasează într-o perspectivă interculturală. Familiarizarea cu perspectiva interculturală în școală este legată, în Europa occidentală, de prezența copiilor proveniți din familii de muncitori imigranți și de semnificația eșecurilor lor școlare. În termeni actuali, aceasta se detașează de pedagogia compensatorie, propunând o strategie bazată pe schimbarea reprezentărilor și raporturilor între culturi.

5.4. Concluzii

Aspect simbolic al existenței umane, cultura ne individualizează, singularizează în raport cu celelalte existențe, dar tot ea ne aduce *lângă* și ne permite să fim împreună cu alții, *interacționând* și *schimbând* sau *transferând* o serie de idei, norme și reguli, modele, principii etc. Educația ne ajută să o cunoaștem și să ne re-cunoaștem în ea, dar și să cunoaștem și respectăm ceea ce este specific altor culturi. Pentru a acorda oportunități și posibilități egale tuturor culturilor, pentru dezvoltarea fiecărei culturi și identități, educația trebuie să respecte diferențele și să promoveze egalitatea. Acest lucru contribuie la depășirea inegalităților sociale.

Este de dorit să existe spații pentru forumuri și discuții, pentru împărtășirea cunoștințelor, sentimentelor și experiențelor cu oameni din culturi diferite. Aceste discuții trebuie gândite sub forma unui dialog constructiv, cu scopul identificării de soluții comune pentru depășirea barierelor sociale și de valori comune, pentru a conviețui laolaltă.

Sarcina importantă a școlii nu este restricționată la sistemul formal de educație, ci se răsfrânge asupra indivizilor permițându-le să-și modifice credințele, valorile și judecățile prezente, transferându-le „spre alții”. Deschiderea comunicării către prelucrări personale, accesul la surse diverse și prezentarea unor puncte de vedere diferite, corectitudinea și precizia informațiilor sunt esențiale în educația pentru promovarea diversității culturale. Nefiind exclusiviste, culturile subliniază diferența, căci, așa cum spunea M. Malița, „nu există cultură cu majusculă, ci numai culturi diverse, variate, totdeauna la plural” (Malița, 2001, p. 14).

Lumea pare să se dezvolte într-un mod interrelaționat, celebrând evenimentele culturale comune. Acest lucru îi apropie pe oameni și facilitează armonizarea diferitelor sisteme de cultură care conferă fenomenului în sine o perspectivă pe termen lung. Procesul implică cunoașterea și respectarea culturilor și conștientizarea fenomenului de interdependență globală, bazate pe elementele și specificitățile pluralităților culturale. În viitorul apropiat, programele educaționale vor fi, anticipăm noi, infuzate de valori autentice, care se regăsesc în toate culturile lumii. Pe măsură ce interacțiunile culturale se vor înmulți, atât elevilor, cât și profesorilor le va fi mai ușor să inițieze programe de dezvoltare bazate pe diversitatea culturilor.

Creșterea globalizării pe o scală economică aduce schimbări în toate sferele vieții omenești: personală, socială, culturală. Responsabilitățile individuale par să crească și să dispară în același timp. Modelele tradiționale de apartenență se destramă și se reunesc pentru a forma noi expresii ale culturii. De aceea, educația interculturală ne invită să reflectăm la

demersurile noastre de a înțelege lumea în care trăim, din ce în ce mai complexă și nuanțată.

Bibliografie

1. Bârlogeanu, L. (2005). *Psihopedagogie. Educație interculturală*: <http://www.scribd.com/doc/6894233/educatieinterculturala>.
2. Butnaru, S. (2008). „Educația pentru diversitatea culturală”. În *Pedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Ediția a II-a, Iași: Editura Polirom
3. Camillieri, C. (1990). *Stratégies identitaires*, Paris: P.U.F.
4. Cross, T. „Model of cultural competence” în *Curriculum Development*:
<http://www.preventiontraining.samhsa.gov/LESSONSL/currdev.htm>
5. Cucoș, C. (2000). *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Editura Polirom
6. Dasen, M., Peregaux, Ch. Rey, M. (1999). *Educația interculturală. Experițe, politici, strategii*. Iași: Editura Polirom
7. Frunză, M. (2002). „Circumscriere terminologică și tematică a relației multiculturalism-feminism”, în *Journal for the Study of Religions & Ideologies*:
<http://www.jsri.ro/old/html%20version/homepage.htm>.
8. Henson, K.T. (2004). *Constructivist Teaching Strategies FOR DIVERSE MIDDLE-LEVEL CLASSROOMS*. Boston: Pearson Education
9. Hoffman, O. (1999). *Management. Fundamentele socioumane*. București: Editura Victor.
10. Ionescu, I.I. (1997). *Sociologia școlii*. Iași: Editura Polirom
11. Mack-Kirschner, A. (2005). *Straight Talk for Today's Teacher. How to teach so Students Learn*. HEINEMANN Portsmouth, NH
12. Malița, M. (2001). *Zece mii de culturi, o singură civilizație. Spre geomodernitatea secolului XXI*. București: Editura Nemira
13. Marian, L.M. (2008). ”Efectele trainingului intercultural asupra schimbării reciproce” în *EDUCAȚIA AZI*. Anul I, nr. 1, București: Editura Universității din București
14. Marlow, B.A., Page L., (2005). *Creating and Sustaining the Constructivist Classrooms*. Thousand Oaks California: Corwin Press 4, SAGE Publications Company
15. Richardson, V. (1997). *Constructivist Teacher Education. Building a World of New Understandings*. London: Routledge Falmer, Philadelphia: Taylor&Francis Group

16. Sartori, G. (2007). *Ce facem cu străinii? Pluralism și multiculturalism*. București: Editura Humanitas
17. Schoddelbach, H. (1999). *Cultura în Filosofie. Curs de bază*. București: Editura Științifică

6. Educația pentru dezvoltarea comunitară

Vali Ilie*

6.1. Definiție, principii de fundamentare

Comunitatea definește un grup structurat de oameni caracterizat de un spațiu comun. Dar comunitatea nu este doar *locul* în care relaționează un grup de oameni; ea include existența unor *scopuri, resurse, norme, credințe, experiențe comune* și *sentimentul de apartenență la grup*, legăturile și *relațiile economice, politice, sociale și culturale* bazate pe *încredere, sprijin reciproc* în vederea *cooperării*.

Comunitatea este un ansamblu dinamic care apare atunci când se întâlnesc următoarele *caracteristici* la un grup de persoane:

- oamenii participă în comun la diferite practici sociale;
- membrii grupului depind unii de alții;
- persoanele iau decizii împreună;
- oamenii sunt parte a ceva mai mare decât suma lor;
- relațiile interindividuale angajează persoanele pe termen lung în demersul de creștere a bunăstării comune.

Educația pentru construirea și dezvoltarea comunității vizează impactul pe care îl are școala în dezvoltarea unor programe pentru educația adulților, sprijinul persoanelor aflate în dificultate, prin acțiuni comune, specifice centrelor de învățare. Mai mult, aceasta este un „concept filosofic” care servește întregii comunități prin satisfacerea nevoile membrilor ei.

Convins că educația se sprijină pe comunitatea educatului și a educatotului, P. Natorp afirmă că tot ceea ce înseamnă proces educativ se realizează în comunitate, concept cu conotație etică, pentru că valorile morale sunt acelea care trebuie înfăptuite prin comunitate (apud Albușescu, 2007, p. 274-279).

În ceea ce privește credințele de bază ale educației în materie de comunitate, se poate pleca de la cele propuse de J. Minzey (2008). Sunt

* Lector univ. dr., Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova

evidențiate rolurile cetățenilor în procesul de luare a deciziilor, importanța maximizării resurselor, realizarea educației în raport cu nevoile oamenilor care trăiesc într-o comunitate.

Un set de principii ale educației pentru comunitate a fost elaborat de L. Horyna și L. Decker în cadrul Coaliției Naționale pentru educația în materie de comunitate (Wisconsin - 1991):

1. *Auto-determinarea:* Oamenii care trăiesc într-o anumită comunitate sunt cei mai în măsură să identifice nevoile și dorințele comunității. Părinții, văzuți ca fiind primii și cei mai importanți profesori, au dreptul și responsabilitatea de a fi implicați în educația copiilor lor.

2. *Sprijinul propriei persoane:* Oamenii își găsesc cel mai bun suport în ei înșiși când capacitatea lor de a se ajuta este încurajată și consolidată. Când oamenii își asumă responsabilitatea pentru propria bunăstare, ei dobândesc independență mai degrabă decât dependență.

3. *Dezvoltarea leadershipului:* Identificarea, dezvoltarea și utilizarea capacităților de conducere locală a cetățenilor sunt premisele auto-ajutorării și îmbunătățirii eforturilor comunității.

4. *Localizarea:* Serviciile, programele, evenimentele și alte oportunități de implicare a comunității, care sunt aduse mai aproape de locul în care oamenii trăiesc, oferă cel mai mare potențial pentru ridicarea nivelului de participare a publicului. Ori de câte ori este posibil, aceste activități ar trebui să fie descentralizate la locațiile de acces public ușor.

5. *Integrarea furnizării de servicii:* Organizațiile și agențiile care operează pentru binele public pot folosi resurse limitate în atingerea propriilor obiective și pot servi mai bine publicul prin stabilirea unor relații strânse de lucru cu alte organizații și agenții cu scopuri conexe.

6. *Utilizarea maximă a resurselor:* Resursele fizice, financiare și resursele umane din fiecare comunitate ar trebui să fie interconectate și utilizate pentru ca diversele nevoi și interese ale acesteia să fie satisfăcute.

7. *Includerea:* Segregarea sau izolarea persoanelor în funcție de vârstă, venituri, sex, rasă, etnie, religie sau alți factori inhibă dezvoltarea deplină a comunității. Programele comunitare, activitățile și serviciile ar trebui să implice secțiunile de rezidenți din comunitate.

8. *Responsabilitatea:* Instituțiile publice au responsabilitatea de a dezvolta programe și servicii care să răspundă nevoilor în continuă schimbare și intereselor alegătorilor lor.

9. *Învățarea pe parcursul întregii vieți:* Învățarea începe la naștere și continuă până la moarte. Oportunitățile formale și informale de învățare ar trebui să fie la dispoziția locuitorilor de toate vârstele din cadrul comunității.

Omul nu este sortit să existe doar în sine și pentru sine; el poartă o responsabilitate care-l pune în legătură cu un alt individ, determinându-i

viața prin această legătură. Existența umană se desfășoară în cadrul comunității: nici individul uman și nici comunitatea nu trăiesc pentru sine; este necesar să se caute ceea ce se ridică deasupra amândurora și poate deschide posibilități de dezvoltare și afirmare.

6.2. Programe specifice educației pentru dezvoltarea comunitară

În acest sens, propunem în cadrul educației pentru dezvoltarea comunitară un punct de plecare în realizarea unor **programe specifice**:

a) *Programe pentru copii și tineri*: Cursuri pe tema educației timpurii, Ateliere de stimulare a creativității, Activități extrașcolare (excursii, tabere etc.), Cluburi de vacanță, Schimburi interculturale, Activități de învățare și dezvoltare personală, Servicii caritabile;

b) *Programe pentru adulți*: Continuarea studiilor, Evenimente speciale organizate pentru adulții cu deficiențe (plantarea florilor, decorarea vaselor etc.), Alfabetizarea în domeniul noilor tehnologii informaționale, Voluntariatul în școli (sprijinirea elevilor cu dificultăți, atragerea de fonduri etc.), Includerea șomerilor în viața comunității;

c) *Programe pentru familii*: Cursuri pe tema „Educația părinților”, „Sprijinirea familiilor cu dificultăți”, „Activități specifice familiei”, „Sesiuni de comunicări privind statutul familiei în actualitate”, „Implicarea părinților în viața școlii”;

d) *Programe pentru persoanele de vârstă a treia*: Integrarea în activități sociale utile, Implicarea în activitatea anumitor organizații (Organizațiile de Cruce Roșie, Biserica etc.), Voluntariatul în diverse sectoare, domenii din viața comunității, Servicii caritabile, Activități recreative, de divertisment;

e) *Programe pentru comunitate, în ansamblul ei*: Parteneriate (între școală și instituțiile culturale, școală și biserică, școală și oamenii de afaceri), Emisiuni radio și TV (teme de interes local, regional, zonal).

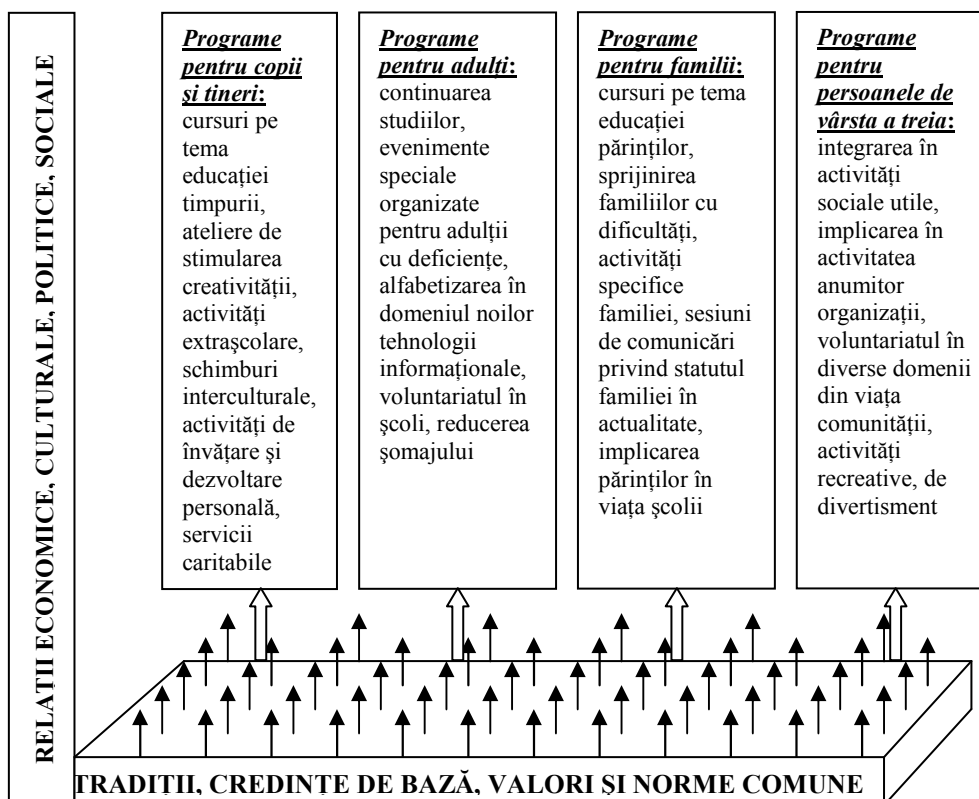


Figura nr. 9. Tipuri de programe specifice dezvoltării comunității

Scopul acestor programe este acela de a permite indivizilor din cadrul unei comunități să se implice, să gestioneze, să monitorizeze activitățile sociale și să participe la propria dezvoltare, pe parcursul întregii vieți.

Copiii și tinerii sunt implicați constant ca parteneri în diverse programe, pentru că pot contribui la elaborarea de planuri și strategii în folosul lor. Există o serie de organizații (ex. „Salvați Copiii”, „Inimă pentru inimă”) care se implică în diferite *proiecte de educație, de protecție socială* a copiilor din familii sărace, a copiilor-victime ale violenței/abuzului, a copiilor-victime ale exploatării prin muncă, *de adăpostire* a copiilor străzii, a celor refugiați, a copiilor din comunitățile dezavantajate, *de îngrijire* a copiilor cu dizabilități etc.

Copiii și tinerii doresc să facă parte dintr-o anumită organizație, asociație sau club, acest lucru fiind un element cheie al vieții lor sociale în cadrul comunității. Autoritățile locale trebuie să facă eforturi pentru a oferi

un cadru care să le permită acestora să facă parte dintr-o organizație, asociație sau dintr-un club. Asemenea grupuri constituie centre pentru activități sociale care promovează în primul rând implicarea și simțul răspunderii față de ceilalți. Autoritățile locale pot pune la dispoziție o serie de planuri de finanțare în vederea stabilirii și menținerii oportunităților de desfășurare a unor activități de relaxare, diversification.

Într-o comunitate sănătoasă, copiii și tinerii participă la o serie de activități: concerte corale, recitaluri instrumentale, spectacole de dans, teatru pentru copii, teatru de păpuși, teatru-forum, vizionări de filme, demonstrații de dans pe rotile sau de gimnastică etc. Acest lucru este facilitat de buna colaborare dintre factorii, agenții comunității (biserica, poliția, agenții economici etc.) și scot în evidență necesitatea parteneriatului.

Parteneriatul este definit ca „modalitatea, formală sau informală, prin care două sau mai multe părți decid să acționeze împreună pentru atingerea unui scop comun” (Masari, 2008, p. 694). Considerăm că, din perspectiva parteneriatului la nivelul comunității, trebuie să aibă prioritate serviciile pentru copiii din mediul rural și pentru educația timpurie.

Programul de Granturi Școală-Comunitate (GSC) își propune îmbunătățirea accesului elevilor din școlile din mediul rural la un învățământ de calitate prin stimularea parteneriatului dintre școală și comunitatea locală. Școlile și comunitățile locale sunt încurajate să identifice împreună problemele cu care se confruntă, să formuleze și să implementeze propriile soluții pentru rezolvarea acestora.

Se consideră că parteneriatul public-privat trebuie puternic încurajat în oferirea de servicii pentru educația timpurie: „Statul va acorda *vouchere (demand-based financing)* pentru educația timpurie pe care copiii, prin intermediul familiei sau al tutorelui autorizat, le pot utiliza în toate instituțiile de educație timpurie acreditate, indiferent că sunt publice sau private” (Maciuc, 2009, p. 39). Pe aceste coordonate, anticipăm extinderea interesului pentru copil în cadrul comunității, pe măsură ce femeile se vor implica din ce în ce mai mult în viața profesională.

Programele demarate la nivelul comunității, care se adresează copiilor și tinerilor și la care aceștia participă, contribuie nu numai la descentralizare, ci încurajează responsabilizarea, inițiativa civică, contribuind la dezvoltarea comportamentului filantropic.

Serviciile sociale oferite **adulților** se bazează pe programe care au ca scop protecția și asistența socială, sprijinul, îngrijirea medicală, consilierea carierei, informarea și formarea profesională. Este deosebit de util ca toate aceste măsuri, care sunt incluse la nivelul unei strategii comunitare, să țină cont de caracteristicile vârstei:

- dezvoltarea fizică și intelectuală accentuată;

- independență, autodiagnosticare, autorefecție;
- facilitarea învățării de experiența anterioară;
- montaj psihologic bazat pe necesități, focusat pe probleme;
- mediu curricular colaborativ, informal, centrat pe necesități etc.

Ideea de „ajutorare” este întâlnită în cultura contemporană și folosită din dorința de a întări legătura dintre oameni, în cadrul comunității. Centrele de asistență socială pentru adulți acordă asistență în îngrijirea și supervizarea persoanelor cu diverse probleme. Aceste centre pot oferi supraveghere, masă, tratament de specialitate, protecție persoanelor adulte aflate în dificultate. Nicio comunitate nu ar trebui să manifeste toleranță la violență; din păcate, există un număr destul de mare de femei care cad victimă abuzului și se confruntă cu violența domestică. Ca un efect al abuzurilor, femeile se simt lipsite de valoare și neputincioase. Centrele de consiliere împotriva abuzului sexual și violenței sunt deschise tuturor femeilor, indiferent de vârstă, religie, naționalitate, orientare sexuală, statut legal, social sau marital, credințe politice sau situație economică.

Consilierea adulților în cadrul comunității include o paletă de activități și îmbracă forma unor programe referitoare la: scăderea ratei șomajului, prevenirea parazitismului social (cerșetoria și vagabondajul), orientarea vocațională. Consilierea pastorală, ca tip de consiliere religioasă (tip de asistare psihologică realizată de preot în cadrul comunității religioase), poate fi deosebit de importantă pentru unii adulți.

În ceea ce privește informarea și formarea, continuarea și completarea studiilor la adulți, se poate realiza la nivelul comunității prin diferite forme organizatorice. Ca instituții de cultură generală, Universitățile populare se adresează tuturor persoanelor, nivelul și metodele cursurilor fiind adaptate posibilităților intelectuale ale auditoriului. Majoritatea acestor Universități sunt deținute și administrate de organizații și fundații private, funcționând ca instituții de interes public (ex. Universitatea Populară „Ioan I. Dalles”, Universitatea Populară „Sextil Pușcariu”). Tot adulților li se adresează, în esență, Cursurile prin corespondență, Cursurile profesionale și Cursurile de vară.

Combinarea muncii cu îngrijirea copiilor și a altor membri ai familiei este o problemă majoră pentru femei și din ce în ce mai mult și pentru bărbați. La nivelul politicilor sociale, constatăm în ultima vreme mai multe preocupări privind realizarea unui echilibru între viața profesională, cea personală și cea familială.

Văzută ca „formă primară de comunitate umană” (Maciuc, 2009, p. 118), **familia** poate fi considerată „nucleul comunității”. Implicarea în viața școlii este una din modalitățile de parteneriat realizat între familie și

comunitate. Conceperea unor politici, adică realizarea unui plan care să cuprindă proceduri, metode, mijloace, resurse etc., reprezintă o condiție de bază în demersul de implicare în viața comunității. Analizând legătura dintre școală și familie în cadrul comunității, C. Ferguson, M. Ramos, Z. Rudo și L. Wood (2008, p. 22) identifică următoarele caracteristici ale parteneriatului:

- relaționarea ca expresie a încrederii și colaborării;
- recunoașterea diferențelor (de nevoi, de clasă, culturale) care încurajează înțelegerea și respectul față de cei implicați;
- implicarea tuturor factorilor importanți în acțiunea de sprijinire a învățării la elevi.

Parteneriatul școală-familie este o strategie viabilă și importantă care se adresează nevoilor elevilor (academice, emoționale, sociale). Implicarea părinților în educația copiilor se bazează pe colaborarea cu școala (serbările, excursiile, comitetul de părinți constituit la nivelul fiecărei clase, lectoratele cu părinții, vizitele părinților la școală, consultațiile pedagogice și întâlnirile periodice cu specialiștii etc.). Pentru că sunt parteneri ai profesorilor în procesul educativ, părinții trebuie să contribuie în acest proces cu propriile resurse.

Cele mai recente cercetări și studii în domeniul relațiilor dintre familie și școală evidențiază aspecte de fond, de care programele care urmează să fie implementate la nivelul comunității ar trebui să țină cont (Jordan, Orozco, Averett, 2001, pp. 28-30):

a) relația autentică dintre familie, școală și comunitate influențează pozitiv rezultatele academice ale elevilor, în toate domeniile (literatură, științe, arte etc.);

b) legăturile dintre familie și comunitate au impact asupra frecvenței școlii, aspirațiilor ulterioare, trecerii de la educația specială la educația într-o clasă obișnuită;

c) conexiunea școală-familie poate contribui la înțelegerea tânăr-adult, poate contribui la creșterea automotivației și a stimei de sine;

d) acțiunile sociale cu vecinii pot oferi părinților și altor adulți un suport în demersul de identificare a oportunităților de dezvoltare și învățare ale copiilor; când această țesătură de relații este extinsă, copiii și tinerii obțin rezultate pozitive;

e) raportul dintre școală și comunitate poate oferi elevilor noi șanse de învățare, în locuri și contexte diferite.

Sprijinirea familiei de comunitate începe odată cu activitățile specifice educației timpurii. Acestea vizează mai multe servicii sociale, printre care sănătatea și educația. Orfanii sau copiii care sunt privați de

asistența părinților sau tutorilor trebuie să beneficieze de o protecție deosebită din partea comunității. Pe de altă parte, și familia ajută comunitatea prin participarea la diferite acțiuni de voluntariat și prin sprijinul financiar sau de altă natură oferit membrilor comunității aflați în nevoie.

Se pare că denumirea de **persoană de vârstă a treia** este mai potrivită decât cea de persoană în vârstă, deoarece evocă sectorul populației care a depășit mijlocul vieții. Constatăm că dacă în trecut înțelepciunea bătrânilor era apreciată și folosită, societatea modernă privește adesea cu neîncredere utilitatea lor, dezvoltând o cultură în care aceștia își găsesc din ce în ce mai greu locul. Bătrânii sunt aceiași, fie că îi întâlnim în casele lor, în spitale sau în instituțiile de asistență socială. Etichetarea de „bătrân” este peiorativă și va rămâne așa până când imaginea de sine a pensionarilor se va schimba, aspectul financiar având un rol important. Neputința de a se întreține singuri și, uneori, lipsa unui spațiu de locuit, reprezintă principalele motive pentru care recurg la internarea în cămine. Singurătatea sau stările conflictuale din familie îi pot determina pe cei de vârstă a treia să locuiască în cămine sau cămine-spital.

Pensionarea este unul din momentele importante ale vieții în societățile industriale occidentale. Prin încetarea vieții profesionale, vârstnicul își pierde sentimentul de utilitate socială, prestigiul social, rolul în familie, fenomenul fiind resimțit ca o adevărată dramă sau „moarte socială”. De aceea, pensionarea aduce cu ea o criză (mai ales dacă apare brusc sau este însoțită de boală). La vârstă a treia, criza se datorează morții unei rude apropiate, pierderii locuinței, internării în spital (uneori chiar externării, spitalul oferindu-i vârstnicului protecție, securitate), infirmității, bolilor, problemelor financiare.

Persoanele de vârstă a treia fac însă parte din comunitate, reprezentând una din categoriile care constituie obiectul intervenției asistențelor sociale. Pentru a lucra cu cei în vârstă, se recomandă constituirea unei echipe formată din asistentul social, medicul de familie, surorile comunității, rude, prieteni, vecini.

„Bătrânețea” nu trebuie să fie redusă la o realitate biologică alcătuită din uzuri și incapacități. Trecerea pragului „bătrâneții” nu se produce la aceeași vârstă la toate persoanele, depinzând de clasele sociale. Astfel, la clasele sociale de jos, reducerea ansamblului de roluri apare mai devreme, însă o „bătrânețe” autonomă ține, în mare măsură, de politicile sociale. Persoanelor în vârstă li se poate oferi posibilitatea de a desfășura o activitate de birou, de câteva ore pe săptămână (cu scop utilitar) sau acestea pot fi incluse în anumite grupuri informale, în cadrul cărora să desfășoare activități de petrecere plăcută a timpului liber. În sprijinul acestora pot veni

o serie de alți factori importanți ai comunității (Organizațiile de Cruce Roșie, Biserica).

În străinătate „există un mare număr de activități de organizare în agențiile de voluntari, cum ar fi cele de bibliotecar, de colectare de mobilă, adunarea de fonduri sau transportarea persoanelor, munci care nu necesită abilitatea de a comunica în profunzime” (Marshall, 1993, p. 20). La noi, este nevoie inițial de informare, de sensibilizare a opiniei publice și apoi de implicare efectivă a comunității în anticiparea, rezolvarea unor probleme specifice celor de vârstă a treia. Inițierea unor programe de genul celor menționate contribuie la valorificarea experienței persoanelor de vârstă a treia și la păstrarea „sănătății” unei comunități.

6.3. Rolul Uniunii Europene în promovarea educației pentru dezvoltarea comunitară

Educația pentru dezvoltarea comunitară are în centru o serie de programe și activități, adresate tuturor membrilor comunității, oferă șanse egale tuturor cetățenilor, îi aduce în centrul atenției pe toți actorii sociali și contribuie la creșterea calității vieții în cadrul comunității. Din acest punct de vedere, un rol important îl joacă Comisia Europeană, care derulează un program ce protejează femeile, copiii și tinerii împotriva tuturor formelor de violență. Astfel, „Comisia finanțează proiecte cum ar fi instituțiile de ocrotire și instituțiile sanitare pentru femei, precum și eforturile de schimbare a atitudinilor de protejare a femeilor din cadrul grupurilor de migranți și minorități etnice” (Comisia Europeană, 2009, p. 11).

Mai mult decât o confederație de state, mai puțin decât un stat federal, Uniunea Europeană este o construcție nouă care nu intră în nicio categorie juridică tradițională. Comunitatea europeană se mândrește cu patrimonial bogat de valori. În 1991, Consiliul European de la Maastricht a adoptat Carta comunitară a drepturilor sociale fundamentale, stabilind drepturile de care trebuie să se bucure toți lucrătorii din U.E. (Fontaine, 2007, p. 25):

1. libera circulație;
2. o compensație echitabilă;
3. condiții mai bune de muncă;
4. protecție socială;
5. dreptul de asociere și de negociere colectivă;
6. dreptul de formare profesională;
7. tratament egal pentru femei și bărbați;
8. informarea, consultarea și participarea lucrătorilor;
9. protecția sănătății și a siguranței la locul de muncă;

10. protecția copiilor, a persoanelor în vârstă și a celor cu handicap.

Carta a fost integrată în Tratatul de la Amsterdam în 1997, iar acum se aplică în toate statele membre. Intrat în vigoare în 1999, Tratatul de la Amsterdam a contribuit la consolidarea drepturilor fundamentale ale cetățenilor europeni. Sentimentul unui destin comun și al apartenenței la aceeași colectivitate nu poate fi creat în mod artificial; este nevoie de o conștiință culturală comună. Din acest punct de vedere, programele educaționale și de formare ale U.E. au un rol important. În domeniul culturii, programele europene „Cultura” și „MEDIA” stimulează cooperarea între realizatorii de programe, promotorii acestora, organismele de radiodifuziune și artiștii din diferite țări.

Domeniul	Numele programului U.E.	Obiective
Învățământul școlar	Comenius	5% din elevii Uniunii Europene participă la activități educative comune
Învățământul superior	Erasmus	Trei milioane de studenți au posibilitatea să studieze la universități din străinătate
Formarea profesională	Leonardo da Vinci	În fiecare an, 80 000 de persoane au posibilitatea să facă stagii în companii și centre de formare într-o altă țară europeană
Învățământul pentru adulți	Grundtvig	În fiecare an, 7 000 de persoane au posibilitatea de a beneficia de activități educative în străinătate
Studii de integrare europeană	Jean Monnet	Suștinere pentru cercetarea academică și învățământul în domeniul integrării europene

Tabelul nr. 4. Programele U.E. de formare continuă: cifre estimate pentru perioada 2007-2013 (Fontaine, 2007, p. 43)

Fiecare Program U.E. se concentrează pe anumite domenii prioritare. Astfel:

1. Programul Comenius (învățământul școlar)

- Motivarea pentru învățare și învățarea abilităților;
- Competențele cheie: îmbunătățirea învățării limbilor străine, creșterea gradului de alfabetizare a populației, ridicarea nivelului de atractivitate a științei, susținerea antreprenoriatului, consolidarea creativității și inovației;
- Conținut educațional digital și servicii;
- Participarea la activități fizice și practicarea sportului;
- Predarea în cadrul unor grupuri diverse de elevi;

- Învățarea timpurie și preșcolară;
- Abordarea dezavantajelor socio-economice și reducerea abandonului școlar timpuriu.

2. Programul Erasmus (învățământ superior)

- Sprijin pentru studenți: extinderea acțiunilor de mobilitate, studierea în străinătate, pregătirea lingvistică;
- Sprijin pentru profesori: predarea în străinătate, vizite de studiu, formarea profesională în străinătate;
- Sprijin pentru instituțiile de învățământ superior: proiecte multilaterale, programe intensive de colaborare, academice și structurale;
- Sprijin pentru întreprinderi: plasarea absolvenților, ocuparea pieței forței de muncă cu personal de specialitate.

3. Programul Leonardo da Vinci (formare profesională)

- Mobilitatea transfrontalieră;
- Cooperarea pentru dezvoltare și inovare;
- Schimbul de bune practici, în vederea creșterii de expertiză a personalului și adaptării la nevoile de predare și învățare;
- Dobândirea de către cetățenii europeni a unor noi cunoștințe, abilități și calificări;
- Creșterea competitivității pe piața europeană a muncii;
- Îmbunătățirea calității sistemelor de formare prin dezvoltarea și transferul de politici inovative, transferul de conținut, metode și proceduri.

4. Programul Gruntvig (învățământ pentru adulți)

- Vizite, plasamente, schimburi de formare;
- Parteneriate axate pe teme de interes comun;
- Proiecte multilaterale pentru îmbunătățirea sistemelor de educație a adulților prin dezvoltarea și transferul de inovare și de bune practici.

5. Programul Jean Monnet (studii de integrare europeană)

- Suport pentru instituțiile de învățământ superior: centre de excelență, module de curs, sprijin pentru asociațiile academice de profesori și cercetători în domeniul integrării europene;
- Suport pentru șase instituții academice specifice care urmăresc un obiectiv de interes european, cum ar fi Colegiul Europei și Institutul Universitar European;
- Suport pentru asociații active la nivel european în domeniul educației și formării profesionale.

În esență, dezvoltarea comunitară are scopul de a realiza, prin efort colectiv, o viață mai bună. Când oamenii lucrează împreună pentru a-și îmbunătăți propria viață, rezultatul este o consolidare a comunității. La nivel mondial, politica de dezvoltare comunitară s-a bazat pe: educația adulților, educația compensatorie a celor privați de educația formală, difuzarea de tehnologii alternative, sprijinul persoanelor defavorizate etc.

Pentru construirea și dezvoltarea unei comunități, se pot folosi diferite practici care contribuie la îmbunătățirea calității vieții. În acest sens, o strategie educațională privind dezvoltarea comunitară ni se pare cea mai bună soluție pentru formarea cunoștințelor și competențelor specifice.

Bibliografie

1. Albușescu, I. (2007). *Doctrină pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică
2. Comisia Europeană. (2009). *Europa pentru femei*. Bruxelles: Comisia Europeană, Direcția Generală Comunicare
3. Ferguson, C., Ramos, M., Rudo Z., Wood L. (2008). *The School-Family Connection: Looking at the Larger Picture. A Review of Current Literature*: <http://www.sedl.org/connections/resources/sfelitrev.pdf>.
4. Fontaine, P. (2007). *Europa în 12 lecții*. Bruxelles: Comisia Europeană, Direcția Generală Comunicare
5. Horyna, L., Decker, L. (1991). *Community education principles. Developed for the National Coalition for Community Education - originally printed in the Community Education Journal*: <http://www.dpi.state.wi.us/dpi/dltcl/bbfcsp/ceprin.html>.
6. Jordan, C., Orozco, E., Averett, A. (2001). *Emerging Issues in School, Family, & Community Connections. Annual Synthesis*: <http://www.sedl.org/connections/resources/emergingissues.pdf>.
7. Maciuc, I. (2009). *Pedagogia diferențiată pe vârste. Vol. I. Copilul înainte de intrarea în școală*. Craiova: Editura Sitech
8. Marshall, M. (1993). *Asistența socială pentru bătrâni*. Ediția a II-a. București: Editura Alternative
9. Masari, G.A. (2008). „Educația școlară și parteneriatele școală-familie-comunitate”, în *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Ediția a II-a, coord. C. Bîrzea și C. Cucuș. Iași: Editura Polirom
10. Minzey, J. (2008). *Community Education Basic Beliefs*: <http://dpi.wi.gov/fscp/cebb.html>.

7. Educația pentru pace

Vali Ilie*

7.1. Delimitări conceptuale, deschideri

Studiile despre pace și conflict reprezintă un domeniu academic care implică un efort interdisciplinar.

Pacea poate fi înțeleasă ca un principiu ordonator cosmic, ca o expresie concentrată a unei ordini mondiale care își găsește ultimul refugiu și ultima legitimitate în Dumnezeu, iar mai apoi, ca urmare a secularizării gândirii politice de după epoca Reformei, în rațiunea de care dispun în mod natural toți oamenii (Meyers, 1993).

De-a lungul vremii, au apărut mai multe *teorii* despre pace:

- a) Pacea ca *strategie de anticipare*;
- b) Pacea ca *efort de construire și păstrare a liniștii și ordinii sociale* (pacea pozitivă);
- c) Pacea ca *pluralitate* (Școala de studii pentru pace de la Innsbruck);
- d) Pacea ca *teorie a democrației* (apanajul liberalilor și democraților).

Definiția termenului poate varia în funcție de religie sau cultură, însă cele mai cunoscute *sensuri* ale termenului sunt:

- lipsa de agresivitate, violență sau de ostilitate;
- liniște care reflectă o atmosferă de calm, o stare contemplativă;
- stare de echilibru și înțelegerea propriei persoane și a celorlalți;
- abordare a relațiilor de familie sau de grup care evită cearta și caută lipsa de perturbare sau de agitație.

Educația pentru pace constituie cea mai sigură modalitate de eliminare a agresivității, a violenței, a terorismului și a conflictelor dintre comunități. Ea reprezintă un factor capabil de a contribui la crearea unei societăți democratice. Pacea este o aspirație a popoarelor, un imperativ fundamental al epocii noastre și o finalitate prioritară a educației de astăzi și de mâine.

Educația pentru pace și cooperare este una din noile educații. Aceasta își propune să transmită elevilor o cultură a păcii, care să formeze și cultive aptitudinile și atitudinile civice de abordare a problemelor sociale prin dialog și participare efectivă. Cooperarea este un tip de interacțiune care poate antrena două sau mai multe persoane ce au un scop comun.

* Lector univ dr., Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova

Succesul unuia este și succesul celuilalt, iar recompensa este egală pentru toți.

Considerăm că educația ar trebui să contribuie la înțelegerea internațională, la întărirea păcii mondiale și a luptei împotriva tuturor formelor și varietăților de rasism, de fascism sau de apartheid, ca și a tuturor altor ideologii care inspiră ură națională sau rasială.

Întregul învățământ trebuie să contribuie la educarea sentimentului și a ideii de solidaritate umană prin promovarea conținuturilor despre și pentru pace în cadrul curriculumului preuniversitar și universitar. Acest lucru s-a realizat deja în școlile asociate ale U.N.E.S.C.O., în școlile pilot ale Asociației Mondiale pentru ideea de școală ca instrument al păcii în unele țări ca Norvegia, Suedia, Elveția. Formarea unei culturi planetare și a unei conștiințe a păcii se impun ca finalități universale valabile ale educației.

Pacifismul este opoziția față de război sau de violență ca mijloc de soluționare a litigiilor. Pacifismul acoperă un spectru de opinii, de la convingerea că divergențele internaționale pot și ar trebui să fie rezolvate pașnic, până la respingerea utilizării violenței fizice pentru a obține avantaje politice, economice sau sociale.

Măsurile, operațiile de pace constau în:

- *prevenirea conflictului:* include activități diferite, în special, potrivit Capitolului VI din Carta O.N.U., variind de la inițiative diplomatice la desfășurarea preventivă de trupe, prevenind escaladarea disputelor în conflicte armate sau extinderea acestora și în alte zone; prevenirea conflictelor poate să includă misiuni de documentare, consultări, avertizări, inspecții și monitorizări;
- *realizarea păcii:* poate să includă asigurarea de bune oficii, medierea, concilierea, precum și acțiuni cum ar fi: izolarea diplomatică și impunerea de sancțiuni; aceste operații constau în efortul de a soluționa un conflict sau de a menține pacea prin acțiuni diplomatice, persuasive, de mediere sau negociere, dar necesitând uneori folosirea forței militare sau a altor mijloace;
- *construcția păcii:* este o acțiune post-conflict desfășurată pentru descoperirea și identificarea structurilor care tind să consolideze și să întărească baza politică în scopul evitării re izbucnirii conflictului; include mecanismele necesare pentru identificarea și sprijinirea structurilor care să consolideze pacea, să dezvolte un sentiment de încredere și să sprijine reconstrucția economică - poate necesita atât implicare militară, cât și civilă;
- *menținerea păcii:* reprezintă limitarea, moderarea și/sau încheierea ostilităților între state sau în interiorul lor, prin intervenția unei

terțe părți, imparțială, organizată și dirijată la nivel internațional, care folosește forță militară și civili pentru completarea procesului politic de soluționare a conflictului și pentru reinstaurarea și menținerea păcii;

- *impunerea păcii*: este o acțiune, potrivit Capitolului VII din Carta O.N.U., de folosire a mijloacelor militare pentru a restaura pacea într-o zonă de conflict; aceasta poate include tratarea unui conflict între state sau în interiorul unui stat ale cărui instituții au intrat în colaps sau pentru a satisface nevoi umanitare.

Noțiunea de o „cultură a păcii”, a fost elaborat pentru prima U.N.E.S.C.O., la Congresul Internațional care a avut loc la Yamoussoukro, Coasta de Fildeș, în 1989. O *cultură a păcii și a non-violenței* cuprinde:

1. Educația pentru o cultură a păcii;
2. Toleranță, solidaritate și înțelegere internațională;
3. Participarea democratică;
4. Libera circulație a informațiilor;
5. Dezarmarea;
6. Drepturile omului;
7. Dezvoltarea durabilă;
8. Egalitatea dintre femei și bărbați.

Văzută ca fiind latura intelectuală a civilizației, cultura păcii este o forță productivă, dar și reproductivă prin transmiterea modelelor culturale ale trecutului și prezentului. Prin puterea ei de a imprima în mod activ valori și idei noi, norme, atitudini și comportamente curente, remarcăm contribuția educațională pe care aceasta o deține.

7.2. Pacea: stabilitate, siguranță și securitate

În asigurarea și menținerea păcii, există câteva instituții și organisme internaționale care au dovedit că au un rol activ în ultima vreme. Înlocuind Liga Națiunilor Unite, O.N.U. a fost înființată în 1945, după al doilea război mondial, cu scopul de a opri războaiele între țări și a oferi o platformă de dialog.

Ca organisme ale O.N.U., U.N.I.C.E.F. și U.N.E.S.C.O. sunt avocații educației pentru pace. Primul are un mare rol în promovarea politicii de protecție socială a copilului, promovarea drepturilor copilului și a dreptului la educație. Mare parte din munca efectuată de U.N.E.S.C.O. este centrată pe promovarea educației pentru pace, drepturile omului și democrație.

Analizând agenda globalității în actualitate, M. Malița subliniază rolul operațiilor de menținere a păcii ale O.N.U. Printre inițiativele O.N.U. se

numără înființarea trupelor oferite voluntar de state pentru a interveni în cazuri de conflict. Căștile albastre sunt căști ale globalității. De la simpla menținere a păcii ca separare a două părți combatante și menținere a armistițiului, s-a trecut la operația de stabilire a păcii, prin asistarea părților la realizarea unui acord durabil și la construirea păcii, prin încercarea de a-l transforma pe adversar în partener. La toate acestea se adaugă campania de prevenire a conflictelor, care privește chiar formarea, analoagă cu pregătirea cadrelor militare, din operațiile de menținere a păcii, a experților, diplomați, negociatori și analiști ceruți de această nouă îndeletnicire (Malița, 2001, pp. 136-137).

O.N.U., după aprobarea de către Consiliul de Securitate, trimite forțele de menținere a păcii în regiunile în care conflictele armate s-au încheiat recent sau au fost întrerupte pentru a pune în aplicare acordurile de pace și pentru a descuraja combatanții să reia ostilitățile.

Înainte de a deveni un adevărat obiectiv politic, ideea unificării Europei nu era decât un vis al filosofilor și vizionarilor. V. Hugo, de exemplu, a avansat ideea „Statelor Unite ale Europei”, fiind inspirat de idealurile umaniste. Au venit însă războaiele care au devastat continentul în prima jumătate a secolului XX. Cei care au opus rezistență totalitarismului în timpul celui de-al doilea război mondial erau hotărâți să pună capăt antagonismului internațional și rivalităților în Europa și astfel să creeze condițiile necesare unei păci durabile.

Între 1945 și 1950, câțiva oameni de stat, precum R. Schuman, K. Adenauer, A. de Gasperi și W. Churchill și-au propus să convingă cetățenii de necesitatea intrării într-o eră nouă, cea a unei organizări structurate a Europei Occidentale, bazate pe interese comune și fondate pe tratate, care ar garanta statul de drept și egalitatea între toate țările membre.

Securitatea internă și externă sunt două fețe ale aceleiași monede. Combaterea terorismului și a crimei organizate necesită o colaborare strânsă între forțele polițienești din toate țările U.E. Crearea unui „spațiu de libertate, securitate și justiție” în interiorul U.E. constituie o provocare la nivel European, necesitând o coordonare a acțiunilor întreprinse de autoritățile naționale. Organisme precum Europol, Oficiul European de Poliție, Eurojust, care promovează cooperarea între procurori, judecători și ofițeri de poliție din țările membre ale U.E., sunt chemate să joace un rol mai activ și mai eficient.

Atentatele de la Madrid din martie 2004 și de la Londra din iulie 2005 au determinat statele membre să își intensifice cooperarea pentru combaterea terorismului, problemă importantă, după cum rezultă dintr-un material recent apărut. În prezent, există o serie de probleme care pot fi rezolvate dacă toate

țările din lume cooperează în următoarele domenii: poluarea și schimbările climatice, foamea și sărăcia, criminalitatea internațională și terorismul.

Deoarece terorismul poate lovi cu brutalitate oriunde în lume, iar crima organizată a devenit foarte sofisticată, a fost creat Sistemul de informații Schengen (S.I.S.) ca „bază de date complexă care permite forțelor polițienești și autorităților judiciare să facă schimb de informații despre bunuri furate, cum ar fi vehicule și obiecte de artă, sau despre persoanele pe numele cărora s-a emis un mandat de arestare sau o cerere de extrădare” (Fontaine, 2007, p. 47).

Mediul de securitate actual este deosebit de dinamic și în continuă schimbare. Politica actuală de contracarare a vulnerabilităților la adresa securității și apărării mondiale gravitează în jurul ideii de stopare a conflictelor inter și intrastatale, gruparea statelor în organizații internaționale, menite să asigure un climat satisfăcător de securitate și apărare.

Implicarea U.E. în *Programul PEACE* este extrem de valoroasă; legătura europeană cu un proiect de consolidare a păcii este importantă, iar U.E. recunoaște legătura dintre sărăcie, bună guvernare și conflict. În ceea ce privește prevenirea conflictului și dezvoltarea și consolidarea păcii, se conștientizează din ce în ce mai mult faptul că dezvoltarea economică, oricât de importantă ar fi, nu poate asigura pacea durabilă. Aceasta trebuie înțeleasă în diferite contexte, atât din perspectiva conflictelor internaționale, cât și a celor regionale.

Un factor foarte important în acest domeniu îl constituie dezvoltarea echitabilă, dar și acțiunile de promovare a guvernării eficiente și a unei societăți stabile. Este adesea subliniată importanța majoră a medierii în soluționarea conflictelor violente (Comisia pentru dezvoltare regională a Parlamentului European, 2007, p. 3).

7.3. Educația pentru pace

Bazându-se pe principii și practici care au evoluat de-a lungul timpului, educația pentru pace își propune să cultive cunoștințe, abilități și atitudini necesare pentru a atinge o cultură a păcii.

Educația pentru Pace este fondată pe următoarele valori și atitudini:

- Respectul pentru semenii, indiferent de rasă, sex, vârstă, naționalitate, clasă, aspect, convingeri politice sau religioase, capacități fizice sau psihice;
- Empatia;
- Credința în schimbarea pozitivă;
- Aprecierea și respectul pentru diversitate.

- Stimă de sine;
- Angajamentul de a promova nonviolența, echitatea și justiția socială;
- Preocuparea pentru mediul înconjurător și înțelegerea de ecosistemului;
- Angajamentul de a stimula egalitatea între sexe.

Finalitățile educației pentru pace se pot grupa în trei mari categorii:

1. Însușirea unor *concepte* pertinente specifice domeniului: pace și educație pentru pace, dezarmare și educație pentru dezarmare, democrație și drepturile omului, cooperare și echitate, cultură universală și culturi naționale, valori finale și valori instrumentale, problematica lumii contemporane și soluțiile posibile, perspectiva socială și relația viitorului cu prezentul și trecutul, cunoașterea omului și a diversității tipurilor umane, distincția între pacifiști apărători ai păcii și constructori ai păcii, agresivitate și agresivitate, conflict și stări conflictuale, fanatism și convingere;
2. Însușirea unor *priceperi* sau *aptitudini*: a asculta cu receptivitate pe altul sau pe alții, a dialoga, a face propuneri și a da răspunsuri, a comunica fidel propriile opinii sau intenții, a iniția schimbări și a le controla, a învăța continuu;
3. Însușirea unor *comportamente* sau *atitudini*: responsabilitate față de propria patrie și de colectivitatea mondială, solidaritate și încredere în semenii, respect față de propria cultură și de cultura altor popoare sau colectivități, toleranță în sensul de acceptare a diversității și generozitate, probitate morală și intelectuală, respect față de valorile spirituale și de purtătorii de valori, modestie și recunoașterea meritelor sau a talentelor altora, spirit critic și capacitate de a lua decizii.

La nivel global, obiectivul general al *Educației pentru Pace* este de a ajuta la construirea unei lumi pașnice, aspect care presupune:

- Înțelegerea naturii și a originilor violenței, precum și a efectelor sale;
- Crearea cadrului pentru realizarea păcii și liniștii sociale;
- Conturarea sensibilității în relațiile dintre oameni, în interiorul națiunii și între națiuni;
- Încurajarea demersului de căutare a soluțiilor alternative;
- Echiparea copiilor și adulților cu abilități personale de soluționare a conflictelor;
- Crearea unei lumi mai pașnice în care fiecare dintre noi poate deveni agent de schimbare;

- Crearea unui mediu de învățare în care relațiile de conflict pot fi explorate și înțelese mai bine, în vederea anticipării și/sau rezolvării lor.

Pacea nu înseamnă lipsa conflictului; în orice acțiune de cooperare există elemente de conflict. Pacea nu înseamnă nici absența războiului; ea trebuie să fie construită cu participarea fiecăruia, pe baza unei viziuni comune. Se vorbește din ce în ce mai mult despre edificarea unei „culturi a păcii”, având drept fundament valorile universale ale respectului vieții, libertății, solidarității, toleranței, egalității între bărbați și femei. Elevii și studenții au nevoie de o pregătire intelectuală și afectivă în domeniul păcii și a lumii în care trăiesc, lume care îmbină diversitatea cu unitatea, punându-ne față în față cu noi probleme, aspirații și trebuințe care nu mai pot fi eludate.

<i>Violență</i>	<i>Pace</i>
<i>Personal:</i> asaltul, răpirea, brutalizarea, crima, epurarea etnică <i>Instituțional:</i> războiul, distrugerea la scară mare a plantelor și animalelor	Negativă (definită negativ) absența violenței personale și instituționale
Indirect sexismul, rasismul, sărăcia, discriminarea, lipsa serviciilor de educație și sănătate	Pozitivă (definită pozitiv) bunăstarea, justiția socială, egalitatea de gen, respectarea drepturilor omului

Tabelul nr. 5. *Violența și pacea - aspecte cheie*

Deoarece pacea implică prevenirea conflictelor, este nevoie ca în demersurile educative să existe astfel de preocupări. *Modelul de mediere a conflictelor dintre elevi* trimite la o metodă eficientă de soluționare a conflictelor sociale care apar zilnic între copii și tineri. Acest model urmează aceleași principii ca și celelalte *proceduri de mediere*:

- a) se bazează pe voluntariat;
- b) face apel la ambele părți implicate în conflict, dar și la o terță persoană imparțială;
- c) generează mai multe soluții;
- d) cuprinde negocierea și alegerea celei mai bune rezolvări etc.

În această situație, este deosebit de important faptul că nu profesorii sunt cei care mediază, ci elevii; acești elevi-mediatorii vor încerca să se

ocupe de conflict imediat după izbucnirea lui, în pauze sau în orele de după debutul acestuia.

Programele care se ocupă de Educația pentru pace au în centru teme care transcend, unifică diferite subiecte de interes școlar. În timp ce abordează teme cum ar fi armonia interetnică, drepturile omului și democrația, procesele de luare a deciziilor, acestea oferă o atenție deosebită problemelor legate de viitorul lumii, dezvoltarea psihosocială, morală, etică și spirituală, efectele violenței și ale războiului. Această abordare combinată stabilește fundamentul pentru crearea unei culturi a păcii.

7.4. Exemple: Proiect educativ - Educația pentru pace

1. Analiza, diagnosticul, explorarea (componenta valorică, cu trimitere la lista de conținuturi tematice):

1.1. Identificarea problemei:

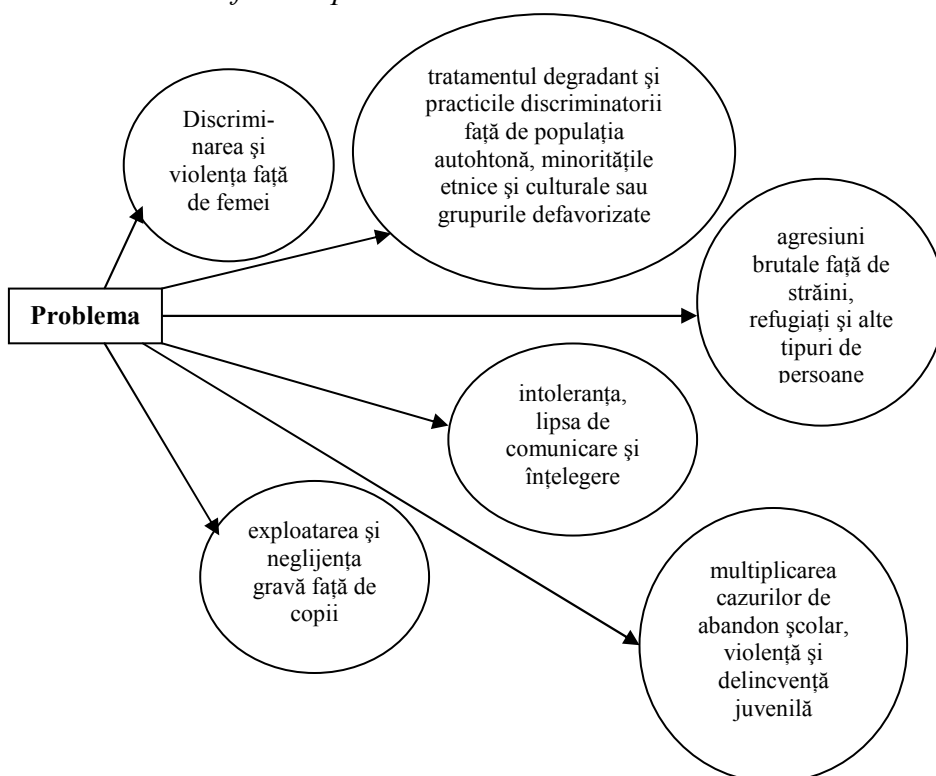


Figura nr.10. Conținuturi tematice ce pot constitui probleme ale educației pentru pace

1.2. Radiografierea situației comunității locale din perspectiva posibilităților ei de a sprijini clasa/școala: trimite la ideea de parteneriat între școală și ceilalți factori ai comunității

1.3. *Listarea nevoilor, a necesităților*

1.4. *Inventarierea aspectelor pozitive, văzute ca atuuri, dar și a celor negative, înțelese ca elemente frenatorii: trecerea în revistă a oportunităților, dar și a riscurilor, obstacolelor, dificultăților existente*

1.5. *Reperarea priorităților, a elementelor presante, care nu suportă amânare sau de care depinde derularea celorlalte faze ale proiectului*

2. Specificarea scopului și a obiectivelor (componenta finalităților):

2.1. *Scopul general: edificarea unei culturi a păcii (pot fi derivate o mulțime de scopuri specifice, subordonate); trimite la un set de competențe:*

<i>Cunoștințe despre: cultură, religie, gen, drepturile omului, sănătate, globalizare etc.</i>	<i>Capacități de: comunicare, cooperare, rezolvarea conflictelor, autocontrol, negociere etc.</i>	<i>Atitudini: toleranță, autorespect și respect reciproc, înțelegere interculturală, reconciliere etc.</i>
--	---	--

Figura nr. 11. *Competențe specifice educației pentru pace*

2.2. *Ordonarea (ierarhizarea) obiectivelor în timp: implică stabilirea duratei programului educativ (se discută obiectivele cu partenerii programului și se precizează cine sunt beneficiarii)*

3. Alegerea strategiei de acțiune (componenta metodologică, procedurală):

3.1. *Stabilirea echipei: se identifică nivelul de decizie, persoanele care sunt responsabile de finanțarea sau gestionarea proiectului*

3.2. *Precizarea metodelor și mijloacelor de realizare a proiectului*

3.3. *Identificarea unor forme ale activităților de formare/training: ateliere, lucrări practice și de laborator, prelegeri, elaborare de teze, consiliere în cadrul unor situații conflictuale, conferințe și dezbateri, realizarea unor proiecte de cercetare, cursuri prin corespondență, seminarii tematice permanente și speciale etc.*

3.4. *Realizarea raportului dintre resursele necesare și resursele existente*

3.5. *Stabilirea tipurilor de negociere ce urmează a fi abordate și a tehnicilor de negociere la care se va apela: se alege cel mai potrivit tip de negociere în raport cu scopul proiectului (se aduc argumente în favoarea unuia din tipurile fundamentale de negociere - distributivă, integrativă și rațională) și se adună mai multe informații despre tehnicile de negociere*

4. Evaluarea rezultatelor, verificarea atingerii obiectivelor propuse (componenta evaluativă)

4.1. *Precizarea criteriilor de monitorizare și evaluare continuă și sumativă*

4.2. *Definirea felului în care se va face evaluarea*

4.3. *Identificarea efectelor utile ale proiectului:* sunt vizate obiectivele și soluțiile propuse.

Depinzând de contextul politic și cultural, sistemul educațional este chemat să formeze elevii din perspectiva deschiderii către lume. Această atitudine implică o serie de valori (solidaritate, cooperare etc.) care interacționează cu cele democratice (libertate, egalitate și pace, dreptate etc.).

Fiind una din „noile educații”, *educația pentru pace și cooperare* își definește din ce în ce mai pregnant statutul în planurile și programele școlare și trimite la o abordare transdisciplinară, aspect amintit și de L. Antonesei: „Nici *ecologia*, nici *evoluțiile demografice*, nici *pacea*, nici *schimbarea* nu sunt de fapt concepte univoce, nici domenii exclusive de preocupare pentru o singură disciplină științifică, ci *realități complexe* a căror clarificare necesită cooperarea unui întreg evantai de dimensiuni și perspective ale cunoașterii. (...) În acest context este limpede că celor mai multe dintre noile educații li se potrivește un demers educativ *inter-* sau *transdisciplinar* ori, cel puțin *multidisciplinar*, fie și numai recurgând la utilizarea resurselor educative ale așa-numitului *demers infuzional*” (Antonesei, 2002, p. 173).

Pledând pentru apelul la transdisciplinaritate, ca fiind una dintre cele mai eficace modalități de introducere a *educației pentru pace* în conținuturile curriculare, considerăm că elevii au nevoie de mai multe cunoștințe despre un subiect atât de mediatizat în zilele noastre. Cu cât vor fi mai des implicați în proiecte și acțiuni de formare a unei culturi a păcii, cu atât vor înțelege mai bine și vor aplica în viață, dincolo de orele de școală sau anii de ucenicie, valorile și principiile specifice acestei dimensiuni a educației.

Bibliografie

1. Antonesei, L. (2002). *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației*. Iași: Editura Polirom
2. Carta Națiunilor Unite:
http://www.onuinfo.ro/documente_fundamentale/carta_natiunilor_unite/
3. Comisia pentru Dezvoltare regională a Parlamentului European. (2007). *Document de lucru privind evaluarea Programului PEACE și a strategiilor pentru viitor:*

- http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/dt/683/683723/683723ro.pdf
4. *** *Content and methods // Teacher and Learner. Theory and Pedagogy*: <http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/content.htm>.
 5. Direcția Generală Comunicare a Parlamentului European. (2008). *Parlamentul European*. Bruxelles: Parlamentul European, Direcția Generală Comunicare
 6. Fontaine, P. (2007). *Europa în 12 lecții*. Bruxelles: Comisia Europeană, Direcția Generală Comunicare
 7. Malița, M. (2001). *Zece mii de culturi, o singură civilizație. Spre geomodernitatea secolului XXI*. București: Editura Nemira
 8. Meyers, R. (1993). *Educația pentru pace*: http://www.dadalos.org/frieden_rom/grundkurs_2/begriff.htm
 9. Uniunea Europeană. (2008). *Să descoperim Europa*. Bruxelles: Comisia Europeană, Direcția Generală Comunicare
 10. http://www.peaceeducation.org.uk/education-for-peace/p2_articleid/11

8. Educația pentru cetățenie europeană

Mihaela Aurelia Ștefan*

8.1. Delimitări conceptuale. Clarificarea conceptului de cetățenie europeană

În procesul de construire a unei societăți democratice, educația pentru cetățenie democratică are un rol deosebit de important, pentru a dezvolta o cultură a drepturilor omului, a principiilor democrației și a responsabilităților și participării cetățenilor.

Procesul de extindere a Uniunii Europene aduce noi provocări educației pentru cetățenie, în perspectiva dezvoltării și asumării unei „noi identități” - cetățenia europeană.

Noțiunea de cetățenie europeană își are originea în documentele Consiliului European de la Fontainebleau, din anul 1984. Anterior, cu prilejul întrunirilor șefilor de state sau de guverne de la Paris, din 10-11 decembrie 1974, s-a realizat acordul de constituire a unui grup de lucru, care urma să studieze condițiile și termenele în care se vor putea acorda, pentru cetățenii celor nouă state membre ale Comunităților Europene, în momentul

* Lector univ. drd., Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova

respectiv, drepturi speciale provenite din calitatea de cetățeni ai statelor comunitare. În baza acestor documente, Comisia Europeană a înaintat Consiliului European un raport, intitulat Europa cetățenilor, cu privire la această problemă, cu toate că nu se contura încă o cetățenie europeană în documentele respective (Mihăilă, 2002, p. 142).

Problema aceasta a fost reluată cu prilejul reuniunii de la Dublin a Consiliului European, din anul 1990, când s-a avut în vedere instituirea unei cetățenii europene. Pe baza acesteia, se recunoșteau unele drepturi politice și sociale pentru persoanele care urmau să beneficieze de ea și aceasta se contura ca un suport al uniunii politice care urma să se creeze.

Nici în Tratatul de la Roma și nici în Actul Unic European nu a fost făcută vreo referire la drepturile individului sau ale cetățeanului.

Astfel, prima referire expresă la drepturile și libertățile fundamentale a apărut în Tratatul de la Maastricht, care conține un număr de referiri la drepturile omului. În baza Tratatului, se afirmă că Uniunea respectă drepturile fundamentale, așa cum sunt garantate de Convenția Europeană, semnată la Roma la 4 noiembrie 1950, ce apără drepturile omului și libertățile fundamentale, și așa cum rezultă din tradițiile constituționale comune statelor membre, în calitate de principii generale ale dreptului comunitar (Tratatul privind Uniunea Europeană, Articolul 6 (ex-art. F.), *Documente de bază ale Comunității și Uniunii Europene*, p. 156).

Tratatul de la Amsterdam întărește această protecție a drepturilor fundamentale, deoarece prevede că, în cazul votului unanim privind propunerea unui stat membru terț sau a Comisiei și cu avizul Parlamentului, Consiliul European poate constata existența încălcării grave și persistente a principiilor drepturilor omului de către un stat membru. Astfel, Consiliul, hotărând cu majoritate calificată, poate suspenda anumite drepturi ce decurg din aplicarea Tratatului, inclusiv dreptul de vot în cadrul Consiliului.

Uniunea își stabilește ca obiectiv întărirea protejării drepturilor și intereselor cetățenilor statelor membre, prin instaurarea unei cetățenii a Uniunii.

Astfel a apărut cetățenia Uniunii, al cărei obiectiv este de a recunoaște drepturile civile și politice ale cetățenilor comunitari.

Încă de la instituirea sa oficială prin Tratatul de la Maastricht, cetățenia europeană dobândește un rol esențial în dezvoltarea actuală a procesului de integrare europeană și marchează depășirea limitelor economice ale construcției europene și orientarea acesteia spre dimensiunea politică.

Așa cum o definește acest tratat, cetățenia europeană constă în posibilitatea dată oricărui individ care are cetățenia unui stat membru de a fi considerat cetățean al Uniunii Europene. Prin introducerea cetățeniei

europene, semnatarii Tratatului asupra Uniunii Europene și-au dorit, între altele, promovarea și consolidarea identității europene, implicând, în acest fel, cetățenii în procesul de integrare europeană. Ca urmare a dezvoltării pieței unice, cetățenii beneficiază de o serie de drepturi generale în domenii dintre cele mai diverse, precum libera circulație a bunurilor și a serviciilor, protecția consumatorilor și sănătatea publică, egalitatea de șanse și de tratament, accesul la ocuparea locurilor de muncă și la protecția socială (Fuerea, 2006, p. 44).

În cadrul Tratatului instituind Comunitatea Europeană, se definește cetățeanul european ca fiind acea persoană care are naționalitatea unui stat membru (Tratatul instituind Comunitatea Europeană, Art. 17(ex. Art. 8.), *Documente de bază ale Comunității și Uniunii Europene.*, p. 24).

Cetățenia europeană nu suprimă nici unul dintre drepturile inerente cetățeniei naționale. Pur și simplu ea conferă drepturi suplimentare care se exercită, fie la nivelul Uniunii, fie la nivelul statelor membre.

Plecând de la premisa că dezvoltarea cetățeniei poate veni din conștientizarea creșterii cunoștințelor despre drepturile omului în Europa, detaliem în continuare aceste drepturi: *dreptul la liberă circulație și sejur pe teritoriul statelor membre, dreptul de a alege și de a fi ales în cadrul alegerilor pentru Parlamentul European și la alegerile municipale din statele membre în aceleași condiții ca și resortisanții acestor state, dreptul la protecție consulară și diplomatică din partea statelor membre pe teritoriul unui stat terț unde statul de origine nu este reprezentat, dreptul la petiție în fața Parlamentului European și a Mediatorului European.*

8.2. Drepturile cetățeanului european

8.2.1. Dreptul la liberă circulație, dreptul de sejur și de stabilire, dreptul la muncă și studiu în toate statele membre

Potrivit Tratatului instituind Comunitatea Europeană, orice cetățean al Uniunii are dreptul de a circula liber și de a se stabili pe teritoriul statelor membre, sub rezerva limitărilor și condițiilor prevăzute de prezentul tratat și de dispozițiile pentru aplicarea acestuia. Consiliul poate adopta dispoziții vizând să faciliteze exercitarea acestor drepturi și hotărăște în unanimitate, la propunerea Comisiei și după obținerea avizului conform Parlamentului European (*Documente de bază ale Comunității și Uniunii Europene*, p. 24).

Libertatea de circulație constituie un drept legat de calitatea persoanei de cetățean al Uniunii Europene, care, la rândul ei este legată de deținerea cetățeniei unui stat membru.

Reglementările cu privire la acest drept și-au găsit, datorită interpretării extensive făcute atât de legislația comunitară derivată, cât și de

jurisprudența Curții de Justiție a Comunităților Europene, o aplicare mult mai largă, care a permis să se atingă forța subiectivă și materială a unor astfel de dispoziții. Rezultă astfel, că, în practică, Curtea de Justiție și legiuitorul comunitar au asigurat dreptul la libera circulație și dreptul de sejur unui grup larg de indivizi, și anume: celor care își caută un loc de muncă; pensionarilor; studenților; celor care doresc să urmeze cursurile de formare profesională; tuturor celor care vin dintr-un alt stat membru pentru turism; tuturor cetățenilor care nu beneficiază, încă, de acest drept în virtutea dreptului comunitar, sub condiția ca ei să dețină, pentru ei și pentru familiile lor, o asigurare de boală și de resurse economice suficiente pentru a supraviețui (Fuerea, 2006, p. 52).

Unul dintre aspectele cele mai importante ale dreptului la libera circulație îl constituie posibilitatea oferită cetățenilor Uniunii de a-și exercita, în mod privilegiat în raport cu alți străini, un drept de intrare, larg și aproape general, într-unul dintre statele membre, altul decât cel de apartenență. Mai mult, acest drept este rezervat tuturor cetățenilor statelor care au semnat, deja, Acordul Schengen pentru crearea unui spațiu comun fără frontiere interne.

Cetățenii europeni se bucură de posibilitatea de a se deplasa, oricare ar fi motivul, dintr-o regiune în alta a Uniunii, numai pe baza unui document de identitate sau a unui pașaport valabil. Această posibilitate a fost reiterată de Curtea de Justiție, care a precizat că statele membre nu pot solicita, pentru admiterea pe teritoriul lor, o altă formalitate decât simpla prezentare a unei cărți de identitate sau a unui pașaport valabil și a considerat ca nefiind conformă cu dreptul comunitar condiționarea intrării de obținerea unei autorizații, sau să supună altor condiții de control persoanele care doresc să intre în acel stat, mai ales că, observăm, de cele mai multe ori, condițiile sunt în mod sistematic arbitrare sau inutil restrictive (Fuerea, 2006, pp. 52-53).

8.2.2. Drepturile politice ale cetățenilor europeni

Alegerile publice permit desemnarea membrilor autorităților chemate să reprezinte cetățenii în conducerea afacerilor publice. Participarea la aceste alegeri este rezervată în cea mai mare măsură cetățenilor proprii, conform dreptului național. Deschiderea pentru cetățenii altor state membre constituie, deci, un progres semnificativ către realizarea uniunii politice, fie că este vorba de alegerile pentru Parlamentul European, fie că este vorba de alegerile municipale, fapt ce depășește cu mult măsurile simbolice ca drapelul Uniunii, imnul sau pașaportul comunitar (Voicu, 2005).

8.2.2.1. Dreptul de vot și dreptul de a fi ales în Parlamentul European

În ceea ce privește eligibilitatea activă sau pasivă la Parlamentul European, trebuie remarcat faptul că aceasta era prevăzută prin decizie a Consiliului și printr-un document anexat, adoptate la Bruxelles, la 20 septembrie 1976, prin care s-a instituit alegerea prin sufragiu universal direct a parlamentarilor europeni. Însă, aceste documente nu rezolvau problema cetățenilor comunitari rezidenți într-un stat. Odată cu intrarea în vigoare a Tratatului de la Maastricht, dreptul de sufragiu, activ și pasiv, a fost recunoscut, pe baza criteriului rezidenței. Inserarea expresă a acestor două drepturi în noul Tratat constituie o veritabilă constituționalizare a lor (Fuerea, 2006, pp. 286-287).

Dreptul de a alege și de a fi ales sunt acordate prin Tratatul de la Maastricht. În cadrul Tratatului instituind Comunitatea Europeană, orice cetățean al Uniunii, rezident într-un stat membru, dar care nu este cetățean al acestuia, are dreptul de a alege și de a fi ales în cadrul alegerilor pentru Parlamentul European în statul membru în care acesta își are reședința, în aceleași condiții ca și cetățenii acelui stat.

Pentru a beneficia de dreptul de vot pentru Parlamentul European, și de dreptul de a fi ales, o persoană trebuie să îndeplinească, până în ziua de referință (ziua sau zilele până la care cetățenii Uniunii trebuie să îndeplinească, conform reglementărilor din statul de rezidență, condițiile pentru a poseda, în acel stat, dreptul de alegător sau de a fi ales) trei condiții:

a). să aibă cetățenia Uniunii Europene, conform dispozițiilor Tratatului CE;

b). să nu aibă cetățenia statului unde este rezident, să respecte condițiile pe care legislația acelui stat le impune resortisanților proprii pentru a se bucura de dreptul de vot și de a fi aleși;

c). să nu fie decăzut din dreptul de a fi ales printr-o hotărâre judecătorească pronunțată în statul de rezidență sau în statul de origine, sau să nu fie decăzut de dreptul de vot printr-o hotărâre judecătorească pronunțată în statul de origine (Țâncu, 2003).

8.2.2.2. Dreptul de vot și dreptul de a fi ales la alegerile locale al cetățenilor Uniunii Europene

În general, se acordă o mare importanță acestei participări, considerându-se că accelerează integrarea cetățenilor comunitari care s-au instalat într-un alt stat membru.

Importanța participării la alegerile municipale o depășește pe cea a participării la alegerile europene în statul de reședință. Pe de o parte, dreptul comunitar pare să prefigureze ceea ce ar putea fi condiția acordată

cetățenilor străini de Uniunea Europeană. Pe de altă parte, alegerile municipale diferă fundamental de alegerile pentru Parlamentul European. Acestea din urmă privesc o instituție care aparține ordinii juridice comunitare, deci exterioară statului, în timp ce primele aparțin unei instituții care constituie un element al puterii statale (Voicu, 2005, p. 118).

Potrivit Tratatului instituind Comunitatea Europeană, orice cetățean al Uniunii, având reședința într-un stat membru al cărui resortisant nu este, are dreptul de a vota și de a fi ales la alegerile municipale în statul membru unde își are reședința, în aceleași condiții ca resortisanții acestui stat (*Documente de bază ale Comunității și Uniunii Europene*, p. 24).

Are drept de vot și dreptul de a fi ales, la alegerile locale, persoana care:

- a) este cetățean al Uniunii Europene;
- b) fără să aibă cetățenia, îndeplinește condițiile pe care legislația statului membru de reședință le cere resortisanților săi pentru a beneficia de dreptul de vot și de dreptul de a fi ales;
- c) nu este decăzut, printr-o hotărâre judecătorească individuală în materie civilă sau penală, din dreptul de a fi ales, conform regulilor de drept, din statul de origine.

În situația în care resortisanții statului membru de reședință, pentru a fi alegători sau eligibili, trebuie să-și fi stabilit pe o perioadă minimă reședința pe teritoriul național, alegătorii și candidații comunitari sunt considerați că îndeplinesc această condiție când au avut reședința o perioadă echivalentă în alte state membre ale Comunității. Dacă legislația unui stat membru prevede că proprii săi cetățeni nu pot fi alegători sau eligibili decât în colectivitatea locală de bază în care își au reședința principală, aceeași dispoziție se aplică și alegătorilor sau candidaților proveniți din alte state membre (Groza, 2008).

Cetățenii europeni pot ataca în fața instanțelor competente, în aceleași condiții ca și resortisanții statului, refuzul statului de reședință de a da curs cererii lor de candidatură sau de înscriere pe listele electorale.

8.2.3. Alte drepturi ale cetățenilor Uniunii

8.2.3.1. Dreptul de a înainta petiții în fața Parlamentului European

Dreptul de petiție este o instituție clasică, găsindu-și o largă aplicare aproape în toate Constituțiile din perioada liberală. Rând pe rând, el a fost considerat ca un drept de libertate, un drept civil sau un drept politic (Fuerea, 2006, p. 287).

Acest drept de petiționare s-a afirmat ca o modalitate foarte utilă de protejare a drepturilor omului în ordinea internațională și a fost introdus de către Parlamentul European, care la acea vreme era Adunarea generală a CECO, prin Regulamentul său din 1953, dar a fost consacrat de celelalte instituții în 1989 (Voicu, 2005, p. 123).

Potrivit Tratatului instituind Comunitatea Europeană, orice cetățean al Uniunii are dreptul să adreseze petiții Parlamentului European.

Cetățenii Uniunii, persoanele fizice și juridice care își au reședința sau sediul statutar într-un stat membru pot prezenta petiții individuale sau colective Parlamentului European.

Petiția este o cerere prezentată unei instituții politice de către una sau mai multe persoane în scopul preîntâmpinării unei presupuse injustiții sau a unei situații nesatisfăcătoare sau pentru a obține încetarea unei astfel de situații.

Aceasta se formulează într-una din limbile oficiale ale Uniunii Europene, iar în cazul în care este întocmită într-o altă limbă decât cele oficiale, aceasta nu face obiectul examinării, decât dacă petiționarul prezintă și o traducere sau un rezumat al acesteia într-una din limbile oficiale. Petiția, care trebuie să cuprindă o descriere a faptelor, îndeosebi elementele și indiciile pertinente, numele, calitatea, naționalitatea și domiciliul petiționarului, se înscrie pe rolul general și se trimite, de președintele Parlamentului European, comisiei competente a acestei instituții comunitare, care examinează dacă are legătură cu domeniile de activitate ale Uniunii Europene.

Examinând petiția, Comisia Parlamentară competentă poate decide întocmirea unui raport sau se poate pronunța într-un alt mod, inclusiv să ceară avizul unei alte comisii. În timpul examinării petiției, aceasta poate organiza audieri sau constatări la fața locului. De asemenea, pot fi solicitate de la Comisia Europeană documente și informații necesare. Dacă este cazul, Comisia care a examinat petiția supune votului Parlamentului European o propunere de rezoluție sau solicită președintelui acestuia să înștiințeze Consiliul sau Comisia.

8.2.3.2. Dreptul cetățeanului comunitar de a apela la instituția Mediatorului

Parlamentul European numește un Mediator, menit să primească plângerile, oricărui cetățean al Uniunii Europene sau a oricărei persoane fizice sau morale cu reședința sau sediul stabilit într-un stat membru, referitoare la cazurile de rea administrare din partea instituțiilor sau organelor comunitare, cu excepția Curții de Justiție și a Tribunalului de Primă Instanță.

Din proprie inițiativă sau în urma unei plângeri, Mediatorul European efectuează anchete pentru a lămurii cazurile de proastă administrare din partea instituțiilor sau organelor comunitare, informându-le pe acestea. În raportul pe anul 1995, noțiunea de proastă administrare a inclus iregularități și omisiuni administrative, neglijențe, abuz de putere, proceduri ilegale, incompetență, discriminări, întârzieri evitabile, refuzul de a informa. Mediatorul cercetează asemenea fapte când ele sunt comise de Parlamentul European, Consiliu, Comisie, Comitetul economic și social, Comitetul regiunilor, Banca Centrală Europeană. În schimb, actele și măsurile administrative ale autorităților statelor membre nu intră în competența Mediatorului European (Țâncu, 2003, pp. 84-45).

Instituțiile și organele comunitare sunt obligate să furnizeze Mediatorului informațiile care le sunt cerute și să-i permită accesul la dosarele în cauză. Dacă statele membre nu se conformează, Mediatorul sesizează Parlamentul European, care întreprinde demersurile necesare. Solicitarea Mediatorului poate fi refuzată în cazul documentelor secrete, inclusiv a celor ce au acest regim conform legislațiilor statelor membre, într-un asemenea caz fiind nevoie de acordul statului care a emis documentul. Funcționarii și agenții instituțiilor și organelor comunitare au obligația să depună mărturie la solicitarea Mediatorului..

În măsura posibilului, Mediatorul împreună cu instituția sau organul comunitar interesat caută o soluție de eliminare a cazului de proastă administrare sesizat prin plângere. În situația în care a stabilit o situație de acest gen, acesta sesizează instituția sau organul comunitar și, dacă este cazul, îi prezintă un proiect de recomandare. În termen de trei luni, instituția sau organul comunitar sesizat poate emite un aviz circumstanțial. La final, Mediatorul prezintă un raport Parlamentului European și instituției sau organului interesat, în care poate face recomandări. Persoana care a înaintat plângerea este informată în legătură cu rezultatul anchetei, cu avizul instituției sau organului în cauză și cu recomandările făcute de către Mediator.

La sfârșitul fiecărei sesiuni anuale, Mediatorul prezintă Parlamentului European un raport asupra rezultatelor anchetelor pe care le-a întreprins. Numit de Parlamentul European, după fiecare alegere a acestuia, pe perioada legislaturii, Mediatorul poate coopera cu alții din statele membre, respectând legislațiile naționale.

Alături de dreptul de petiție în fața Parlamentului European, dreptul de recurs la Mediatorul European „se constituie în veritabile drepturi-garanții pentru efectivă și corectă exercitare a tuturor celorlalte drepturi de care dispun cetățenii europeni” (Groza, 2008, p. 120).

8.2.3.3. Dreptul de protecție diplomatică și consulară

Potrivit Tratatului instituind Comunitatea Europeană, cetățenii statelor membre ale Uniunii, care se află într-un stat terț, în care statul lor nu are reprezentanțe diplomatice sau consulare, au dreptul la protecție din partea autorităților diplomatice și consulare ale oricărui stat membru al Uniunii, în aceleași condiții ca și cetățenii acestui din urmă stat.

O dispoziție similară figurează și în Carta Drepturilor Fundamentale a Uniunii Europene, document adoptat în comun de către Consiliul Uniunii Europene, Parlamentul European și Comisia Europeană, la Nisa, la 7 decembrie 2000.

Protecția diplomatică, instituție care aparține dreptului internațional public, este un atribut al statelor, care sunt responsabile față de cetățenii lor, în situația în care acestora le sunt încălcate drepturile când se află în alte state. În cazul cetățeniei europene, nu este vorba despre o protecție din partea Uniunii Europene, pentru că aceasta nu are personalitate juridică internațională, ci o protecție a autorităților diplomatice și consulare ale statelor membre (Țâncu, 2003, p. 84).

Reprezentanții diplomați și consulari care acordă protecție trebuie să trateze solicitatorul ca pe un resortisant al statului pe care îl reprezintă. Aceștia dau curs cererii de protecție a celui interesat în măsura în care s-a stabilit că acesta posedă cetățenia unui stat membru al Uniunii Europene prin prezentarea unui pașaport sau a unui titlu de identitate.

Este important să subliniem că protecția diplomatică și consulară nu este acordată de către Uniune, ci de către statele sale membre, ceea ce relevă lipsa unor efecte internaționale proprii ale cetățeniei europene. Pe de altă parte, această protecție se reduce mai degrabă la o asistență consulară, dimensiunea de protecție manifestându-se doar în privința cazurilor de arestare, de deținere și de sprijin a victimelor violenței (Groza, 2008, p. 119).

8.3. Concluzii

În concluzia acestui studiu, putem menționa că termenul de *cetățenia europeană* a avut o evoluție distinctă de-a lungul timpului.

Ideea de bază care stă în spatele înțelegerii liberale a cetățeniei este următoarea: există anumite drepturi de bază pe care cetățenii le au atât timp cât sunt loiali statului lor (nu regimului care este la putere la un moment dat).

Până nu demult felul în care cetățenia a fost înțeleasă se putea traduce astfel: „Primești un pașaport, poți vota, ești chemat la protecția statului”.

La sfârșitul anului 1960 și începutul anului 1970 această înțelegere a cetățeniei a început să se schimbe, dezvoltându-se diferite spre direcții.

În timpul anilor 1990, conceptul de cetățenie a fost dus încă și mai departe, introducând noțiunea de „cetățenie multidimensională” și creând o legătură directă între cetățeni și identitate. În acest sens, s-a încercat să se reacționeze la recente dezvoltări cum ar fi integrarea europeană, globalizarea, migrația și consecințele lor politice, sociale, economice, culturale și ecologice.

Sintetizând, putem menționa că un element regăsit în toate definițiile cetățeniei este problema apartenenței la o comunitate. Adjectivul „european”, este folosit atât ca referință teritorială, cât și ca o anumită identitate, ca un drept de proprietate și ca niște drepturi culturale. Sensul său exact poate fi înțeles doar în relație cu contextul său specific, cum ar fi un scop politic, niște scheme instituționale și/sau dezvoltarea istorică a ideii.

Societatea este fără îndoială în schimbare și este influențată de o serie de factori care foarte des sunt asociați cu ceea ce mulți numesc post-modernismul. Această caracterizare se manifestă printr-o varietate de tendințe, cum ar fi:

- Informația pe care revoluția a adus-o despre tehnologiile de comunicare și informare;
- O schimbare fundamentală în producție și folosirea cunoștinței;
- Un simț înșelător al identității care, actualmente, pune mai puțin accentul pe interesele comune și valori decât înainte;
- O schimbare în natura politicilor și a modului în care cetățenii participă la procesul politic.

Toate aceste dezvoltări au o influență semnificativă asupra cetățeniei și în educația și învățarea despre cetățenie.

Educația în domeniul cetățeniei europene urmărește atât dezvoltarea cognitivă cât și una legată de dezvoltarea atitudinilor. Evident că dintre cele două obiective ale educației în domeniul cetățeniei, partea atitudinală este mai importantă, problema motivației ridicând cele mai mari probleme.

Definind *atitudinea* ca fiind *o combinație de idei, informații și emoții ce conduc la o predispoziție de a răspunde favorabil sau nu vizavi de o anumită persoană, grup, idee, eveniment sau obiect*, Johnson (1980, apud Wlodkowski, 1999, p. 71) consideră că atitudinile ajută individul să facă față situațiilor necunoscute, să anticipeze anumite evenimente, să facă anumite alegeri, să-și automatizeze acțiuni, influențând în mare măsură comportamentul și învățarea, ajutându-l să dea un sens lumii și să aleagă cel mai potrivit comportament pentru relația sa cu lumea.

Motivația individului de a se implica în noi activități de învățare poate fi afectată în funcție de *atitudinea față de sine, față de subiectul de studiu, față de educator*.

Pentru o educație în domeniul cetățeniei bazată pe cunoștințe, atitudini și abilități, este necesar ca cei care învață să fie plasați în centrul educației și a metodelor de training. Cei care învață ar trebui să devină participanți activi în propriul lor proces de învățare în care pot învăța să co-administreze și să negocieze împreună cu trainerul lor și cu co-trainerii acestuia; prin dezvoltarea conștientizării, prin a avea responsabilități și a lua decizii.

Dezbaterea conceptului de cetățenie europeană, precum și a altor concepte înrudite (europenizare, identitate europeană, drepturile cetățeanului european) reprezintă o provocare intelectuală atât a specialiștilor, cât și a oricărui cetățean european.

Unii autori discută asupra faptului că noțiunea de identitate a fost și va rămâne esența cetățeniei, dar trebuie să fie ruptă de națiunea-stat și extinsă la diferite nivele geografice, începând de la nivel local și până la nivel global.

Spre deosebire de identitatea culturală europeană, care se referă la istoria, valorile și patrimoniul cultural comun al popoarelor europene, cetățenia europeană trebuie înțeleasă în primul rând ca o identitate politică (Bârzea, 2005).

Pentru a elimina eventualele confuzii cu privire la toate aceste noțiuni și cum sunt ele aplicate în practică, vom încerca să răspundem mai jos, la întrebările de la care am pornit în elaborarea lucrării.

1. Cum devin cetățean al Uniunii Europene (U.E.)?
2. Care este relația dintre cetățenia națională și cea europeană?
3. De ce drepturi mă bucur ca cetățean european?
4. Ce include dreptul la liberă circulație în cadrul U.E.?
5. Care sunt drepturile politice pe care le am ca cetățean U.E.?
6. Dacă am nevoie de ajutor consular într-o altă țară, iar statul meu, membru U.E., nu are birou consular, ce pot face?
7. Cetățeanul care trăiește într-un stat membru ce căi oficiale are la dispoziție pentru depunerea unei plângeri?

1. Cum devin cetățean al Uniunii europene (U.E.)?

Fiecare persoană care posedă naționalitatea unui stat membru devine *automat* cetățean european. Întrebarea: „cum se obține naționalitatea statului membru ?” este legată doar de legile respectivului stat membru.

2. Care este relația dintre cetățenia națională și cea europeană?

Cetățenii statelor membre U.E. sunt simultan cetățeni ai țărilor lor și ai U.E. Cetățenia europeană completează cetățenia națională, acordând fiecărui individ drepturi specifice la nivelul U.E.

3. De ce drepturi mă bucur ca cetățean european?

Esența întregului concept de cetățenie europeană este *principiul non-discriminării* între cetățenii diferitelor state membre. Drepturile specifice atașate cetățeniei europene sunt :

- a) Dreptul la libera circulație, dreptul de sejur și de stabilire, dreptul la muncă și studiu în toate statele membre;
- b) Drepturile politice ale cetățenilor europeni: Dreptul de vot și dreptul de a fi ales în Parlamentul European; Dreptul de vot și dreptul de a fi ales la alegerile locale al cetățenilor Uniunii Europene;
- c) Alte drepturi ale cetățenilor Uniunii: Dreptul de a înainta petiții în fața Parlamentului european; Dreptul cetățeanului comunitar de a apela la instituția Mediatorului; Dreptul de protecție diplomatică și consulară.

4. Ce include dreptul la liberă circulație în cadrul U.E.?

Unul dintre aspectele cele mai importante ale dreptului la libera circulație îl constituie posibilitatea oferită cetățenilor Uniunii de a-și exercita, în mod privilegiat în raport cu alți străini, un drept de intrare, larg și aproape general, într-unul dintre statele membre, altul decât cel de apartenență . Mai mult, acest drept este rezervat tuturor cetățenilor statelor care au semnat, deja, Acordul Schengen pentru crearea unui spațiu comun fără frontiere interne. Cetățenii europeni se bucură de posibilitatea de a se deplasa, oricare ar fi motivul, dintr-o regiune în alta a Uniunii, numai pe baza unui document de identitate sau a unui pașaport valabil.

4.1. Șederea până la trei luni

Cetățenii europeni au dreptul să intre, să locuiască și să rămână pe teritoriul oricărui alt stat membru pe o perioadă de până la trei luni, cu condiția să posede un pașaport sau o carte de identitate națională, în curs de valabilitate. Totuși, statul membru poate cere declararea prezenței pe teritoriul său.

4.2. Șederea ce depășește trei luni

Pe o perioadă ce depășește trei luni, declararea poate fi cerută prin legea statului gazdă. Condițiile de acordare a unui certificat de înregistrare depind de statutul cetățeanului: angajat sau liber profesionist, student, pensionar sau inactiv profesional. Cetățenii europeni pot dobândi rezidență

permanentă într-un stat membru după *cinci ani* de rezidență legală și neîntreruptă.

În primii ani după aderare, accesul pe piața muncii a statelor membre poate fi restrâns. Fiecare stat membru poate adopta anumite restricții pe teritoriul său. În orice caz, acestea se aplică numai pentru aceia care vor să semneze un contract cu un angajator aflat în unul dintre vechile state membre; nu se aplică persoanelor liber profesioniste sau studenților.

4.3. Membrii familiei

Anumiți membri ai familiei, independent de naționalitatea lor, au dreptul să acompanieze și să se stabilească la un cetățean european care locuiește pe teritoriul unui alt stat membru. Condițiile de intrare pot varia aici, dacă membrul familiei este sau nu cetățean U.E.

5. Care sunt drepturile politice pe care le am ca cetățean U.E.?

La nivelul Uniunii Europene, dreptul de a vota și de a candida este garantat cetățenilor europeni, în alegerile municipale și pentru Parlamentul European, chiar dacă nu au naționalitatea statului în care locuiesc.

5.1. Pentru alegerile municipale

În ceea ce privește alegerile municipale, cetățenii europeni au drept de a vota și de a candida în toată Uniunea Europeană. În anumite condiții, acest drept ar putea fi limitat de autoritățile locale.

5.2. Pentru alegerile în Parlamentul European

Cetățenii Uniunii au dreptul de a participa și de a candida la alegerile pentru Parlamentul European, în statul membru în care au reședința. Alegerile pentru Parlamentul European se desfășoară după principii comune tuturor statelor membre U.E. Fiecare membru decide singur forma pe care o vor lua alegerile, dar urmând reguli identice.

6. Dacă am nevoie de ajutor consular într-o altă țară , iar statul meu, membru UE, nu are birou consular, ce pot face?

Dacă un cetățean U.E. se află într-o țară în care statul său membru nu este reprezentat printr-un birou consular permanent sau misiune diplomatică, are dreptul să ceară protecție consulară la orice alt stat membru U.E. Această protecție poate acoperi:

- ajutor în cazul pierderii pașaportului sau altui document
- ajutor în caz de accident grav sau boală;
- ajutor în caz de arestare sau detenție;
- ajutor victimelor unor acte de violență.

Dacă propriul lor guvern nu are o misiune într-o țară terță pe care o vizitează, cetățenii europeni beneficiază de protecție din partea consulatului sau ambasadei oricărui alt stat membru U.E. Această protecție constă în ajutor în cazuri de deces, boală sau accident, arest sau detenție, ajutorarea victimelor delictelor grave etc. Ambasada trebuie să trateze cetățeanul european ca și cum ar fi cetățean al statului pe care îl reprezintă; aceasta acționează ca un canal de comunicare între cetățean și statul său.

7. Cetățeanul care trăiește într-un stat membru, ce căi oficiale are la dispoziție pentru depunerea unei plângeri?

Cetățenii europeni:

- pot înainta petiții Parlamentului European de exemplu, pentru a atrage atenția asupra infracțiunilor și executării incorecte a legislației UE într-un stat membru;
- pot adresa o plângere la Ombudsmanul european în legătură cu proasta gestionare a activității instituțiilor comunitare;
- pot depune o plângere la Comisie;
- au dreptul să primească răspunsuri de la Consiliu, Comisie, Curtea de Justiție, Curtea de Conturi, Comitetul Economic și Social, Comitetul Regiunilor și Ombudsman, în orice limbă oficială.

Toți cetățenii statelor membre U.E. dobândesc automat cetățenie europeană. Aceasta oferă indivizilor anumite drepturi și privilegii în U.E.

Bibliografie

1. Bîrzea, C. (2005). *Cetățenia European*. București: Editura Politeia - SNSPA
2. Constantin, V. (coord.) (2002). *Documente de bază ale Comunității și Uniunii Europene*. Ediția a II-a. Iași: Editura Polirom
3. Fuerea, A. (2006). *Manualul Uniunii Europene*. Ediția a III- a revăzută și adăugită. București: Editura Universul Juridic, p. 286-287
4. Fuerea, A. (2006). *Drept comunitar al afacerilor*. Ediția a II-a. București: Editura Universul Juridic
5. Groza, A. (2008). *Uniunea Europeană – Drept instituțional*. București : Editura C.H.Beck
6. Jinga, I. (1999). *Uniunea Europeană – Realități și perspective*. București: Editura LuminaLex
7. Marcu, V. (2001). *Drept instituțional comunitar*, ediția a II-a. București: Editura LuminaLex
8. Suci, C., Stan, D., Mihăilă, M. (2002). *Drept instituțional comunitar*. București: Editura Lumina Lex

9. Ștefan, T. (2006). *Introducere în dreptul comunitar*. București: Editura C.H.Beck
10. Ștefan, T., Andreșan-Grigoriu, B. (2007). *Drept comunitar*. București: Editura C.H.Beck
11. Țâncu, O. (2003). *Drept comunitar material*. București: Editura Lumina Lex
12. Voicu, M. (2005). *Politicile comunitare în constituția Uniunii Europene*. București: Editura LuminaLex

Webografie:

13. <http://eur-lex.europa.eu/ro/index.htm>
14. http://europa.eu/index_ro.htm
15. <http://www.euractiv.ro/uniunea-europeana>
16. http://www.europarl.europa.eu/topics/default_en.htm
17. http://www.europarl.europa.eu/topics/default_ro.htm

9. Problematika educației ecologice în contextul dezvoltării durabile

Mihaela Aurelia Ștefan*

9.1. Introducere

Trăim astăzi într-o lume definită prin următorii parametri: *schimbare, rapiditate, complexitate, globalizare*. „Poluarea mediului, schimbarea economică, subdezvoltarea și sărăcia, explozia demografică în unele regiuni ale lumii, imigrația și interculturalismul, descentralizarea reprezintă *provocări ale lumii contemporane*” (Maciuc, 2006).

Se afirmă, pe bună dreptate, că unul dintre elementele definiției ale societății contemporane este schimbarea. „Industrializarea a adus comunității umane numeroase avantaje sub aspectul confortului vieții materiale, dar și mari prejudicii: consumul irațional de resurse naturale în pericol de a fi epuizate, poluarea aerului, solului, apei, despădurirea, restrângerea excesivă a spațiilor verzi, vitale pentru om (...) Aceasta înseamnă că, fie din neglijență și ignoranță, fie din rea credință omul a devenit autorul unei dezordini ecologice ale căror efecte distructive nu le-a prevăzut” (Macavei, 2001).

Pentru a face față incertitudinii, noilor dimensiuni ale complexității, schimbărilor insidioase sau brutale și oportunităților potențiale care

* Lector univ. drd., Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova

afectează lumea noastră ca întreg și pe ființele umane în mediul lor imediat (King, Schneider, 1993), educația „trebuie să ajute la formarea unui nou umanism, care să conțină o componentă etică esențială și să contribuie la cunoașterea și respectarea culturii și valorilor spirituale ale diferitelor civilizații, ca o indispensabilă contragreutate la globalizare...” (Delors, 2000).

Apărarea și îmbunătățirea mediului înconjurător, pentru generațiile prezente și viitoare au devenit un obiectiv primordial al oamenilor, o sarcină a cărei realizare va trebui să fie coordonată și armonizată cu realizarea obiectivelor fundamentale, stabilite deja, de pace și dezvoltare economică și socială în întreaga lume. Ea presupune transmiterea de cunoștințe, interiorizarea lor, formarea de convingeri și, în cele din urmă, exteriorizarea acestora în atitudini pozitive față de mediu.

Coordonatele actuale ale vieții cotidiene impun abordarea în școală, alături de alte elemente de educație și probleme legate de educația pentru calitatea mediului înconjurător. Astfel, se evidențiază prioritatea majoră a noastră, a tuturor, de a cunoaște, proteja și conserva mediul de viață, conservarea naturii devenind eficientă și reală numai atunci când aceasta va face parte integrantă din concepția și comportamentul nostru.

Educația ecologică devine, astfel, una dintre „cheile” rezolvării problemelor actuale. Tezele sale sunt clare și universal valabile:

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) educația ecologică urmărește să promoveze o etică a dezvoltării (durabile).

Protecția și conservarea mediului devine obiectivul major al educației ecologice care urmărește să răspundă la întrebarea: „Trebuie să vedem în era tehnologică doar un destin funest sau o șansă a ființării umane? Trebuie să vedem un nou apogeu al umanității sau se anunță nenorocirea în care umanitatea va pieri?” (Jaspers 1986).

Primele inițiative de ocrotire a mediului au apărut acum aproximativ 200 de ani din necesitatea salvării unor specii pe cale de dispariție.

Cu timpul, motivele care au impus ocrotirea naturii s-au diversificat. Începând din 1970 au apărut semne clare de îmbolnăvire a planetei: subțierea stratului de ozon, încălzirea globală, ploile acide, poluarea apelor, a aerului și solului. Oamenii au început să înțeleagă necesitatea adoptării unui comportament responsabil față de natură. Însă responsabilitatea omului pentru ocrotirea mediului înconjurător este atât individuală, dar mai ales

colectivă: protecția naturii angajează colaborare și sprijin reciproc pe plan local, județean, național și mai ales internațional (King, Schneider, 1993).

Educația caută să contribuie la ameliorarea acestor probleme prin acțiuni specifice de prevenție. Datorită eșuării în a găsi soluții, putem spune că educația se află în situație de criză. Prin criză se înțelege decalajul dintre rezultatele învățământului și așteptările societății. Dintre soluțiile specifice și generale găsite ([/www.educativ.ro/](http://www.educativ.ro/)) enumerăm :

- inovații în conceperea și desfășurarea proceselor educative;
- introducerea noilor tipuri de educație în programele școlare;
- întărirea legăturilor dintre acțiunile școlare și cele extracurriculare;
- formarea inițială și continuă a cadrelor didactice;
- conlucrarea dintre cadre didactice, elevi, părinți și responsabili de la nivel local;
- organizarea de schimburi de informații între statele europene;
- regândirea procesului de educație în vederea integrării cu succes a tinerilor în viața profesională și socială.

9.2. Regândirea curriculumului prin implementarea „noilor educații”

Una dintre cele mai recente conferințe internaționale a fost cea din '95 de la Paris pentru educație și informare ecologică în cadrul căreia esența educației ecologice a fost redată astfel (www.lefo.ro/):

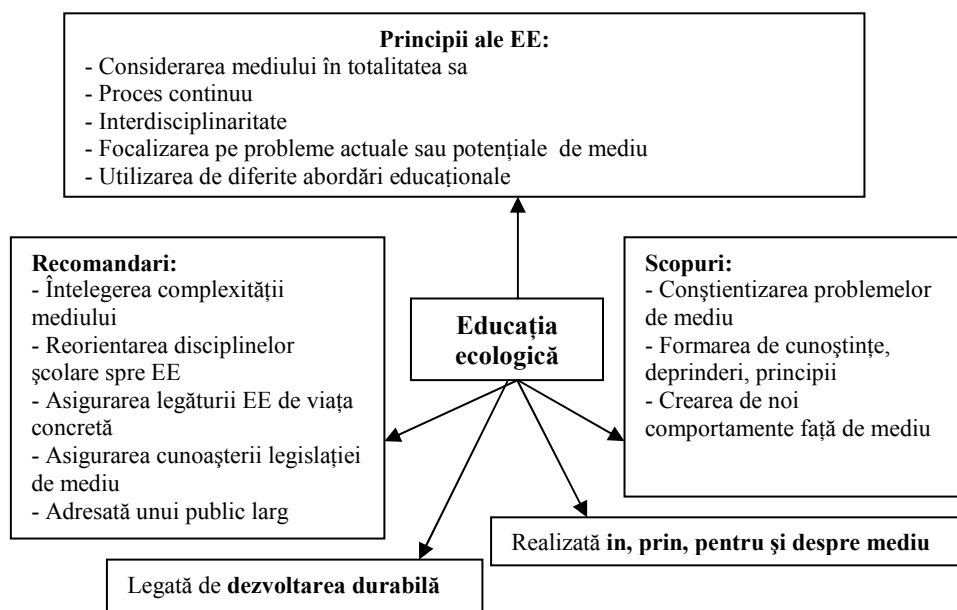


Figura nr. 12. Esența educației ecologice

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 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.

În ciuda faptului că se vorbește tot mai mult, în majoritatea domeniilor, despre abordarea ecologică a problematicii lumii contemporane, materialul bibliografic referitor la aceste aspecte, publicat în țara noastră este limitat.

„Într-o lume definită prin *mobilitate, fluiditate și tranziență*, o lume a industriilor cerebral-intensive și a tehnologiilor de vârf, o lume în care resursa strategică cea mai importantă este informația, cunoașterea, educația trebuie să dea răspunsuri specifice” (Maciuc, 2006).

Implementarea „noilor educații” presupune elaborarea și aplicarea unor strategii pedagogice și sociale speciale. Ele vizează:

1. pătrunderea „noilor educații” în programele școlare, sub forma unor recomandări sau module de studiu independent, difuzate și prin sistemele de comunicare moderne: televiziune, radio, rețele de calculatoare etc.
2. implicarea „noilor educații” în programele educaționale, ca alternative proiectate în diferite formule pedagogice: module de instruire complementară, ghiduri, îndrumări metodologice, lucrări fundamentale centrate asupra problemelor mari ale lumii contemporane;
3. regândirea sistemelor de selectare și organizare a informațiilor în cadrul unui curriculum care fie „introduce module specifice” ca discipline opționale distincte în planul de învățământ, fie introduce conținuturile specifice unei „noi educații” în sfera mai multor discipline, printr-o „abordare infuzională”.

Conținuturile, finalitățile și obiectivele noilor educații propun un demers prin care educația încearcă să răspundă exigențelor lumii contemporane și să producă o schimbare a actului educativ în favoarea educației bazată pe învățare inovatoare, societală și adaptabilă.

„Noile educații” evoluează în funcție de procesarea realizată la nivelul obiectivelor propuse ce dau și „denumirea” fiecărei structuri de conținut, care poate fi proiectat ca *modul sau disciplină de studiu* conceput strategic în plan *disciplinar*, dar mai ales în plan *interdisciplinar și transdisciplinar*.

De exemplu, *Educația ecologică* 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:

1. *Conștientizarea interdependenței dintre calitatea mediului și calitatea vieții;*
2. *Dezvoltarea interesului și a responsabilității pentru menținerea unui mediu natural echilibrat și propice vieții;*
3. *Formarea de mentalități favorabile și atitudini pozitive și active;*
4. *Adoptarea unui comportament individual și social ecologic sănătos;*
5. *Dezvoltarea comportamentelor favorabile ocrotirii și menținerii mediului natural.* (www.didactic.ro/).

9.3. Formarea/afirmarea unei conștiințe și a unei conduite ecologice – obiectiv de actualitate

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 mediului, să 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.

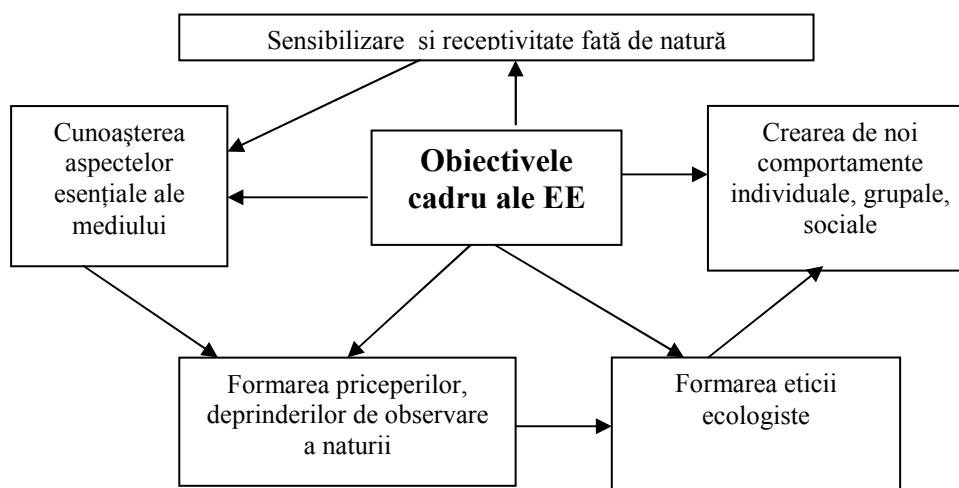


Figura nr. 13. *Obiectivele cadru ale educației ecologice*

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):

1. Înțelegerea raporturilor om-natură în perspectiva echilibrului și a interconștientizării ecosistemelor dintre lumea vie și mediul înconjurător;
2. Înțelegerea necesității protecției mediului ambiant și constituirea unei concepții științifice unitare, coerente;
3. Conștientizarea gravității crizei ecologice și a necesității găsirii soluțiilor de ameliorare a dezechilibrelor raporturilor om-natură;
4. Formarea atitudinilor de responsabilitate pentru apărarea patrimoniului natural, pentru gospodărirea rațională a planetei, pentru igiena ei;
5. 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 variate 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;
- să cerceteze modalitățile de reabilitare a stării mediului înconjurător prin antrenarea elevilor în activități de îngrijire a spațiilor verzi, de reciclare a deșeurilor, de salubritate a localităților;
- să afirme o atitudine dezaprobată față de cei care încalcă normele și legile ecologice.

O direcție importantă o reprezintă *formarea de specialiști* în problemele mediului. Astfel, se vor instrui tineri, profesori sau voluntari, care, sub aspect științific, să cunoască noțiuni de ecologie, modul de funcționare al ecosistemelor naturale și antropizate, interrelația om-mediu etc.

În școli, educația ecologică trebuie să parcurgă anumite **etape**:

- *Cunoașterea și observarea naturii* prin descrieri, vizionări de filme și casete, dar, mai ales, prin acțiuni extrașcolare: drumeții, excursii, expediții tematice, când elevii iau contact direct cu mediul înconjurător, se bucură de frumusețile naturii sălbatice, a unui mediu natural curat;
- *Formarea și dezvoltarea sentimentului ecologic la elevi/studenți*, de atașament față de natură, de încântare, relaxare față de frumosul pe care ți-l oferă mediul înconjurător;
- *Implicarea personală*. Prin discuții la clasă, profesorul reușește să sensibilizeze elevii în privința implicării fiecăruia în acțiuni concrete, de a fi folositori comunității;
- *Asumarea responsabilității*. Se formează în timp un comportament ecologic, când elevii știu ce responsabilități implică relația lor cu cei din jur, cu mediul ambiant, cu societatea;
- *Constituirea, la nivel de grup, a strategiilor de acțiune*.

În mod specific, educația ecologică urmărește atingerea următoarelor **obiective:**

- a) *Conștientizarea problemelor mediului înconjurător; înțelegerea modului cum interacționează oamenii cu mediul, cum apar și cum pot fi rezolvate diverse probleme;*
- b) *Dezvoltarea unei atitudini pozitive față de mediu prin dobândirea unui set de valori și sentimente de grijă și protecție pentru mediu, stimularea motivației de a participa la menținerea calității mediului;*
- c) *Afirmarea deprinderilor și abilităților necesare investigării, identificării problemelor mediului;*
- d) *Stimularea participării elevilor/studentilor în acțiuni și proiecte bine organizate care vor conduce la rezolvarea problemelor mediului.*

Este deosebit de important ca, în amplul proces de formare a omului, viața din afara școlii să continue să completeze, să consolideze și să desăvârșească opera educativă într-un adevărat comportament european.

Pregătirea viitorilor cetățeni ai Uniunii Europene a devenit o provocare și o necesitate prefigurată de un viitor previzibil, care îi va solicita să trăiască într-o permanentă stare de adaptare pentru a putea face față schimbărilor.

Formarea elevilor cu o conștiință și o conduită ecologică devine o cerință deosebit de importantă pentru orice demers educativ școlar și extrașcolar.

Protecția mediului înconjurător a apărut ca problemă majoră a omenirii. Se întrevide posibilitatea ca viitorul omenirii să fie pus sub semnul întrebării, dacă nu se iau măsuri energice de protecție a planetei. Omul a înțeles că face și el parte din natură, că Terra și resursele ei sunt limitate, că această planetă funcționează ca un sistem și că dereglările produse într-un loc pot avea repercusiuni pentru un întreg circuit, inclusiv pentru om.

Omenirea nu poate renunța însă la ritmurile înalte ale dezvoltării economice. Școala, prin destinația și rolul său, asigură contextul adecvat în care se desfășoară un complex de formare a elevilor, sub cele două laturi ale sale: cea instructivă și cea educativă.

O cerință deosebit de importantă pentru orice demers didactic constă în pregătirea elevilor cu o concepție și conduită ecologică adecvată, obiectiv de mare actualitate și importanță pentru calitatea vieții. Apărarea mediului înconjurător devenind un exercițiu de practică socială, școala trebuie să facă acest exercițiu social cu întreaga populație școlară care „mâine” va avea răspunderi mari și concrete în gestionarea rațională a tuturor condițiilor de

mediu natural și social. Ea este chemată să determine nu numai sentimentele de admirație pentru frumusețile naturii, ci și convingeri și deprinderi de apărare, conservare și dezvoltare a mediului înconjurător - condiție de viață civilizată și sănătoasă.

În ultimă instanță, școala trebuie să trezească spiritul de independență, de formare a capacității de autoinstruire și autoeducație ecologică la elevi, căci ignorarea de către profesori a necesității acestui lucru dăunează muncii educative, fiind una din cauzele principale ale eficienței scăzute ale acestei activități.

Concepte referitoare la mediul înconjurător pot fi achiziționate de la cea mai fragedă vârstă și în același timp cu noțiunile despre locurile cele mai apropiate copilului până la noțiuni abstracte mai târziu. Este necesar să se dezvolte la elevi capacitatea de observare, de formulare a unor întrebări problematice asupra unor aspecte ce țin de poluare și degradare a mediului (aruncarea gunoaielor la întâmplare, poluarea râurilor cu substanțe toxice etc.).

9.4. 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/):

a) *Principiul orientării axiologice a educației ecologice* - Educația ecologică face apel, în primul rând, la schimbarea valorilor personale, sociale, 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.

0-16 ani este perioada în care se structurează principalele componente ale personalității unui individ, în care prin *experiență directă, exercițiu și contextul* în care este pus educatul poate fi modelat comportamentul în societate și în raport cu mediul înconjurător; ideea invocată se prezintă grafic astfel: prezintă importanța obișnuirea elevilor cu procesul decizional în ceea ce privește problemele naturii și pe de altă parte formarea unor obișnuințe, în sensul congruenței valorilor și comportamentelor. Cu privire la conștientizarea valorilor, putem menționa că gradul de importanță al unei valori diferă de la o persoană la alta. Ceea ce este important pentru un individ poate fi ne semnificativ pentru un altul. În general, indivizii umani sunt conștienți de propriile orientări valorice și acționează în concordanță cu acestea. Uneori însă, oamenii pot acționa în conformitate cu o valoare fără a se gândi în mod conștient la aceasta. În plus, multe dintre valorile noastre nu au dezvoltată o bază cognitivă solidă iar prezența unui suport cognitiv ar putea facilita mult rezistența la schimbare a valorilor.

drepturi și obligații ale unei *persoane ca membru al grupului*, trebuie sugerate de către formator încă din primii ani de școală.

b) *Principiul orientării 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 educaților 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, 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 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.

Respectarea caracterului *interdisciplinar* al educației de mediu (EE) impune ca fiecare disciplină inclusă în planul de învățământ să țină seama de disciplinele cu care ea se află în conexiune încă de la momentul structurării disciplinei (când se stabilesc capitolele ce vor fi incluse pentru predare).

Respectarea caracterului *interdisciplinar* al educației de mediu (EE) impune ca pentru fiecare disciplină din planul de învățământ, în măsura în care are diverse conexiuni cu alte discipline, organizarea procesului didactic să fie atractivă și să țină seama de acest caracter interdisciplinar.

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, dezvoltarea spiritului civic etc.

Experiențele de învățare pot fi pozitive sau negative, rolul educatorului este de a facilita experimentarea cât mai deasă a unor situații de învățare pozitivă, educației trăind intens satisfacția succesului, care va fi impulsul care îi vor determina să meargă mai departe.

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. Avantajul acesteia este că poate schimba durabil forme de comportament. 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, 2002).

Principiile dezvoltării unui curriculum sunt: al colaborării, evaluării, asigurării și al testării (Cucoș, 2002).

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) educația ecologică urmărește să promoveze o etică a dezvoltării (durabile).

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 rezolvarea problemelor);
- Încurajează participarea la acțiuni sociale, civice concrete și luarea deciziilor, în funcție de valori morale conceptualizate.

Sugestii pentru profesori:

1. *Organizarea unor activități didactice în aer liber* - sunt mult mai interesante și mai distractive. În același timp, dau posibilitatea studentului/elevului să și cunoască în mod direct elementele despre care învață și sunt un foarte bun factor motivant;

2. *Adaptarea lecției la stilul personal de predare;*

3. *Utilizarea studiilor de caz;*

4. *Dezbateri despre mediu* - dezbateri cu diferite teme despre mediu, făcând distincție între opinii și lucruri certe. Încurajați dezvoltarea unei discuții și lăsați timp elevilor să se gândească de ce au dat un răspuns într-un anumit fel sau altul. Întrebați-i ce anume au avut în vedere când au luat deciziile; la ce s-au gândit când au făcut o acțiune responsabilă? Au avut nevoie de mai multe informații înainte de luarea unei decizii? Întrebați-i dacă discuția în grup i-a ajutat pe elevi să privească lucrurile într-o altă perspectivă și după ce au ascultat opiniile altor persoane, și-au schimbat eventual opinia despre ceea ce trebuie făcut.

5. *Utilizarea unor scheme și planuri care* să reamintească educaților că întotdeauna trebuie să ținem cont și de mediul ce ne înconjoară și să ne asigurăm că schimbările efectuate nu vor periclita natura.

6. *Apelul la situații problematice:* ex: Dacă am trăi pe o insulă... Astfel de situații au drept scop înțelegerea unor efecte pe care omul le are asupra mediului natural.

7. *Stimularea tinerilor de a se implica în proiecte de tip ecologic;* ex: *Să facem ordine și curățenie!* Scop: înțelegerea problemelor de mediu cu care se confruntă planeta noastră.

Bibliografie

1. Cucuș, C.(2002). *Pedagogie-ediția a II-a revăzută și adăugită*. Iași: Editura Polirom
2. De Bono, E. (1990). *Lateral Thinking*. London: Penguin Books, England

3. Delors, J. (coord.) (2000). *Comoara lăuntrică*. Iași: Editura Polirom
4. Dulamă, M.E. (2002). *Modele, strategii, și tehnici didactice activizante cu aplicații în geografie*. Cluj: Editura Clusium
5. Hendrikse, G. (2003). *Economics and Management of organization*, McGraw Hill Education, UK
6. Hofstede G. (1991). *Cultures And Organizations, Software of the mind*. London: IRIC, McGraw – Hill
7. Hungerford, V. R. (1994). *A prototype environmental education curriculum for the middle schools*. UNESCO
8. Ionel, V. (2002). *Pedagogia situațiilor educative*. Iași: Editura Polirom
9. Jaspers, K. (1986). „Condiții și posibilități ale unui nou umanism”. În: *Texte filosofice*. București: Editura Politică
10. King, A., Schneider, B. (1993). *Prima revoluție globală. O strategie pentru supraviețuirea lumii*. București: Editura Tehnică
11. Macavei, E. (2001). *Pedagogie. Teoria educației. Vol. I* București: Aramis.
12. Maciuc, I. (2006). *Pedagogie. Repere introductive*. Craiova: Editura Sitech
13. Momanu, M. (2002). *Introducere în teoria educației*. Iași: Editura Polirom
14. Nicola, I. (1994). *Pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică
15. *** (2001). *Sustainable Development. Critical Issue*, OECD Report: www.oecd.org
16. *** *Leonardo Da Vinci - European Curriculum for Methodological Training in field of EE*: www.seap.usv.ro
17. <http://www.articole.famouswhy.ro/>
18. <http://www.educativ.ro/>
19. <http://www.lefo.ro/>

CAPITOLUL IV

PROGRAME ȘI PARTENERIATE EDUCATIONALE ÎN PLAN LOCAL, REGIONAL, NAȚIONAL ȘI INTERNAȚIONAL

Irina Maciuc*

1. Introducere

Parteneriatul este *un tip de experiență socială* (Bulzan, 2008, p. 209), *o formă de acțiune comună, un mod de a lucra împreună. Prin cooperare, coordonare și colaborare, ceea ce implică diverse responsabilități ale actorilor sociali ce-și păstrează autonomia, dar își împart rolurile „într-un sistem de înțelegeri”*, multe lucruri se pot schimba în bine la nivel social.

Există:

1. *Parteneriat instituțional*, pe bază de protocoale, contracte, convenții, un parteneriat care presupune stabilirea de obiective precise, elaborarea de strategii și o succesiune de negocieri;
2. *Parteneriat de proiect*, realizat la nivel local, național sau internațional, parteneriat care implică responsabilități și roluri împărțite, contacte periodice, cadre materiale specifice;
3. *Parteneriat de realizare sau „de teren”*, un parteneriat bazat pe «o situație de experiență socială» (idem, p. 213).

În educație este încurajat *parteneriatul multiplu*, bazat pe principiul «frontului comun»: patronat, instituții de stat, părinți, agenți economici, factori administrativi, instituții cultural-educative. *Socializarea, formarea competențelor sociale, încurajarea participării civice* reprezintă obiective ale unui parteneriat complex, cu funcții educative bine delimitate, în cadrul unor «comunități care educă» ori își propun explicit acest lucru.

Principiul Parteneriatului promovează o strânsă colaborare între Comisia Europeană și autoritățile naționale, regionale și locale, partenerii economici și sociali și alte organisme competente, considerați actori relevanți în gestionarea și absorbția fondurilor structurale.

Acest principiu este relevant pentru gradul de descentralizare care caracterizează întreaga politică de coeziune economică și socială precum

* Conf. univ. dr., Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova

și aplicabilitatea principiului subsidiarității Conform Regulamentelor *Consiliului European* în cadrul Statului Membru parteneriatele presupun implicarea actorilor relevanți precum: autoritățile regionale, locale, urbane și alte autorități publice competente; parteneri economici și sociali; orice alt organism considerat a fi în măsură să reprezinte societatea civilă, organizațiile civile și organismele însărcinate cu promovarea egalității dintre bărbați și femei (art 16).

Formalizarea parteneriatelor implică: o structură legală, un comitet de conducere (reprezentanții tuturor partenerilor); un sector definit și activități stabilite, grupate pe domenii de activitate; un plan de activitate; resursele necesare (personalul, sediile, aspectele financiare).

De ce avem nevoie de parteneriate? Parteneriatele îmbunătățesc gradul de coordonare a politicilor și de adaptare la condițiile specifice locale; conduc la o mai bună coordonare a activităților, transparență în acțiunile întreprinse, dezvoltarea unei mai bune capacități instituționale la nivel sectorial (este vorba despre activități sau operațiuni dintr-un anumit domeniu/sector) și teritorial; o mai bună absorbție a resurselor, prin îmbunătățirea procesului de identificare a nevoilor, prioritizarea acestora la nivel regional, sectorial, de domeniu și identificarea de soluții adecvate finanțabile din Fondul Social European și o mai bună diseminare a informațiilor.

Parteneriatul a fost definit ca fiind „o metodă de succes pentru rezolvarea problemelor la nivel regional și local” (Pedroso, Conferința „Lecții învățate în cadrul procesului elaborării în parteneriat a Planurilor Regionale de Acțiune pentru Ocupare”, 19.07.2006, București).

Parteneriatele la nivel regional și local pot fi utilizate pentru recunoașterea comună existenței unei probleme, discutarea unor soluții alternative; adoptarea unor strategii comune; întărirea unei strategii comune la fiecare nivel de responsabilitate. Parteneriatul la nivel local permite o mai bună identificare a problemelor comunității, găsirea de noi resurse și parteneri; depășirea obstacolelor datorate lipsei de comunicare; o mai bună folosire a oportunităților (Sursa: Universitatea din Craiova, Master: Dezvoltare Regională și Proiecte Europene Lupu, G., Fondul Social European).

Parteneriatul în educație presupune crearea de structuri democratice care permit promovarea drepturilor și responsabilităților tuturor partenerilor, oferirea mijloacelor necesare pentru a-și juca rolurile lor complementare privind:

- *organizarea condițiilor de participare la programul de formare;*

- *procesul formării*;
- *evaluarea formării* (Frawley, 1993).

Prin stabilirea unor contacte, prin elaborarea calendarelor de lucru și a planurilor de activitate, prin comunicare permanentă și atitudine deschisă, loială, prin respectarea angajamentelor și preocupările coerente de popularizare a rezultatelor, prin transparentă, parteneriatele rămân viabile și pot fi productive.

„Parteneriatele trebuie văzute ca o componentă esențială în organizarea școlii și a clasei de elevi” (Agabrian, 2006, p. 7).

Actorii sociali diverși sunt sau pot fi implicați, partenerii posibili putând fi alte școli, instituții (*Familia, Biserica, Armata, Instituții de ocrotire a minorilor, ministere*), *Mass Media, Comunitatea locală*, Instituții conexe de tipul: palate și cluburi ale copiilor, centre județene ori de educație permanentă și cabinete interșcolare, *Agenția Taberelor Școlare, centre de resurse de învățare și de asistență psihopedagogică complexă, organizații neguvernamentale* (ONG-uri, asociații, fundații), firme și societăți private. Formele de colaborare încetățenite sunt *proiectele pe bază de parteneriat, asocierile, programele comune, sponsorizările și protocoalele de colaborare*.

„Școlile trebuie să construiască parteneriate cu comunitățile într-un efort comun de îndeplinire a tuturor cerințelor impuse de procesul educativ. În cadrul multor comunități există instituții grandioase – muzee, biblioteci, universități, biserici, fundații, teatre – și talente remarcabile – muzicieni, interpreți, scriitori și artiști – resurse care pot fi dirijate spre sprijinirea achiziției de cunoștințe și deprinderi de către elevi, astfel încât aceștia, la rândul lor, să poată contribui deplin la viața socială, economică și politică a comunității” (idem, p. 57).

Comunicațiile de masă reprezintă și ele un puternic și important factor de educație. Educația ar putea fi definită, de altfel, ca un tip aparte de comunicare umană. Renumitul filosof și teoretician al comunicațiilor moderne, Mc Luhan, arăta că a existat mai întâi o cultură a comunicării orale, în educație folosindu-se vorbirea orală, gesticulația și demonstrația. Stadiul oral al culturii a constat în dilatarea unuia dintre simțurile umane, și anume auzul. Stadiul vizual al culturii (Galaxia Gutenberg) a însemnat apariția tiparului și a culturii livrestă și a condus la detribalizarea individului și la logocentrism. Educația a valorificat din plin forța de comunicare a simbolurilor scrise. Tehnologia explozivă a fragmentat însă personalitatea umană, a mărit distanțele dintre oameni, izolarea și a condus la un fel de «schizofrenie culturală». În același timp, a fost încurajată specializarea și inițiativa personală (apud Maciuc, 2006).

A doua jumătate a secolului XX a impus «Galaxia Marconi», o «tehnologie implozivă», de reunire a tuturor oamenilor prin rețeaua globală a comunicațiilor electronice instantanee. Supremația culturii oral-vizuale a însemnat accentul pus pe mijloace electronice de comunicare de masă. Funcția de informare a mass-media «retribalizează omenirea» și transformă planeta într-un «telesat».

Desigur, se pune problema dacă aceste medii poartă valori ce pot influența întotdeauna pozitiv spiritul tânăr. Adeseori ele promovează violența, imoralitatea, produc dezorientare în plan moral. Iată de ce locul lor în viața copiilor și tinerilor trebuie bine cunoscut și evaluat de către educatori. Se impun strategii de contracarare a unor influențe negative sau necorespunzătoare (idem).

Cu atât mai mult cu cât viteza de răspândire a *Internet*-ului o să asigure fiecăruia accesul la o cantitate uriașă de informație neprelucrată ori prelucrată prea puțin și nu întotdeauna cu bune intenții. Dacă până în secolul XX problema esențială era accesul la informație și, de aici necesitatea memorării acesteia, acum problema este de a găsi și selecta sursele de informație. O *Biblioteca Virtuală*, care să ofere și legături la surse cu un nivel și mai înalt de specializare și în care informația să fie „curățată“ de conotații ideologice este o soluție de rezolvat în următorii ani.

În România, *Strategia dezvoltării activității școlare și extrașcolare* încurajează parteneriatul educațional, pe baza ideii că abordarea educațională complementară formal-nonformal asigură plusvaloarea sistemului educațional. *Calendarul Proiectelor Educative*, prin concursurile, spectacolele, competițiile, proiectele și aplicațiile tematice, emisiunile și recitalurile pe care le cuprinde, ca și activitatea din palatele și cluburile copiilor, din tabere și centre de creație etc. probează preocuparea statului român pentru dezvoltarea personală a elevilor, pentru reducerea inegalității și excluziunii sociale. Parteneriatul educațional cu familia, comunitatea, organizațiile guvernamentale și non-guvernamentale se află printre principalele modalități de ridicare a calității actului educațional.

În ultimii ani s-a structurat „o rețea coerentă de coordonare a *activităților educative școlare, extrașcolare și extracurriculare*” (vezi M.E.C., *Strategia dezvoltării activității educative școlare și extrașcolare*, pp. 2-3).

În documentele de politică educațională se menționează explicit faptul că activitatea educativă școlară și extrașcolară reprezintă o dimensiune a procesului de învățare permanentă.

Strategia activității educative școlare și extrașcolare este proiectată conform următorului set de principii:

- principiul priorității educației, ca responsabilitate asumată de guvernul României;
- principiul accesului egal la educație- conform Constituției și Convenției ONU a Drepturilor Copilului, fiecare copil are dreptul la educație;
- principiul interculturalității;
- principiul continuității activităților care au caracter permanent și se bazează pe experiența anterioară;
- principiul complementarității formal –non-formal;
- principiul flexibilității organizaționale și informaționale;
- principiul descentralizării autorității educaționale și al asigurării unității demersurilor educaționale locale prin coordonare;
- principiul abordării globale, unitare, multidisciplinare și integrate;
- principiul transparenței implementării strategiei, cu participarea societății civile, alături de instituțiile guvernamentale, în vederea realizării obiectivelor;
- principiul cooperării – implementarea strategiei are la bază cooperarea instituțională atât la nivel național, cât și internațional;
- alături de respectarea și promovarea acestor principii, la baza strategiei a stat și principiul educației centrate pe valori: *respect, non – discriminare, egalitate, solidaritate, toleranță, adevăr, libertate, integritate, demnitate, onoare, onestitate, originalitate, dragoste, încredere.*

(Sursa: M.E.C., Strategia dezvoltării activității educative școlare și extrașcolare, p. 5)

Pe plan european, de un interes aparte se bucură parteneriatele care vizează educația adulților. „*Educația adulților* desemnează un ansamblu de procese de învățare, formale și de alte tipuri, grație cărora individul adult aparținând unei societăți își dezvoltă aptitudinile, își îmbogățește cunoștințele și își ameliorează calificarea tehnică și profesională sau se reorientează în funcție de nevoile sale și de cele ale societății. Acest tip de educație înglobează deopotrivă educația formală și educația permanentă, educația non-formală și toata gama de posibilități de învățare informală și ocazională existente într-o societate educativă multiculturală, în funcție de teoria și practica locală...dezvoltă autonomia și simțul responsabilității, la fiecare individ și în rândurile fiecărei comunități...” (Neculau, 2004, p. 55).

Se produce o *autentică osmoză școală-comunitate*, clădirea școlii devenind un spațiu educațional deschis, un loc în care reprezentanții adulți ai comunității se întâlnesc, participă la diverse cursuri, comunică, iau parte la reprezentații teatrale, la evenimente sportive și la diverse manifestări culturale.

„Noua concepție despre educația adulților pune în cauză practicile actuale, în măsura în care ele necesită organizări complexe și rețele, în sânul unor sisteme formale și nonformale. Finalitatea urmărită este dezvoltarea creativității și flexibilității fiecărui actor social, întreaga sa viață. Ca orientare strategică, se recomandă parteneriatul social, implicarea puterii publice, atragerea marilor canale media, dar și publicitatea și inițiative locale. Obiectivul ultim trebuie să fie crearea unei societăți educative, atașate justiției sociale și binelui general” (idem, p. 56).

Parteneriatele se pot constitui din motive diferite, de exemplu pentru a strânge fonduri, pentru a atrage potențiali participanți, pentru a mări impactul activităților derulate la nivelul comunității, pentru a face publicitate, pentru a interveni la nivelul structurilor locale, regionale, naționale, internaționale, profesionale, sociale, culturale, politice sau economice. Iată numai câteva dintre motivele care pot genera parteneriate:

- *Parteneriate organizate în scop organizațional sau financiar;*
- *Parteneriate pentru optimizarea rezultatelor, a relațiilor publice;*
- *Parteneriate cu scopul abordării multidisciplinare a unei probleme/nevoi comune;*
- *Parteneriate pentru optimizarea transferului și a continuității;*
- *Parteneriate cu scopul sporirii influenței pentru alocarea puterii de orice natură;*
- *Parteneriate pentru implicarea în diverse acțiuni în beneficiul copiilor și bătrânilor.*

Comisia Europeană consideră formarea parteneriatelor de învățare un punct important al inițiativei de învățare a adulților (sursa: SPECIAL : European Citizenship, 27).

Domeniile pot trata probleme legate de politică, mediu, muzică, mâncare, sport, hobby-uri, religie, sănătate, șanse egale, dreptate socială, (sub)culturi, limbi străine, chestiuni specifice (de exemplu: „pentru” sau „împotriva” vânătorii, dirijarea traficului în afara centrelor orașelor, mai multe fonduri pentru educație etc.). Divergențele legate de obiectivele unei acțiuni sau activități paralizază, în mod evident, inițiativa propusă. Scopurile exacte reprezintă, astfel, o condiție esențială a performanței.

Posibili parteneri: agenți economici, companii, angajatori, autorități și comunitate locală etc.

Dacă nu sunt disponibile fonduri deja existente, se poate aplica pentru finanțare externă. În acest scop, este necesară o imagine clară a fondurilor autorităților locale, regionale sau naționale, alocate învățării și educației adulților, formării profesionale, ocupării locurilor de muncă, sau oricărei alte ramuri / teme menționate mai sus (SPECIAL: European Citizenship 29).

2. Surse internaționale și europene de finanțare

Europa dispune de o serie de surse proprii de finanțare. Majoritatea fondurilor disponibile se află sub «umbrela» Socrates – un fond mai larg ce se împarte pe diferite categorii, în funcție de sectoarele de investiție:

1. *Comenius*: învățământul preuniversitar;
 2. *Erasmus*: învățământul superior;
 3. *Grundtvig*: educația adulților precum și alte domenii ale educației;
 4. *Lingua*: predarea și învățarea limbilor europene;
 5. *Minerva*: tehnologia informației și comunicațiilor în educație;
 6. Analiza și inovația sistemelor și politicilor educaționale
- Etc.

Programul SOCRATES are ca subproiecte Proiectele Comenius, prin programul ERASMUS se realizează facilitarea studiilor în străinătate. Există o rețea de cooperare europeană de căutare a unui loc de muncă. Programul Leonardo da Vinci și Programul Tineret pentru Europa funcționează de mulți ani.

Kangour, Euro Junior, Wineres, programul PIR sunt acțiuni și concursuri școlare organizate de instituții europene. Există proiecte care se referă atât la instruirea cadrelor didactice (COMENIUS 2, GRUNDTVING, LINGUA, MINERVA), dar și la micii cetățeni europeni (COMENIUS 1).

Programul Grundtvig este axat pe *educația adulților*, Programul Leonardo este destinat formării profesionale, iar programul Comenius are ca scop educația preuniversitară și pe cea a profesorilor etc.

3. Teme recomandate pentru parteneriate europene

- *Tradițiile culturale;*
- *Protecția mediului și activitățile conexe;*
- *Activitățile artistice;*
- *Dezvoltarea tradițiilor literare în cadrul Europei;*
- *Conștientizarea cetățeniei europene;*
- *Consolidarea identităților locale și regionale;*

- Știință și tehnologie;
- Trecerea de la școală la viața activă
- Utilizarea mijloacelor informaționale și comunicaționale
- Promovarea egalității șanselor între fete și băieți.

Proiectele de parteneriat pot fi finalizate în diferite moduri (rapoarte asupra activităților desfășurate în proiect, broșuri, postere, portofolii individuale și de grup, albume, obiecte manufacturate, afișe, activități artistice, pagini Web, casete video, CD-ROM-uri, etc.). Exemplificări: *Educația prin teatru: programe opționale, Cetățenii și guvernarea într-o societate democratică, Știința în educație, TIC în programele de formare a profesorilor, Consilierea carierei(ținta: tinerii șomeri), Educația de gen etc.*

Autoritățile locale ar trebui să dispună de o politică de elaborare a parteneriatelor în folosul comunității și să se preocupe de constituirea unor echipe de acțiune din care ar putea să facă parte:

- Fundații;
- Instituții ale administrației locale;
- Organizații de tineret;
- ONG-uri;
- Servicii de asistență socială;
- Membri marcanți ai comunității;
- Organizații religioase;
- Furnizori de servicii;
- Centre de formare profesională;
- Grupuri artistice și culturale; etc.

În ceea ce ne privește, ca formatori de profesori, considerăm că „*Dacă vom ști să oferim ocazii în afara cadrului convențional, dacă, deci, vom implica viitorul profesor ori educator în programe/proiecte care să servească în egală măsură interesele comunității și exigențele propriei formări profesionale, vom contribui la optimizarea sistemului de pregătire inițială, cu deschidere spre cea continuă*” (Maciuc, 2000).

Concept și atitudine totodată, parteneriatul înseamnă interacțiuni acceptate reciproc, comunicare permanentă, respectarea și valorizarea diversității, cooperare și colaborare cu șanse egale de participare și drept la decizie. Dezvoltarea parteneriatului în educație este o expresie semnificativă și recunoscută a descentralizării managementului în școala contemporană și presupune instituirea unor *rețele de formare* (idem).

4. Programe europene

A. Comenius

Comenius este prima componentă a Programului de Învățare pe Tot Parcursul Vieții. Se adresează instituțiilor de învățământ preuniversitar de stat și private (de la grădinițe la școli postliceale) și tuturor membrilor comunității educaționale care își desfășoară activitatea în acest sector: elevilor, tuturor categoriilor de personal didactic, precum și autorităților locale, asociațiilor de părinți sau ONG-urilor care activează în domeniul educațional.

Comenius sprijină financiar realizarea de parteneriate școlare, proiecte de formare a personalului didactic, rețele de parteneriat școlar, precum și participarea la stagii de formare inițială și continuă pentru a crește calitatea și a consolida dimensiunea europeană în educație.

Programul Sectorial Comenius, la nivel european, urmărește o țintă foarte ambițioasă și anume să implice în activități educaționale de cooperare cel puțin trei milioane de elevi până în anul 2013.

De asemenea, Comenius urmărește:

-Dezvoltarea cunoașterii și înțelegerii diversității culturale și lingvistice europene în rândul profesorilor și elevilor;

-Sprijinirea elevilor pentru a dobândi competențele și abilitățile necesare dezvoltării personale pentru integrare profesională și cetățenie activă. Sursa: <http://www.anpcdefp.ro>.

Exemple: Runda de evaluare: 20 februarie 2009, Parteneriate aprobate:

- Romania-Danmark:Friendship Across the E.U.
- Two European Schools for Future Champions
- "Decouverte d'une culture a travers Ionesco et le theatre"
- EuroUtopia-United Europe in 22nd Century
- Info-inclusion for Development of Educational
- My place in My Region and Country-In Search of the Cultural Identity
- Language Acquisition through Music
- Myths Reloaded
- Develop Abilities Necessary for a Ceative Europe! D.A.N.C.E

- Cineclub linguistique(Acquisition et renforcement des competences linguistiques par l'intermediaire de l'exploitation du scenario cinematographique)
- CineLinguES-RO

B. Erasmus

a. Obiective specifice:

- să susțină realizarea unei arii europene de învățământ superior;
- să contribuie, alături de învățământul superior și educația profesională, la procesul de inovație.

b. Obiective operaționale:

- îmbunătățirea calității și creșterea volumului mobilităților studenților și a cadrelor didactice în Europa;
- îmbunătățirea calității și creșterea volumului cooperării multilaterale între instituțiile de învățământ superior din Europa;
- mărirea gradului de transparență și compatibilitate între învățământul superior și calificările profesionale obținute în Europa;
- îmbunătățirea calității și creșterea volumului cooperării între instituțiile de învățământ superior și întreprinderi;
- facilitarea dezvoltării practicilor inovative în educație și formare la nivel terțiar și transferul acestora, de la o țară participantă către celelalte;
- susținerea dezvoltării conținutului inovator al ICT, serviciilor, pedagogiei și practicii pentru învățarea pe tot parcursul vieții.
Sursa:<http://www.anpcdefp.ro>.

C. Leonardo da Vinci

a. Obiectivele generale ale programului sectorial Leonardo da Vinci sunt:

- dezvoltarea tehnicilor de predare/ învățare pentru toate persoanele implicate în educație și formare profesională (cu excepția nivelului terțiar),
- dezvoltarea instituțiilor, organizațiilor care furnizează/

- facilitează accesul la educație și formare profesională,
- încurajarea cooperării europene în educație și formare profesională,
 - implementarea conceptelor Declarației de la Copenhaga cu ajutorul inovației, testării și experimentării.

b. Obiectivele specifice ale programului Leonardo da Vinci sunt:

- sprijinirea participanților la formarea profesională sau la alte activități de formare, în vederea dobândirii de cunoștințe, abilități și calificări pentru facilitarea dezvoltării personale, creșterea șanselor de angajare și participare pe piața muncii europene;
- susținerea îmbunătățirilor aduse calității și inovării în sistemele, instituțiile și practicile de formare profesională;
- creșterea atractivității formării profesionale și a mobilității pentru angajatori și persoane fizice și facilitarea mobilității persoanelor aflate pe piața muncii.

c. Obiectivele operaționale ale programului Leonardo da Vinci sunt:

- creșterea calității și a volumului mobilității în Europa a persoanelor implicate în educație și formare profesională inițială și în formare continuă, în vederea creșterii numărului plasamentelor în întreprinderi la cel puțin 80 000 pe an, până la sfârșitul Programului de Învățare pe Tot Parcursul Vieții;
- creșterea calității și a volumului cooperării între instituții sau organizații furnizoare de educație și formare, întreprinderi, parteneri sociali și alte organisme relevante din Europa;
- facilitarea dezvoltării de practici inovative în domeniul educației și formării profesionale, cu excepția nivelului terțiar, și transferul acestora, inclusiv dintr-o țară participantă către altele;
- creșterea transparenței și a recunoașterii calificărilor și competențelor, inclusiv a celor dobândite prin învățare non-formală și informală;
- încurajarea învățării limbilor străine moderne;
- susținerea dezvoltării de conținut, servicii, pedagogii și practici de învățare pe tot parcursul vieții, bazate pe tehnologii informaționale și comunicaționale (TIC). (<http://www.anpcdefp.ro>).

D. Grundtvig - educația adulților și alte trasee educaționale

Grundtvig are o arie de cuprindere foarte largă, acoperind toate nivelurile și sectoarele educației adulților (general, cultural și social), precum și învățarea prin metode mai puțin formale, cum ar fi și învățarea autonomă. Cel care a dat numele programului este Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872), cleric și scriitor danez, care a fost un susținător al ideii de „iluminare pe durata vieții”, posibilitatea de a învăța continuu.

Priorități:

Pentru proiectele multilaterale Grundtvig, au fost identificate următoarele *priorități*:

- învățarea limbilor străine și includerea limbilor vorbite de migranți ori de minoritățile etnice în programele de educație a adulților;
- învățarea intergenerațională și educația persoanelor în vârstă;
- elaborarea unor metode de învățare pentru familii, în special pentru cele dezavantajate din punct de vedere educațional;
- îmbunătățirea calității educației adulților prin definirea unor criterii calitative, a unor modele și practici comune;
- educația pentru categorii marginalizate sau dezavantajate (ex. refugiați, solicitanți de azil, prizonieri și foști deținuți);
- educația pentru adulți în domeniul sănătății și al sportului, în special în cadrul comunităților marginalizate *Sursa:* <http://www.anpcdefp.ro>

Grundtvig vine în întâmpinarea nevoilor de predare/învățare ale adulților și se adresează instituțiilor sau organizațiilor care asigură sau facilitează educația acestora.

Orice organizație din domeniul educației adulților, din sistemul formal, non-formal sau informal poate să participe la programul Grundtvig. Adultul, în sensul programului Grundtvig, este o persoană de peste 25 de ani, sau un tânăr sub această vârstă, care nu mai este cuprins în sistemul formal de educație. Sursa: <http://www.anpcdefp.ro>

a. Obiective specifice

Programul Grundtvig intenționează:

- Să răspundă provocărilor educaționale impuse de îmbătrânirea populației/ creșterea speranței medii de viață în Europa;
- Să sprijine oferta și să răspundă cererii de alternative educaționale pentru adulți, cu scopul de a ameliora cunoștințele și competențele acestora.

b. Obiective operaționale

Prin acțiuni și tipuri de activități specifice, programul Grundtvig își propune:

- Să crească accesibilitatea, calitatea și volumul mobilităților în Europa, pentru persoanele implicate în educația adulților; până în anul 2013, se preconizează acordarea de sprijin financiar pentru cel puțin 7000 de persoane;
- Să amelioreze calitatea și să crească volumul cooperării între organizațiile implicate în educația adulților în Europa;
- Să asiste persoanele care provin din categorii și contexte sociale vulnerabile și/sau marginalizate, în mod deosebit persoanele vârstnice și pe cei care au ieșit din sistemul formal de educație fără calificări de bază, pentru a le oferi oportunități alternative de educație;
- Să faciliteze dezvoltarea de practici inovative în educația adulților, precum și transferul acestora de la o țară participantă la alta;
- Să sprijine dezvoltarea de conținuturi informaționale bazate pe noile tehnologii, dezvoltarea serviciilor, practicilor și metodelor pedagogice inovative pentru învățarea pe tot parcursul vieții;
- Să multiplice abordările pedagogice și să îmbunătățească managementul organizațiilor pentru educația adulților *Sursa:* <http://www.anpcdefp.ro>

Exemple de Proiecte de Cooperare Europeană pentru Educația Adulților:

Proiectele de cooperare europeană pot avea o gamă largă de teme, pornind de la Educația europeană, cetățenească sau familială a adulților, continuând cu conceperea unor metode de învățare prin intermediul culturii, tehnologiilor informaționale, mitologiei sau crearea unor metodologii de educare sau completare a acesteia la vârsta a treia sau în rândul tinerilor, până la diseminarea de bune practici și crearea de standarde în domeniul educației adulților.

În continuare, am selectat câteva proiecte care s-au derulat în anul 1999. Pentru detalii suplimentare și pentru a consulta toate proiectele derulate în acest an, vă recomandăm să consultați compendium-ul fostei acțiuni SOCRATES I „Educația Adulților” (actuală GRUNDTVIG), din care au fost selectate și proiectele de mai jos, compendium care se află pe site-ului Agenției Naționale SOCRATES : www.socrates.ro.

„MUSAEAM: MUSEUM AND ADULT EDUCATION ARE MORE”

„MUSAEAM: MUZEUL ȘI EDUCAȚIA ADULȚILOR ÎNSEAMNĂ MULT MAI MULT”

Scopul proiectului este acela de a cerceta modalitățile prin care muzeele pot fi folosite ca locuri de învățare – nu numai pe teme ca istoria, arta sau cultura – dar și pentru teme generale cum ar fi limbile străine și dorește să stabilească o cooperare între muzee și instituțiile de educație a adulților. El este planificat pentru a dura doi ani și are parteneri din șase țări: Germania, Grecia, Franța, Marea Britanie, Italia și Ungaria.

„ZUKUNFTSWERKSTATT FAMILIENBIELDUNG”

„ATELIER DE VIITOR PENTRU FAMILIE”

Obiectivele proiectului sunt acelea de a analiza de ce un număr mic de bărbați sunt implicați în educația în familie, să colecționeze modele de bune practici și să dezvolte metode de educație în familie mai potrivite pentru bărbați. În acest fel, proiectul își propune să stimuleze și instituțiile de educație a adulților, pentru a concepe cursuri de educație în familie mai bine adaptate la nevoile individuale ale bărbaților. El implică parteneri cu o experiență bogată în domeniu printre autorități publice, instituții de educație și diferite tipuri de asociații din Germania, Italia și Marea Britanie.

„EASY-UE ESTABLISHMENT OF A METHODOLOGY FOR LEARNING THE EUROPEAN UNION MORE USEFULL ASPECTS”

„EASY-UE REALIZAREA UNEI METODOLOGII PENTRU ÎNVĂȚAREA UNOR ASPECTE LEGATE DE UNIUNEA EUROPEANĂ”

Proiectul intenționează să realizeze o metodologie pentru a explica ce anume înseamnă concret Uniunea Europeană, prin studierea consecințelor pe care aceasta le are în viața de zi cu zi a cetățenilor săi și pentru a încuraja transferul de know-how între diferitele instituții care lucrează în domeniul educației adulților. Grupul țintă este compus din adulții din mediul rural, persoanele cu handicap mental, adulți cu o calificare inferioară și refugiații și implică parteneri din Spania, Danemarca și Italia.

„CULTURES EUROPEENNES PECO”

„CULTURI EUROPENE ALE ȚĂRILOR DIN EUROPA CENTRALĂ ȘI DE EST”

Implică șase parteneri din trei țări membre (Franța, Marea Britanie și Italia) și trei țări din Europa Centrală și de Est (România, Cehia și Ungaria) și are ca scop strângerea de informații pentru realizarea unei documentații

care se adresează adulților din spațiul economic european și a viitoarelor țări membre, oferindu-le informații cu privire la aceste țări, istoria lor recentă, economie, viața politică și sindicală, viața socială, culturală și artistică.

„QUALITY STANDARDS IN ADULT BASIC EDUCATION“
„STANDARDE DE CALITATE ÎN EDUCAȚIA DE BAZĂ A ADULȚILOR”

Scopul proiectului este acela de a realiza o strategie pentru standardele de calitate în educația de bază a adulților. Agenții de alfabetizare și instituții de educație a adulților din Irlanda, Marea Britanie și Belgia vor crea criteriile de evaluare și vor produce un document pentru implementarea unui sistem de evaluare.

„MYTHOLOGIE GRECO-LATINE ET EDUCATION DES ADULTES DANS L'EUROPE CONTEMPORAINE”

„MITOLOGIA GRECO-LATINĂ ȘI EDUCAȚIA ADULȚILOR ÎN EUROPA CONTEMPORANĂ”

Acest proiect pune în chestiune locul pe care mitologia greco-latină îl ocupă în mediul cultural actual, iar obiectivele sale vizează construirea unei identități europene, revenind la sursele acestei identități, „moștenirea” greco-latină, realizarea unei sinergii între specialiști și public și a unei coeziuni lingvistice și culturale. El reunește 7 parteneri din 5 țări (Franța, Spania, Germania, Grecia și România).

„RE-REAL REDISTRIBUTION OF EDUCATIONAL OPPORTUNITIES BY EVOKING RICHNESS OF EXPERIENCES OF ADULT LEARNERS”

„RE-REAL REDISTRIBUIREA ȘANSELOR DE EDUCAȚIE PRIN CONȘTIENȚIZAREA BOGĂȚIEI EXPERIMENTALE A ADULȚILOR CARE ÎNVĂȚĂ”

Scopul acestui proiect este acela de a oferi adulților căi personale de educare pe tot parcursul vieții, prin intermediul folosirii tehnologiei informaționale, asistența individuală, suport de învățare continuă și pregătire pentru oportunități de învățare deschisă și flexibilă.

Programul „ETWINNING” a fost lansat la 14 ianuarie 2005, ca parte a Programului de învățare permanentă al Comisiei Europene. Se adresează tuturor școlilor din învățământul preuniversitar, tuturor profesorilor, indiferent de disciplina predată, directorilor de unități școlare și inspectorilor școlari.

Platforma Etwinning.net oferă:

- instrumente pedagogice care integrează noile tehnologii în procesul de învățare;
- apropierea de celălalte țări participante și mai buna cunoaștere a acestora;
- implicarea în activități curriculare comune;
- participarea profesorilor la o rețea europeană pentru dezvoltare profesională, prin colaborarea în proiecte internaționale, prin participarea la seminarii internaționale, formare/ schimburi de experiență;
- un cadru atractiv de învățare pentru elevi și pentru profesori;
- recunoașterea oficială și o mai mare vizibilitate a activității participanților la nivel național și european;
- premii anuale și certificate naționale și europene de calitate pentru cele mai bune proiecte.

5. Extras din planul de acțiune privind implementarea strategiei dezvoltării activității educative școlare și extrașcolare

Complementarizarea educației formale cu cea non-formală prin inițierea de activități educative interdisciplinare diverse

- Elaborarea Ghidului de bune practici;
- Elaborarea planului județean de activități educative școlare și extrașcolare pe baza propunerilor transmise de unitățile de învățământ, a priorităților județene /specificului județean și a celor naționale;
- Elaborarea planului de activități educative școlare și extrașcolare de către echipe interdisciplinare la nivelul unității de învățământ, județean și național, la propunerea Consiliului elevilor, Comitetului de părinți, comunității locale și a potențialilor parteneri în educație;
- Formarea grupului de lucru a coordonatorilor de proiecte și programe educative la nivelul localității, în vederea elaborării unui plan comun de activități educative școlare și extrașcolare și a facilitării schimbului și diseminării exemplurilor de bune practică;
- Organizarea de întruniri de diseminare și schimburi de experiență în domeniul educație școlare și extrașcolare la nivel regional;
- Organizarea de concursuri de proiecte educative școlare și extrașcolare.

Recunoașterea educației non-formale ca dimensiune fundamentală a procesului instructiv – educativ (palate și cluburi ale copiilor)

- Proiectarea activităților de învățare pentru valorizarea spiritului creativ al elevilor;
- Inițierea și dezvoltarea activităților de învățare intercercuri/ateliere;
- Derularea de proiecte partenoriale școală-palat/club al copiilor;
- Accesarea de proiecte europene în parteneriat școală-palat/club al copiilor;
- Inițierea de programe partenoriale școală-palat/club al copiilor, pentru reintegrarea copiilor care au abandonat școala;
- Integrarea unui număr cât mai mare de elevi în proiecte educaționale, prin realizarea unei oferte educaționale partenoriale atrăgătoare;
- Dezvoltarea proiectelor de voluntariat educațional;
- Dezvoltarea proiectelor de dezvoltare comunitară.

Deschiderea școlii spre societate și întărirea parteneriatului educațional

- Multiplicarea proiectelor de dezvoltare comunitară;
- Multiplicarea proiectelor de voluntariat comunitar;
- Multiplicarea proiectelor de dezvoltare durabilă;
- Valorificarea potențialului comunității;

Rezultate așteptate

- Creșterea calității actului educațional și a rezultatelor învățării;
- Introducerea obligatorie a elementului educativ în proiectarea și desfășurarea activității didactice la fiecare obiect de studiu;
- Proiectarea activităților educative extracurriculare ca aplicații concrete a cunoștințelor acumulate, a abilităților și competențelor formate în cadrul obiectelor de studiu;
- Stimularea interesului elevilor și a cadrelor didactice de a se implica în proiecte și programe educative curriculare, extrașcolare și extracurriculare la nivelul fiecărei unități de învățământ;
- Stimularea și multiplicarea inițiativelor tinerilor în dezvoltarea vieții comunității școlare/comunității;
- Reducerea procentului fenomenelor antisociale, a abandonului și a absenteismului școlar;
- Creșterea ratei promovabilității școlare;
- Asigurarea șanselor egale de dezvoltare personală;
- Ridicarea calității resursei umane din sistemul educațional;
- Formarea resursei umane necesare dezvoltării societății cunoașterii;

- Asigurarea sustenabilității proiectelor educative prin conștientizarea cu privire la potențialul pe care programele educaționale îl au asupra formării tinerei generații ce urmează a se integra;
- Transformarea educației în sursă de dezvoltare comunitară.

Bibliografie

1. Agabrian, M. (2006). *Școala, familia, comunitatea: manual*. Iași: Institutul European
2. Bulzan, C. (2008). *Sociologia. Știința și disciplina de învățământ*. București: Editura ALL Educational
3. <http://www.anpcdefp.ro>.
4. Lifelong Learning Programme 2007-2013. *Guidelines for Applicants*:
http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/index_en.html
5. Lifelong Learning Programme 2007-2013. *How to participate?:*
http://ec.europa.eu/education/llp/doc848_en.htm
6. Lifelong Learning, *Sectoral programmes: Grundtvig*:
http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/structure/grundtvig_en.html
7. M.E.C., *Strategia dezvoltării activității educative școlare și extrașcolare*
8. Maciuc, I. (2000). *Dimensiuni sociale și aspecte instituționale ale educației*. Craiova: Editura Sitech
9. Neculau, A. (2004). *Educația adulților. Experiențe românești*. Iași: Polirom

CAPITOLUL V

PSIHOPEDAGOGIA TIMPULUI LIBER

1. Voluntariatul la adolescenți, tineri și adulți

Mihaela Alexandrina Popescu*

1.1. Ce este voluntariatul?

Voluntariatul este activitatea de interes public desfășurată din proprie inițiativă de orice persoană fizică, în folosul altora, fără a primi o contraprestație materială. Activitatea de interes public este activitatea desfășurată în domenii cum sunt: asistența socială și serviciile sociale, protecția drepturilor omului, medico-sanitar, cultural, artistic, educativ, de învățământ, științific, umanitar, religios, filantropic, sportiv, de protecție a mediului, social și comunitar și altele de asemenea (Legea Voluntariatului, legea nr. 339/ 2001).

Voluntariatul este o componentă de bază a modului de manifestare a societății civile. Voluntariatul pune eficient în practică declarația Organizației Națiunilor Unite conform căreia „Noi, oamenii avem puterea de a schimba lumea”. Această declarație sprijină dreptul fiecărei femei, al fiecărui bărbat sau copil de a se asocia liber și de a fi voluntari, indiferent de originea lor culturală sau etnică, de religie, vârstă, sex și condiție fizică, socială sau economică. Toți oamenii ar trebui să aibă dreptul de a-și pune la dispoziție în mod liber timpul, talentul și energia în folosul altor persoane, în folosul comunității lor prin acțiuni individuale sau colective, fără a aștepta recompense financiare. Dreptul la a fi voluntar este recunoscut și prin Declarația Universală cu privire la voluntariat.

1.2. Legislația din România privind voluntariatul

Voluntariatul în România este reglementat prin Legea voluntariatului nr. 339 din 17 iulie 2006, care a modificat și completat Legea voluntariatului nr. 195/2001.

Această lege atrage atenția asupra conceptului de voluntariat și se fundamentează pe următoarele principii:

- Participarea ca voluntar, pe baza consimțământului liber exprimat;
- Implicarea activă a voluntarului în viața comunității;

* Lector univ. drd., Facultatea de Științe ale Educației, Universitatea din Pitești

- Desfășurarea voluntariatului cu excluderea oricărei contraprestații materiale din partea beneficiarului activității;
- Participarea persoanelor la activitățile de voluntariat se face pe baza egalității de șanse, fără nici un fel de discriminare.

De asemenea, Legea voluntariatului reglementează contractul de voluntariat, tocmai pentru a sublinia drepturile și obligațiile fiecărei părți și pentru a nu se ajunge să se transforme într-o formă de forță de muncă. Această lege poate fi substanțial îmbunătățită. De exemplu, în prezent, această lege este axată pe tineri și pe ONG-uri, fără a face referiri la vârsta a treia, deși, în străinătate, majoritatea voluntarilor sunt de vârsta a treia, pentru că ei au experiența și dorința de a face ceva pentru comunitate.

1.3. Inițiative europene

Voluntariatul tinerilor este foarte diferit în Europa. În timp ce într-o țară acesta se poate baza pe serviciile civice organizate de autoritățile publice, într-o altă țară poate fi administrat de organizații nonguvernamentale.

Comisia Europeană (iulie 2008) a propus lansarea unei inițiative pentru a crea mai multe oportunități pentru ca tinerii să se implice în activități voluntare în întreaga Europă. Până la această inițiativă, tinerii care doreau să se implice în activități voluntare într-un alt stat membru nu aveau destule oportunități pentru a o face. Inițiativa Comisiei Europene se referă la tinerii din Uniunea Europeană sub vârsta de 30 de ani, care doresc să se implice în activități voluntare într-o altă țară decât cea din care provin.

Voluntariatul transfrontalier oferă tinerilor o experiență deosebită, care poate avea efecte benefice asupra dezvoltării personale. Acest tip de „educație informală” poate îmbunătăți posibilitățile de angajare și perspectivele de carieră ale tinerilor.

La nivel european, există programul UE „Tineretul în acțiune”, care oferă oportunități pentru voluntariat, printre ele fiind și Serviciul european de voluntariat (EVS). Cererea de voluntariat transfrontalier printre tinerii europeni depășește cu mult capacitățile acestui Serviciu european pentru voluntariat.

Pentru îmbunătățirea funcționării în interacțiune a sistemelor naționale de voluntariat al tinerilor, Comisia propune statelor membre următorul set de acțiuni:

- Colectarea de informații referitoare la sistemele existente pe teritoriile lor;
- Difuzarea informațiilor referitoare la oportunitățile disponibile;

- Creșterea numărului de oportunități de voluntariat transfrontalier în cadrul diferitelor sisteme naționale;
- Furnizarea unui nivel rezonabil de asigurare a activităților de voluntariat;
- Asigurarea recunoașterii adecvate a rezultatelor învățării din voluntariat;
- Furnizarea de sprijin specific instructorilor socio-educaționali specializați în domeniul tineretului și tinerilor cu mai puține oportunități.

Aceste eforturi sunt sprijinite prin intermediul serviciilor Europass și Youthpass și prin promovarea transeuropeană a voluntariatului tinerilor către angajatori, autorități și instituții.

1.4. Activitatea de voluntariat din România

În România, voluntariatul a început să apară imediat după 1989, atunci când organizațiile internaționale au început să plaseze voluntari străini și să finanțeze proiecte care să includă și componente de voluntariat în țara noastră.

1990 – Organizațiile nonguvernamentale încep să implice voluntari în activități

- Organizațiile internaționale (Peace Corps, Voluntary Service Overseas) încep să plaseze voluntari străini în România;

- Organizațiile internaționale cu filiale în România (Word Vision, Habitat for Humanity) aduc experiența și expertiza în managementul voluntarilor;

- Finanțatorii încep să sprijine proiecte care includ și componenta de voluntariat (Uniunea Europeană, Fundația Principesa, Fundația pentru o societate Deschisă).

În 1997 au început să apară și primele centre de voluntariat cu sprijinul Uniunii europene prin Programul PHARE. Pro Vobis își schimbă misiunea și devine primul centru de voluntariat independent din România. Tot în același an, a avut loc prima conferință națională cu privire la voluntariat și au fost lansate prima pagină web și prima revistă a voluntarilor români, sub numele de Voluntariat.ro.

În anii următori a apărut și cadrul legislativ care să reglementeze activitățile de voluntariat. Au mai apărut și alte centre de voluntariat, în fiecare an s-au organizat conferințe naționale, au fost instituite săptămâni naționale ale voluntariatului, premii pentru implicarea în comunitate, au apărut lucrări legate de acest domeniu.

Eurobarometrul din 2007 a făcut un studiu comparativ privind activitățile de voluntariat. Țara cu cel mai mare număr de voluntari din Europa este Austria, cu un procent de 60%, urmată de Olanda și Suedia, țara cu numărul cel mai mic de voluntari implicați este Bulgaria, cu 10%. În România activitățile, de voluntariat au început să ia amploare și să se transforme într-un fel de trend.

1.5. Voluntariatul ca alternativă

Voluntariatul în România a trebuit să depășească mitul conform căruia voluntariatul este muncă patriotică. A te înscrie în voluntariat nu înseamnă a munci degeaba, ci mai degrabă a face primii pași spre construirea unei cariere, pentru că foarte multe companii pun preț pe activitățile extracurriculare. Mai mult, modificările legislative au făcut ca activitatea de voluntar să fie recunoscută ca și experiență în muncă la nivel european, iar în România unele facultăți au introdus la admitere drept criteriu de departajare activitatea în beneficiul comunității.

Voluntariatul este un mod de dezvoltare profesională și personală: să alegi să te implici într-o acțiune în care să crezi și să-ți asumi consecințele acestei acțiuni, fără a primi în schimb nici o recompensă materială, ci doar satisfacția că ți-ai atins un scop, este o dovadă de maturizare a fiecărui individ.

Oportunități pe care le oferă voluntariatul:

- Dezvoltare din punct de vedere profesional – formarea unor competențe care pot fi folosite ulterior în activitatea profesională;
- Libertatea de alegere a activităților și a gradului de implicare;
- Responsabilizarea față de sine și față de cei din jurul său;

În lucrul cu tinerii, ca voluntari sau beneficiari, trebuie să avem în vedere câteva aspecte:

- motivarea este un punct cheie în lucrul cu tinerii – cei mai mulți voluntari caută beneficii sociale, vor să cunoască oameni, să se distreze, își doresc recunoaștere, vor să aparțină unui grup;
- dimensiunea pragmatică este bine reprezentată la această vârstă – voluntarii vor să ajute oamenii, vor să fie utili, să capete abilități care să le sporească șansele de angajare;
- tinerii caută mereu beneficii psihologice – un plasament voluntar poate exprima identitatea voluntarului, să se distingă de ceilalți, să-și exprime valorile, să-și găsească un drum în viață.

În activitățile de voluntariat în care sunt implicați adolescenții și tinerii este important:

- să-i sprijinim în dezvoltarea propriei individualități;

- să-i asistăm în procesul de autocunoaștere, de căutare a identității;
- să-i susținem în dezvoltarea unei imagini de sine pozitive;
- să le oferim sprijin pentru dezvoltarea abilităților sociale, de interacțiune cu ceilalți;

Un aspect foarte important este acela că activitatea de voluntariat îi poate ajuta pe foarte mulți tineri să își găsească profesia care li se potrivește. Beneficiile pe care le are voluntariatul ar trebui să fie puncte de plecare pentru cadrele didactice, pentru părinți, în încercarea de a-i orienta pe tineri spre această formă de educație nonformală.

Bibliografie

1. <http://cariere.acasa.ro/articole/cariere/Voluntariatul-in-Romania>
2. <http://www.centras-constanta.ro>
3. http://ec.europa.eu/youth/youth-policies/doc30_en.htm
4. http://ec.europa.eu/youth/youth-policies/doc30_en.htm
5. http://europa.eu/youth/volunteering-exchanges/index_eu_en.htm

2. Educația pentru cetățenie activă

Ecaterina Sarah Frăsineanu*

2.1. Concepte cheie. Către o abordare contextuală și flexibilă

Cetățenia activă se referă la modul și măsura în care oamenii participă și își aduc aportul la viața socială, politică, culturală și economică.

Relansată după anul 1990, preocuparea privind cetățenia este considerată „o paradigmă a științelor politice care permite interpretarea proceselor democratice din perspectiva apartenenței, a participării politice, a identității, a drepturilor și responsabilităților” (Bârzea, 2005, p. 6).

Educația pentru cetățenie activă depinde de variabile cum sunt: vârsta, statutul socio-economic și profesional, nivelul cultural, naționalitatea, apartenența etnică.

Un rol important pentru manifestarea omului ca cetățean activ la diverse niveluri – de la cel al comunității locale, la cel național, până la nivel european și chiar global – îl are *calitatea vieții* sale, aflată în relație de influență reciprocă cu aspectele socio-umane, istorice, politice, economice, tehnologice, informaționale ale realității.

* Lector univ. drd., Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova

Noile educații fac referire la educația civică și pentru democrație, fiind componente care se pot aborda la vârsta preșcolară, la copii, tineri, adulți sau persoane de vârsta a treia, aceste componente necesitând un proces de formare pe durata întregii vieți.

Prin derivare, conceptul de *educație pentru cetățenie activă* relaționează cu alte concepte:

- educația civică;
- educația pentru drepturile omului;
- educația pentru cetățenie democratică;
- educația politică;
- educația socială;
- educația pentru cetățenie europeană;
- educația antreprenorială;
- educația ecologică;
- educația morală;
- educația religioasă;
- educația pentru toleranță;
- educația axiologică;
- educația interculturală;
- educația comunitară.

Studiile privind starea tineretului în România (<http://www.resurse-tineret.ro>) arată că, în ceea ce privește participarea civică și politică a tinerilor, aceasta este relativ scăzută. Studiile s-au concentrat asupra tinerilor deoarece această dimensiune a educației îi vizează în modul cel mai direct.

În țara noastră, cele mai multe activități de tip civic se desfășoară în cultură și în divertisment, în educație și în servicii sociale. În schimb, statisticile sunt mai scăzute în ceea ce privește activismul asociativ, prin raportarea analizei la alte țări democratice.

La nivel european, Consiliul pentru cooperare culturală (2001) a identificat conceptele de bază și competențele esențiale ale educației pentru cetățenie, considerată inițial *educație civică*, apoi, din 1997, *educație pentru cetățenie într-o societate democratică*, urmată de *educație pentru cetățenie activă*, iar astăzi, chiar *educație privind cetățeniile*. Importante, pe lângă aceste concepte și competențe, sunt modalitățile de dobândire și de transmitere a valorilor, abilităților, competențelor specifice, dar și contextele și dificultățile de punere în practică.

În scopul depășirii dificultăților practice de implementare a cetățeniei active, factorii educativi pot acționa în parteneriat, extinzându-se în afara educației formale prin colaborarea între familie, școală, comunitatea locală, mass-media, mediul socio-politic ș.a. Există și unele restrângeri ale

conceperii educației pentru cetățenie activă prin concentrarea pe acțiunile organizate în instituțiile de învățământ, rezultând o educație pentru *cetățenie școlară*.

Sferele de analiză ale cetățeniei active depășesc limitele cetățeniei statale, pentru a ajunge la practici comune în domeniul cetățeniei multiple și transnaționale: *cetățenia europeană*.

Prezentăm, în continuare, un tablou sintetic al principalilor termeni corelați cu sintagma „educație pentru cetățenie activă” (Tabelul nr. 1):

Libertate	Naționalitate/stat	Solidaritate	Dialog
Responsabilitate	Egalitate Echitate	Participare	Respect
Drepturi	Pace	Interdependență	Pluralism
Informare	Democrație	Aport/contribuție	Cooperare
Nondiscriminare Acces	Inițiativă	Altruism	Dezvoltare durabilă

Tabelul nr. 1. *Concepte cheie din sfera educației pentru cetățenie activă*

Deși cetățenia activă face referire la un cetățean global, cetățenia este înțeleasă în mod diferit în contextul fiecărui stat, dar și prin raportare la comunitatea locală (cetatea, orașul). Cetățeanul este, de fapt, o persoană care trăiește în societate cu alte persoane, într-o varietate de situații și de circumstanțe.

Noul tip de cetățenie pune accent pe activism, în sens de implicare în vederea îmbunătățirii vieții comune. Provocările sociale (la nivel global, european, statal) au condus la necesitatea regândirii modului în care să fie realizată educația pentru cetățenie. Situații cum sunt conflictele etnice, naționalismul, amenințările teroriste, poluarea mediului înconjurător, migrarea populației, diminuarea solidarității între oameni, neîncrederea în formele de guvernare și în lideri rămân în continuare probleme de soluționat, pentru aceasta, implicarea/activismul cetățeanului fiind una dintre modalitățile de rezolvare.

De aceea, conceptul de educație pentru cetățenie activă a cunoscut o extindere și o flexibilizare, acordând importanță locului, drepturilor și îndatoririlor fiecărei persoane, în condițiile legii, după cum se arată în raportul Consiliului Europei pe această temă (2001). Ideea de bază este legată de autonomia sau libertatea fiecăruia de a se manifesta/ afirma într-un

cadru legislativ, economic, politic, social, cultural, isotric etc. stabilit de comun acord, sub supravegherea cetățenilor, în mod democratic.

2.2. Competențe în educația pentru cetățenie activă

Competența este o structură de cunoștințe, priceperi, deprinderi, capacități, abilități, valori, atitudini, aptitudini, comportamente care permit exercitarea cu succes a unei activități.

Formarea pentru a fi cetățean activ se realizează atât în școală, cât și în afara ei, în educația formală, nonformală și informală, pentru diverse vârste.

Educația pentru cetățenie activă urmărește formarea unor competențe (Audigier, 2001) care pot fi structurate pe plan cognitiv, moral-afectiv și acțional. Competențele de tip cognitiv cuprind cunoștințe de natură juridică și politică, cunoștințe despre lumea actuală, principiile și valori despre drepturile omului sau cetățeanului într-o societate democratică. În planul afectiv-moral, competențele se referă, în special, la valori și atitudini legate de libertate, egalitate, solidaritate. Competențele acționale presupun capacități și atitudini sociale pentru a trăi împreună cu ceilalți, a lua parte la dezbaterile publice, a soluționa conflicte.

Pentru o participare activă și responsabilă la viața cetățenească, se pune accent pe competențele axiologice sau de valorizare a vieții socio-politico-economice, fiind necesară formarea unor capacități și aptitudini cum sunt: exprimarea/argumentarea ideilor, afirmarea gândirii critice, rezolvarea de probleme, investigația, luarea deciziilor, realizarea unor interpretări din perspective diverse, aplicarea reflecției.

În strânsă legătură cu competențele enumerate, dimensiunile manifestării cetățeniei active sunt: în domeniul politic, juridic, social, economic, cultural.

Tocmai această interdependență a dimensiunilor, care influențează formarea și practicarea cetățeniei active, determină unele dificultăți educaționale: limitarea în funcție de condițiile socio-economice, persistența unor mentalități, dezvoltarea unor mecanisme sociale negative, formalismul, minimalizarea importanței acestei dimensiuni/componente a personalității.

Într-o cercetare calitativă, realizată în țara noastră pentru a analiza cum se învață cetățenia activă (Dodescu și Hatos, coord., 2004), se arată că învățarea depinde de contextul familial, de educația din școală, dar, mai ales, de evenimentele personale – ca situații facilitatoare - și de întâlnirea unor persoane semnificative. Una dintre concluziile autorilor oferă următoarea perspectivă: „Învățarea cetățeniei active poate fi văzută ca un proces identitar sau al dezvoltării de sine.” (idem, p. 56).

Putem observa că educația pentru cetățenie activă se corelează cu forme moderne de învățare: învățarea activă, experiențială, constructivistă, prin negociere socială, prin colaborare, prin raționamente inductive și deductive, prin observație, prin reflecție și prin abordare critică.

Pentru formarea culturii civice și pentru transpunerea cunoașterii în comportament civic activ pot fi utilizate modalități cum sunt:

- Practicarea unor exerciții de democrație;
- Implicarea în proiecte;
- Schimburi de experiență;
- Rezolvarea unor situații concrete.

Ca disciplină de învățământ, dar și ca abordare de ansamblu a aspectelor vieții, tematica educației pentru cetățenie activă poate avea câteva repere, care pot fi completate (adaptare după sugestiile oferite de Gollob et al., 2004):

- Înțelegerea cadrului instituțional (politic, legislativ, economic, social);
- Participarea și implicarea în acțiuni civice/cetățenești (drepturi și responsabilități);
- Elemente de prezentare personală (marketing personal);
- Mecanisme în mass-media și în exercitarea puterii politice;
- Valori și ideologii personale și comune;
- Rezolvarea conflictelor;
- Limitele globalizării;
- Dezvoltarea durabilă a societății.

Educația pentru cetățenie activă trebuie să răspundă necesității de a aborda critic, situațional (nu teoretic) asemenea probleme, de a destructura și de a restructura propriile concepții și raționamente, de a realiza interpretări și de a propune soluții alternative.

Învățarea cetățeniei se realizează în mod spontan, prin socializare, dar și în mediul școlar, prin diverse experiențe necontrolate (curriculum-ul ascuns), sub influența mass-media, prin activități extrașcolare, prin intermediul climatului școlar, participând la viața școlii, prin parcurgerea unor discipline de învățământ (istorie, cultură civică, educație civică), prin abordarea unor teme cross-curriculare (drepturile omului) sau a unor programe curriculare integrate (omul și societatea) (după Bârzea, 2005, p. 44).

Modalitățile de formare/învățare a cetățeniei active – puse în evidență în urma studiilor din mai multe țări europene (European Commission, 2007) – sunt centrate pe:

- învățarea prin a face (learning by doing);

- discuții, dezbateri;
- învățarea unor noi abilități;
- utilizarea internetului;
- realizarea de voluntariat și
- munca în echipă.

Cei mai importanți factori în punerea în acțiune a acestor metodologii (idem, 2007) sunt: tipul de activitate și motivația; identificarea unei motivații în acest sens, soldându-se cu o schimbare a atitudinii privind cetățenia activă.

Bibliografie

1. Bârzea, C. (2005). *Cetățenia Europeană*. SNSPA: Politeia
2. Dodescu, A., Hatos, A. (coord.) (2004). *Cum se învață cetățenia activă în România? Rezultate de cercetare și recomandări de politici*. Oradea: Editura Universității din Oradea
3. Gollob, R., Huddleston, E., Krapf, P., Salema, M. H., Spajic-Vrkas, V. (2004). *Manual pentru formarea cadrelor didactice în domeniul educației pentru cetățenie democratică și al educației pentru drepturile omului*: http://www.tehne.ro/resurse/TEHNE_formarea_cadrelor_didactice_ECD.pdf
4. Audigier, Fr. (2001). *Concepte de bază și competențe esențiale referitoare la educația pentru cetățenie într-o societate democratică*. Consiliul Europei, Strasbourg: www.civica-online.ro
5. *** (2007). *Study on Active Citizenship education*. European Commission – Directorate General for Education and Culture, from http://ec.europa.eu/education/pdf/doc248_en.pdf
6. <http://www.resurse-tineret.ro>

3. Conturarea identității sociale în adolescență

Florentina Mogonea*
Ecaterina Sarah Frăsineanu*

3.1. Introducere. Precizări terminologice

Potrivit Dicționarului de Pedagogie (Schaub, Zenke, 2001, p. 129), *identitatea* reprezintă „convingerea interioară a subiectului că, în orice situații și momente de viață, precum și în noile orientări din lumea exterioară, rămâne aceeași persoană (...). Identitatea este și conștiința că «eu sunt eu în cercul celorlalți». Ca urmare, calitatea siguranței de sine depinde și de felul interacțiunii subiect mediu socio-emoțional. În aceste interacțiuni se definesc posibilitățile diferențierii de ceilalți și conștiința de sine, autorealizarea”.

U. Șchiopu (1997, p. 348) consideră că *identitatea* este denumirea dată conștientizării sentimentelor de apartenență ale sinelui (apartenența de familie, țară, cultură, popor, etnie, ideologie, grup profesional). Identitatea este dimensiunea centrală a concepției despre sine a individului, reprezentând poziția sa generalizată în societate, derivând din apartenența sa la grupuri și categorii sociale, din statutele și rolurile sale, din amorsările sale sociale (Neveanu, 1978, p. 319).

Studiile de psihologie amintesc de o *identitate personală* și de o *identitate socială* a individului, aceasta din urmă reprezentând partea conceptului de sine care decurge din apartenența la grupuri (Lorenzi-Cioldi, Doise, 1996). Potrivit psihologiei sociale, identitatea reprezintă rezultatul interacțiunii psihologicului cu socialul, la nivelul fiecărui individ. Fiecare individ se construiește pe sine, prin raportare la ceilalți, la societate. Personalitatea sa este astfel o construcție care înglobează calități și trăsături personale cu influențe socio-culturale, experiențe de viață, acestea aparținând mediului în care individul trăiește. Putem considera astfel identitatea psihosocială ca fiind rezultatul unui proces interactiv între individ și câmpul social, dintre individual și social. Ea reunește deopotrivă reprezentarea de sine și de alții.

Potrivit lui Eric Erikson (apud Bernat, 2003), dezvoltarea psihosocială este condiționată de apariția și existența conflictului, individul parcurgând opt etape, pe drumul desăvârșirii psihosociale:

* Lector univ. dr., Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova

* Lector univ. drd., Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova

- Stadiul I – nou-născut (0-1 an) – în care apare conflictul între încredere și neîncredere;
- Stadiul II – copilul mic – conflictul apare între autonomie și îndoială, fiind generat de apariția mersului;
- Stadiul III – copilul mijlociu (3-6 ani) – în care se manifestă conflictul între inițiativă și vinovăție, în funcție de responsabilitățile în creștere care îi revin copilului;
- Stadiul IV – copilul mare (6-12 ani) – conflictul apare între sângețenie și inferioritate, generat de intrarea copilului în școală;
- Stadiul V – adolescentul (12-18/20 ani) – în care conflictul este între identitate și confuzia de rol; apar o mulțime de roluri sociale, pe care adolescentul trebuie să le integreze și interiorizeze. determinante, în această perioadă, sunt modelele și grupul de prieteni;
- Stadiul VI – tânărul (20-30/35 ani) – se manifestă conflictul între izolare și intimitate;
- Stadiul VII – maturul (35-50/60 ani) – apare conflictul între creație și stagnare;
- Stadiul VIII – bătrânul (peste 60 de ani) – conflictul apare între identitate și disperare.

Definirea conceptului de identitate presupune luarea în considerare a patru dimensiuni esențiale (Zavalloni, 1973):

- Conștiința unei identități individuale, considerată ca un sentiment pozitiv, prezent în toate aspectele sinelui;
- Stabilitatea caracterului personal, continuitatea și coerența în comportare;
- Integrarea sinelui, sinteza dintre eu și context;
- Solidaritatea cu idealurile și identitatea grupului de apartenență.

Conceptul de *identitate* este strâns legat de cel de *image de sine*. Redăm, din multitudinea definițiilor referitoare la imaginea de sine câteva, pe care le considerăm semnificative. Astfel, pentru G. Clauss imaginea de sine reprezintă „expresia concretizată a modului în care se vede o persoană oarecare (...), dar și a modului în care evaluează ceilalți persoana respectivă” (Clauss, apud Bonchiș, 1997, p. 14). Potrivit lui I. Radu, imaginea de sine se formează prin „interiorizarea schemei unui semen al nostru” (Radu, apud Bonchiș, 1997, p. 14).

Pentru alți autori, imaginea de sine se constituie din dinamica succeselor și insucceselor personale care sunt apreciate și catalogate ca atare de către semenii noștri, valoarea aprecierilor lor fiind cu atât mai mare cu

cât ele sunt niște persoane competente (Salade, 2000). Autorul citat susține faptul că, în formarea acestei imagini de sine, un rol important îl are atitudinea noastră, care trebuie să fie una constructivă, deoarece este cunoscut faptul că oamenii acceptă mult mai ușor aprecierile făcute pornind de la succesele personale și mult mai greu relevarea unor trăsături negative, a unor defecte, vicii, insuccese. Acestea sunt, în general, supuse unor analize superficiale, încercându-se motivarea lor și găsirea unor scuze. Or, pentru formarea unei imagini de sine adecvate, este necesară o analiză obiectivă, rațională, critică atât a calităților, cât și a defectelor proprii. În caz contrar, se va ajunge la formarea unei imagini eronate a trăsăturilor caracteristice, cu efecte negative pentru întreaga activitate a individului.

Conceptul de *imagine de sine* poate fi analizat din perspectiva dimensiunilor sale: conceptul de sine, aprecierea de sine și prezentarea de sine (Stan, 2001, p. 47). Pentru autorul citat, conceptul de sine, care reprezintă dimensiunea cognitivă a eu-lui, este definit ca „suma constatărilor individuale ale unui subiect uman, referitoare la atributele și calitățile sale personale” (Stan, 2001, p. 48). La nivelul conceptului de sine are loc interpretarea tuturor informațiilor primite, pe de o parte din mediul în care trăiește individul, iar pe de altă parte de la nivelul propriului comportament.

În continuare, autorul amintit mai sus definește și analizează celelalte două dimensiuni ale eu-lui. Astfel, aprecierea de sine, reprezentând dimensiunea afectivă, presupune modul cum individul se autopozizionează în cadrul unei structuri ierarhice, locul pe care el consideră că îl are în cadrul acestei structuri existente la nivelul unui grup. Prezentarea de sine, care implică dimensiunea comportamentală, relațională a individului reprezintă procesul prin care acesta încearcă să confirme celor din jur ceea ce imagine pe care el crede că o au despre el sau, dimpotrivă, să-și creeze o imagine, fără a ține cont de aceasta, în acest caz, imaginea fiind mai apropiată de realitate.

Între cele trei domenii fundamentale ale eu-lui există evidente interdependențe care, în final, vor asigura o imagine de sine adecvată.

3.2. Adolescentul - în căutarea identității proprii. Teorii explicative

Adolescența (14-18, 20 ani) este o etapă a dezvoltării umane ale cărei limite marchează încheierea copilăriei și trecerea la maturitate, cu debutul maturizării sociale care se va realiza în postadolescență sau în prima tinerețe (19/20 ani – 20/25 ani). Se consideră că există o maturizare timpurie, realizată în adolescență, dar și o maturizare târzie, care apare la maturitate.

Identitatea constă în identificarea calităților care se mențin, reprezentând un ansamblu de date care aparțin persoanei.

Adolescența reprezintă, în general, o perioadă marcată de schimbări și progrese multiple și diverse, în plan cognitiv, socio-moral, afectiv.

Din punct de vedere cognitiv, adolescentul se situează la nivelul gândirii formale, logice, abstracte, capabile de operații complexe, efectuate cu ajutorul unor conținuturi abstracte (aspect relevant mai ales pentru finalul perioadei pe care o analizăm). Devin operante raționamentele inductive, deductive; gândirea se caracterizează printr-o flexibilitate sporită, ca și operațiile superioare ale gândirii. Elevii sunt capabili de generalizări, abstractizări, comparații, serii (Radu, 1998; Ionescu, Radu, 2001).

Din punct de vedere al dezvoltării socio-morale, adolescenții se situează la nivelul moralității cooperării (conform stadialității propuse de Kohlberg), caracterizat printr-o tendință crescută în a interpreta contextual, circumstanțial normele, regulile morale. Adolescenții, mai ales, sunt într-o continuă căutare și încercare de clarificare și clasificare a valorilor. Este vârsta la care se pun bazele unui sistem axiologic propriu. Datorită faptului că acest sistem nu este încă definitivat, stabilizat, că adolescenții manifestă dificultăți în aprecierea valorilor, de multe ori, aderarea la o valoare sau alta se realizează grație fenomenului de imitare și de solidarizare cu anumite persoane, mai ales cu liderii grupului din care fac parte.

Din punct de vedere relațional, este perioada relațiilor de colegialitate, prietenie, dragoste. Asistăm chiar la o schimbare a sistemului de referință. Astfel, tânărul nu se va mai raporta la părerea familiei, a părinților, a profesorilor, ci la cea a grupului din care face parte. Nevoia de a se remarca, de a fi acceptat de grup îl determină uneori la acte de bravură. Se realizează o anumită detașare a tânărului de familie, o „fugă” de sub tutela acesteia, ca urmare a creșterii nevoii de independență (Rousselet, 1969; Radu, 1998; Iacob, 1999).

În ceea ce privește afectivitatea, putem spune că adolescența este o perioadă marcată de tensiuni, neliniști, instabilitate, aspecte care se vor rezolva abia în adolescența târzie. Viața afectivă a adolescentului este tumultuoasă, caracterizată prin revolte, stări euforice sau, dimpotrivă, stări depresive, prin închideri în sine și prin deschideri către lume. Este perioada contradicțiilor, a stărilor antinomice, a visărilor, a așteptărilor, la finele căreia tânărul își va putea contempla propria-i construcție, propria-i imagine.

Potrivit lui J. Rousselet, această perioadă este caracterizată prin trei elemente dominante ale conduitei:

- *conduita revoltei*, caracterizată prin refuzul de a se supune normelor, prin comiterea unor acte neobișnuite,

- *conduita închiderii în sine*, manifestată prin izolare, prin meditații asupra propriei persoane, cu scopul de a se descoperi pe sine;
- *conduita exaltării și afirmării*, care marchează dorința adolescentului de a se face cunoscut, de a-i impresiona pe cei din jur cu realizările sale (Rousselet, apud Nicola, 2000, p. 114).

Caracteristic acestei perioade îi este și fenomenul de cristalizare afectivă, definit de V. Pavelcu, „fenomenul de transfigurare a obiectelor, persoanelor, situațiilor sub influența sentimentului sau a pasiunii” (Pavelcu, 1969, p. 76). Instabilitatea emoțională, trăirile contrastante, implicarea totală, pasională, în toate acțiunile întreprinse determină, în cazul unor eșecuri, reacții afective puternice ale tinerilor, mergând până la stări depresive. Viața afectivă a adolescenților poate fi caracterizată deci drept tumultuoasă.

În analiza dezvoltării sociale a adolescentului, sunt utile și caracteristicile specificate de E. Verza (1993, p. 119):

- cristalizarea vieții interioare și a conștiinței propriei identități, prin tendințe de interiorizare și introspecție, de analiză și autoanaliză a stărilor trăite;
- instalarea conștiinței maturizării și a aspirațiilor de a fi adult, printr-o raportare pertinentă a însușirilor proprii la conduitele celor din jur;
- menținerea și chiar accentuarea, în unele împrejurări, a conduitelor de opoziție, de teamă, de conflict și frustrare, prin zbaterea spre câștigarea independenței și autonomiei personale;
- creșterea simțului de responsabilitate, de datorie și proiecția personalității în devenirea, afirmarea socială, culturală, profesională;
- maturizarea personalității și elaborarea de comportamente integrative, bazate pe creșterea forței intelectuale, volitive și motivaționale, prin trăirea experiențelor afective și cognitive care fac posibilă integrarea cultural-socială și circumscrierea în cadrul originalității atât de râvnit;
- dezvoltarea capacității de autocontrol și stăpânire de sine, prin exercitarea unor conduite de sacrificiu și proiectarea aspirațiilor pentru servirea cauzelor generoase.

Stanley Hall a fost prima persoană care a studiat în mod științific adolescența, arătând că este o perioadă de „furtuni și stres”, de mari transformări fizice, mentale, emoționale, sociale.

În acest stadiu – cunoscut și ca stadiul „crizei de originalitate” – persoana își caută o identitate. Opoziția manifestată între confuzia identității

și confuzia rolului este apreciată ca fiind cea mai puternică criză a dezvoltării (Erikson, apud Birch, 2000).

Există cercetători în domeniu care nu sunt de acord cu atribuirea conflictului în adolescență, argumentând că nu poate fi generalizat pentru toți adolescenții. Identitatea socială evoluează în același timp cu societatea, iar socializarea are un scop anticipativ și, de aceea, analizele realizate trebuie să țină seama de contextul social care este foarte dinamic.

Alte teorii (în Maciuc et al., 2005, pp. 42-51) au oferit explicații care au în vedere valorile clasei sociale din care face parte adolescentul (Davies), echilibrarea cerințelor individuale și sociale (Havighurst), opoziția față de generația adultă (Coleman), ambivalența atitudinală în depășirea propriului statut (Parsons).

Marcia (apud Birch, 2000) a identificat patru tipuri de statut de identitate a adolescentului, tipuri care pot fi parcurse în mod progresiv:

- difuziunea de identitate (absența angajamentului, indecizie în problemele vieții);
- acceptarea ezitantă a identității;
- moratoriul (ca reevaluare, dacă există, încă, dificultăți);
- dobândirea identității.

Un aspect important, esențial al acestei perioade îl reprezintă definirea identității. Această perioadă este una a căutărilor, a descoperirilor făcute în legătură cu propria persoană. Tinerii manifestă tot mai mult dorința de a ști cine sunt, de a se cunoaște pe sine, de a-și stabili locul în cadrul colectivului, al grupului din care fac parte. Își ajustează permanent imaginea despre sine, prin raportare la cea despre alții sau a altora despre ei. Căutarea propriei identități presupune parcurgerea unor etape importante:

- „individualizarea”, reprezentată de tendința spre sine (autocunoaștere, identitate);
- „socializarea”, respectiv tendința spre alții (cunoașterea altora, identificare);
- „personalizarea”, marcată de revenirea la afirmarea individualității și depășirea condiției inițiale prin realizarea unei adaptări a modelelor întâlnite, urmată de formularea idealului (Mahler, apud Neculau, 1983, p. 18).

Conturarea identității sociale este diferită la fete și băieți, deoarece identitatea este influențată de diferențele de rol, transmise cultural. Și stilurile educaționale parentale de manifestare a conducerii (permissive, democratice sau autoritare) influențează dezvoltarea identității sociale a adolescenților.

Identitatea socială se construiește prin raportarea la modelele de familie, țară, etnie, ideologie, grup, gen cunoscute, prin comparare socială și reflecție personală. Activitățile școlare și extrașcolare contribuie la construirea identității sociale.

În ceea ce privește evoluția conștiinței de sine a adolescentului, se repune în discuție schema corporală, apărând modificări calitative în atitudinea față de sine. Astfel, se manifestă simultan atât conștiința identității Eu-lui, cât și confuzia rolurilor, chiar identificarea cu roluri negative.

Adolescenții sunt, în general, sensibili la statusul generației, simțind nevoia de detașare de sub influența adultului. De aceea, îndrumarea trebuie să fie discretă, nuanțată contextual, deoarece este o perioadă de autoelaborare conștientă a personalității.

Imaginea de sine se schimbă odată cu percepția celuilalt și cu imaginea sinelui văzut din perspectiva prietenului. Astfel, adolescentul se distanțează de sine și de lume, pentru a accepta diferențele. Dezvoltarea sociabilității se realizează cu o largă participare a conștiinței de sine și a conștiinței morale.

Adolescenții manifestă o serie de trăsături psihologice contradictorii: timiditate sau încredere în sine, căutarea originalității sau conformism, entuziasm sau apatie, egocentrism sau altruism etc. Este evidentă, de asemenea, pendularea între închiderea în sine și mișcarea spre alții.

Ei își asumă roluri și sunt preocupați de propria sa afirmare. Dacă își „gestionează” raționalitatea, devin parteneri reali de dialog cu adultul cultivat, confruntând idei, dar și propriile posibilități și limite. Tajfel (1984) consideră absolut necesară raportarea adolescentului la adulți, nu numai la covârșnici.

Există dificultăți în construirea identității și afirmării de sine, prin discrepanța dintre dorința adolescenților de a avea privilegii asemenea adulților și asumarea de responsabilități în acest sens. Dorința de independență se poate manifesta și într-un mod negativ, prin devianță.

Dinamica progresivă a identității sociale parcurge etapele constituirii oricărui grup: acomodare, asimilare, stratificare în cadrul grupului de covârșnici și, de multe ori, dezorganizare a acestuia.

Există o serie de dificultăți de interiorizare a valorilor, în cazul adolescenților: toleranța scăzută la frustrare, autocontrolul deficitar, egocentrismul, impulsivitatea, subestimarea gravității greșelilor și a actelor comise, nedeveloparea sentimentelor morale, indiferența față de activitățile sociale utile, dorința realizării unei vieți ușoare, nonconformismul, devalorizarea de sine și încercarea de valorificare prin aderarea la statutul de delincvent, imaginea falsă despre lume (Neamțu, 2003, p. 55).

Adolescența nu este în mod necesar o perioadă problematică, ci, adesea, comportamentele adolescentului sunt parte integrantă a culturii din care provine. „În numeroase situații, aceste aspecte problematice ale adolescenței sunt legate de occidentalizare”(Dassen, 1999, p. 56).

Tranziția mai puțin problematică între copilărie și adolescență este asigurată de coerența valorilor în societățile stabile, de atitudinile familiale flexibile și tolerante, de asigurarea unor modele clare. Deși desprins de sub tutela familiei, rolul acesteia rămâne important pentru adolescent, atât în asigurarea protecției și securității sociale, cât și în prevenirea conduitelor deviate.

3.3. Concluzii

Procesul de formare a identității este un proces complex și sinuos, marcat de obstacole, stagnări, reveniri, care nu se încheie niciodată și implică numeroase experiențe de viață, conflicte, transformări, cunoscând în perioada adolescenței o intensitate și o complexitate mai mare.

Adolescența este o perioadă care valorifică toate cuceririle și realizările etapelor anterioare, caracterizându-se prin structurarea imaginii de sine și a identității psihosociale. Este vârsta marilor căutări, a marilor aspirații, idealuri. Dacă la limita inferioară a stadiului predomină comportamentele copilărești, spre finalul acestei perioade poate fi remarcată maturizarea tânărului.

Nevoia de originalitate, de unicitate caracterizează această vârstă. Tânărul dorește să fie tratat ca un adult, se revoltă atunci când îi este încălcată libertatea personală, se însingurează, se interiorizează, căutând în propria-i interioritate răspunsuri la întrebările care-l frământă. Întrebarea esențială a acestei perioade este „cine sunt eu?”. Se accentuează latura analitică a personalității adolescentului, care-i permite să-și identifice trăsăturile, gândurile, sentimentele proprii.

Spiritul critic, capacitatea de autoanaliză îi dau posibilitatea să-și cunoască, pe cât posibil obiectiv, calitățile și defectele, să-și relativizeze și să-și adapteze permanent comportamentul, să se autoperfecționeze. Adolescentul este dornic să știe cât mai multe lucruri noi, este dornic să emită idei noi, originale, să-și manifeste potențialul creativ.

Toate acestea îi dau posibilitatea de a se cunoaște și de a se poziționa în grupul de prieteni, de a relaționa cu ceilalți. La formarea conștiinței de sine și a identității sociale au o contribuție esențială mediul familial și cel școlar, prin modelele pe care le propun, prin sistemul de valori, de reguli, norme pe care le formulează.

Bibliografie

1. Bernat, S. E. (2003). *Tehnica învățării eficiente*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
2. Birch, A. (2000). *Psihologia dezvoltării*. București: Editura Tehnică
3. Bonchiș, E. (1997). *Studierea imaginii de sine în copilărie și preadolescență*. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest
4. Cosmovici, A., Iacob, L. (coord.). (1999). *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom
5. Cristea, D. (1999). *Psihologie socială*. Editura ProTransilvania
6. Dassen, P. (1999). „Adolescență și societate: două perspective interculturale”, în Dassen, P., Perregaux, C., Rey, M. *Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii*. Iași: Editura Polirom
7. Iacob, L. (1999). „Repere psihogenetice. Caracterizarea vârstelor școlare”, în Cosmovici, A. Iacob, L. (coord.). *Psihologie socială*. Iași: Editura Polirom
8. Ionescu, M., Radu, I. (coord.). (2001). *Didactica modernă*. ediția a II-a revizuită. Cluj-Napoca: Editura Dacia
9. Lorenzi-Cioldi, F., Doise, W. (1996). *Relațiile între grupuri: identitate socială și identitate personală*, în Neculau, A. (coord.). „Psihologie socială”. Iași: Editura Polirom
10. Maciuc, I. (coord.) (2005). *Școala democrației și formarea profesorilor*. București: Editura Didactică și Pedagogică R. A.
11. Neamțu, C. (2003). *Devianța școlară - Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*. Iași: Editura Polirom
12. Neculau, A. (1983). *A fi elev*. București: Editura Albatros
13. Neveanu, P. P. (1978). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros
14. Nicola, I. (2000). *Tratat de pedagogie școlară*. ediția a II-a revizuită. București: Editura Aramis
15. Pavelcu, V. (1969). *Din viața sentimentelor*. București: Editura Enciclopedică Română
16. Radu, I. (1998). „Copilăria și adolescența: repere psihogenetice”, în Ionescu, M. (coord.). *Educația și dinamica ei*. București: Editura Tribuna Învățământului
17. Rousselet, J. (1969). *Adolescentul – acest necunoscut*. București: Editura Politică
18. Salade, D. (2000). „Independența individului și obiectivele educației”, în *Studii de pedagogie aplicată*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană

19. Schaub, H., Zenke, K., G. (2001). *Dicționar de pedagogie*. Iași: Editura Polirom
20. Stan, C. (2001). *Autoevaluarea și evaluarea didactică*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
21. Șchiopu, U. (1997). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Babel
22. Tajfel, H. (1984). *The Social Dimension*. Cambridge University Press
23. Verza, E. (1993). *Psihologia vârstelor*. București: Editura Hyperion XXI
24. Zavalloni, M. (1973). „L'identite psychosociale, un concept a la recherche d'une science”, în Moscovici, S. (ed.). *Introduction a la psychologie sociale*, Paris, Larousse, 1 vol. 2, 245-265
25. Zlate, M. (1999). *Eul și personalitatea*. București: Editura Trei

4. Socializare și dezvoltare personală în adolescență

Irina Maciuc*

Educația este o funcție socială globală, legată intim de cultură, vizând dezvoltarea, progresul social, adaptarea și integrarea, funcție exercitată de instanțe numeroase și variate. (J. Ardoino)

4.1. Introducere

Se știe că nu există un „adolescent abstract”, „modal”, iar *fiecare perioadă de dezvoltare socială își construiește adolescența*. Astfel, prioritățile, accentele dezvoltării se diferențiază în funcție de context, implicând *aptitudinile, atitudinile, creativitatea, motivația, afectivitatea și imaginea de sine*.

Criza de identitate, nonconformismul și, într-o anumită măsură, teribilismul adolescenților constituie probleme de care comunitatea trebuie să țină cont dacă dorește să funcționeze adecvat (Dumitru, 2008, p. 100).

Adolescentul este tentat să schimbe lumea, fiind convins, așa cum afirma J. Piaget, că lumea trebuie să se supună sistemelor și nu sistemele realității. Specialiștii sunt de acord, pe de altă parte, în ceea ce privește dezvoltarea emoțională a adolescenților. Competența emoțională cunoaște, e

* Conf. univ. dr., Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova

drept, o creștere în calitate, dar autonomia emoțională a adolescentului este mult mai greu de dobândit decât cea cognitivă (Stringer, 1994).

Ei cred că știu totul și își gestionează raționalitatea. Combinatoria mentală și gândirea despre gândire sunt caracteristici importante ale dezvoltării cognitive. Conturarea identității sociale, emoționale și intelectuale, de asemenea. Cu toate acestea, „starea de confuzie și o stimă de sine destul de precară sunt considerate tipice pentru această perioadă” (Schaffer, 2008, p. 315).

Adolescentul este închis în sine și, în același timp, deschis către altul. Entuziast sau apatic, adolescentul este un partener de dialog cel mai adesea incomod, iar pentru adultul cultivat o continuă provocare în schimbul de idei.

Pe de altă parte, viața lor este astăzi mai intensă și mai schimbătoare, „caleidoscopică”, „mozaică”, „up-datată”, febrilă. Determinarea lor de a reuși în viață este, probabil, aceeași cu a generațiilor precedente, numai oportunitățile par mai greu „de prins”. Contextul pare că-i copleșește adesea. Și atunci au nevoie de ajutor calificat.

4.2. Adolescența și studierea ei: repere teoretice, autori, perspective

Adolescența este o perioadă de tranziție, de trecere de la protecție la participare, de la dependență la responsabilitate, un stadiu al dezvoltării psiho-sociale în care «conduita revoltei», «a închiderii în sine», «conduita exaltării și afirmării» par să fie conduite specifice adolescenței (J. Rousselet). Psihologul român Ursula Șchiopu, preluând titlul unei lucrări mai vechi a lui Maurice Debesse (1936), afirmă existența unei «crize a originalității juvenile».

Pentru marele psiholog și medic elvețian, Jean Piaget, adolescentul este «un individ care construiește sisteme și teorii»; el uzează și chiar «abuzează» de capacitatea sa proaspăt dobândită, aceea de a gândi abstract. Se poate constata ușor, la adolescent, plăcerea de a expune idei, de a argumenta teze opuse, de a se juca cu argumente. Gândirea critică se dezvoltă, apare autoreflexia, întoarcerea către sine. Adolescența, apreciază specialiștii, este o perioadă extrem de importantă a vieții, o perioadă în care tinerii dobândesc atitudini, competențe, valori sociale.

Dezvoltarea conștiinței sociale, înțelegerea și acceptarea sinelui reprezintă repere importante ale adolescenței, care este, în opinia lui M. Debesse „ultima și cea mai complexă dintre marile etape ale dezvoltării”.

Adolescența, o „vârstă de aur”, în opinia multora, a bucuriei, a artei, a marilor idei, dar și a pericolelor, a marilor tentații, constituie un domeniu intens cercetat de specialiștii psihopedagogi. Teoriile dezvoltării umane

acordă un interes aparte adolescenței ca etapă specifică. S. Freud pune accent pe aspectele psihosexualității, J. Piaget se arată preocupat de aspectele dezvoltării cognitive, de schimbările și mecanismele dezvoltării intelectuale. L. Kohlberg a devenit celebru datorită unei teorii a stadialității dezvoltării morale, iar Erikson se axează pe crizele psihosociale. După Kazdin și Johnson (1994), studiile de specialitate indică un *procent semnificativ de adolescenți cu probleme: 17-22%*, iar în 2005, Huang, Tolan și Dodge (apud Prout, 2007) afirmă explicit *existența unor probleme comportamentale și de dezvoltare afectivă, tipice pentru adolescenți. Dependența (de droguri, dar și de părinți), anxietatea și nesiguranța (în plan afectiv, cognitiv, comportamental), agresivitatea sporită, o anumite depreciere în planul motivației pentru învățare și în ceea ce privește aspirațiile de realizare în plan personal și profesional sunt considerate adevărate probleme, valabile pentru adolescentul de pretutindeni. Elemente de potențare a disfuncționalității sunt considerate permisivitatea excesivă și hiperprotecția.*

În același timp, marile idei, teoriile, „filosofiile”, sunt intens frecventate și trăite. Îi preocupă „adevărul absolut”, „jocul ielilor”. Pentru unii specialiști (vezi Steinberg și Morris, 2001), adolescența este inerent disfuncțională, problemele ei fiind tranzitorii (Steinberg, Morris, Smetana, Campione-Barr și Metzger, 2006).

Adolescenții resping adesea autoritatea în toate formele ei, școlară, socială, parentală, sunt preocupați excesiv de definirea propriei identități, sociale, sexuale, emoționale, cognitive. Cei mai mulți se manifestă impulsiv, oscilând între conformism și iconoclastie, între hedonism și ascetism. Manifestă o sensibilitate exagerată, trăiesc cu pasiune, se lasă adesea antrenati în experiențe care nu le sunt utile ori favorabile. Viața lor interioară este bogată, diversă, imprezvizibilă, reacțiile adesea exagerate. Sunt preocupați obsesiv de autoexprimare, de definirea ori construcția de sine, dar sunt supuși adesea neîncrederii în sine, în capacitatea lor de a reuși.

4.3. Adolescența școlară în societatea cunoașterii: nevoia de competențe

Așteptările sociale față de adolescenții de azi par a fi, la prima vedere, mai mari și mai bine definite. În primul rând, societatea îi vrea competenți și în acest scop se definesc:

Competențe cheie:

- Competențe de comunicare în limba maternă și în două limbi de circulație internațională;
- Competențe fundamentale de matematică, științe și tehnologie;

- Competențe digitale (de utilizare a tehnologiei informației pentru cunoaștere și rezolvarea de probleme);
- Competențe axiologice sau de valorizare (necesare pentru participarea activă și responsabilă la viața socială);
- Competențe pentru managementul vieții personale și al evoluției în carieră;
- Competențe antreprenoriale;
- Competențe de expresie culturală.

Competențe de a învăța pe tot parcursul vieții:

COMPETENȚA DE ÎNVĂȚARE este una dintre cele mai importante, implicând capacități, cunoștințe și atitudini:

- *de căutare și obținere a informației;*
- *de utilizare adecvată a băncilor de date existente și a bibliotecii virtuale;*
- *de a comunica multifuncțional în timp și spațiu, fără constrângeri;*
- *de selecționare și utilizare a unor site-uri cât mai interesante (capacități de alegere și de informare);*
- *de a crea texte, grafice, tabele, desene, organigrame și diagrame, de a integra fotografii în text;*
- *de a realiza produse specifice: jurnale, rezumate, rapoarte, filme video, site-uri, expoziții etc.*
- *de a lucra în grup, de a explora medii virtuale.*
- *capacitatea de a realiza simulări, de a tria și manipula informații/date și de a concepe în final documente telematice;*
- *de a lucra independent și*
- *de a se încadra în timp (respectarea termenelor autofixate).*

Foarte importantă pentru profesor este, în această perioadă, preocuparea pentru formarea și dezvoltarea gândirii critice. *Gândirea critică* este acel tip de gândire participativă, care presupune examinarea ideilor, construirea de argumente, reîncadrarea ideilor. Acest tip de gândire este asociat cu gândirea activă (postulat de bază în educație), ambele fiind influențate de mediul școlar și de situațiile de instruire pe care profesorii le construiesc, le proiectează. A învăța elevul să gândească critic și liber înseamnă a-l pregăti pentru educația permanentă.

K. Meredith, J. Steele și Ch. Temple (1997) au propus un cadru pentru dezvoltarea gândirii critice care cuprinde trei etape: -*evocare*; - *realizare a sensului (înțelegere)*; - *reflecție*.

Proiectul „Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice” (aplicat și în România, din 1996) cuprinde cadre didactice din întreaga lume,

a căror colaborare are drept scop utilizarea unor instrumente care ajută elevii să învețe activ, să gândească critic și să aplice învățarea prin cooperare.

Ideile de la care se pornește sunt următoarele:

- elevii sunt curioși și pot formula idei creative;
- profesorii îi pot ajuta în acest sens, formându-le deprinderi de gândire productivă;
- se formează elevi cu spirit democratic.

Reflecția personală este un reper important. I. Al. Dumitru (2000) promovează acest tip de gândire bazată pe contribuția proprie a elevului.

Gândirea critică nu se confundă cu gândirea negativă, cu negarea sau respingerea ideilor. Ea presupune construcția de argumente, manifestarea îndoielii asupra problemelor/soluțiilor, descoperirea avantajelor și dezavantajelor unei situații, evaluarea premiselor și formularea unor concluzii obiective și logice. Elevii pot învăța prin discuții, dezbateri și decizii în grup.

Gândirea critică urmărește aplicarea noilor cunoștințe la diversitatea problemelor sociale și personale. În epoca globalizării, a schimbărilor de tot felul, proiectul devenirii umane prin învățare, într-o societate a cunoașterii și științei, presupune ca adolescentul să-și dezvolte:

- Capacitatea de a construi și reconstrui cunoștințe;
- Capacitatea de a (de)construi cunoștințe perimate;
- Capacitatea de a deosebi ce este esențial.

Important reper al dezvoltării integrale, dezvoltarea socio-afectivă, emoțională ori inteligența emoțională se referă la *capacitatea de a ne recunoaște atât sentimentele proprii cât și ale celorlalți, de a ne motiva, de a ne gestiona eficient emoțiile, în relație cu sine sau cu ceilalți.*” (Goleman, 1998, p. 317). Specialiștii în psihologie constată că nivelul de inteligență emoțională nu este fixat genetic, nici nu se dezvoltă doar la vârstele mici. Spre deosebire de IQ, care nu se modifică foarte mult după adolescență, inteligența emoțională pare să fie „învățată”; ea continuă să se dezvolte pe măsură ce învățăm din propria noastră experiență. Competența personală a adolescentului se definește prin:

1. Conștiința de sine

Cunoașterea propriilor stări interioare, preferințe, resurse și intuiții.

Conștientizare emoțională: recunoașterea propriilor emoții și a efectelor lor.

Auto-evaluare corectă: a-ți cunoaște punctele tari, dar și limitele.

Încredere în sine: un sentiment puternic al propriei valori și capacități.

2. Auto-disciplina

Gestionarea stărilor, impulsurilor și resurselor interioare

Auto-control: ținerea în frâu a emoțiilor și a impulsurilor.

Cinste: menținerea de standarde de integritate.

Conștiinciozitate: asumarea responsabilității.

Adaptabilitate: flexibilitate în modul de abordare a schimbării.

Inovare: a accepta idei, soluții, informații noi.

3. Motivația

Tendențele emoționale care ghidează sau facilitează atingerea scopurilor.

Atracția spre performanță: nevoia de a atinge sau îmbunătăți un standard de excelență.

Dedicația: a se alinia la scopurile grupului sau organizației.

Inițiativa: capacitatea de a acționa la ivirea unei ocazii ori șanse.

Optimism: perseverența în atingerea scopurilor, în ciuda obstacolelor și întârzierilor (vezi Nicolae, 2006).

Este important pentru adolescenți să fie asistați eficient în formarea și dezvoltarea:

B. *Competenței sociale*, care presupune:

1. *Empatie*

Conștientizarea sentimentelor, nevoilor și preocupărilor celorlalți

Înțelegerea celorlalți: perceperea sentimentelor și perspectivelor celorlalți precum și asumarea unui interes activ față de preocupările lor.

Dezvoltarea celorlalți: sesizarea nevoilor de dezvoltare ale celorlalți și impulsivitatea abilităților lor.

Orientarea spre servicii: anticiparea, recunoașterea și satisfacerea nevoilor.

Sensibilitate politică: descifrarea curentelor emoționale și a relațiilor de putere din cadrul unui grup.

2. *Abilități sociale*

Calitatea de a induce reacțiile dorite la ceilalți

Influențare: utilizarea de tactici eficiente pentru convingere;

Comunicare: ascultare deschisă și trimiterea de mesaje convingătoare;

Managementul conflictelor: negocierea și rezolvarea dezacordurilor;

Calități de conducător (leadership): inspirarea și ghidarea indivizilor și a grupurilor.

Catalist al schimbării: inițiator și gestionar al schimbării.

Construirea de legături: alimentarea și întreținerea relațiilor instrumentale.

Colaborare și cooperare: conlucrarea cu ceilalți pentru atingerea de scopuri împărtășite (Nicolae, 2006)

Psihologii remarcă faptul că în prezența celor de aceeași vârstă, adolescenții sunt tentați să-și asume mult mai multe riscuri decât adulții care se află în aceeași situație (Steinberg, 2005, p. 72).

Asumarea riscurilor este de altfel și o caracteristică a acestei perioade de vârstă, caracteristică pe care în ultimii ani Neuroștiințele o probează prin cercetări minuțioase și scanări cerebrale.

Pentru pedagogi, este important ca adolescenții să-și însușească:

a) *Principiile unei comunicări de calitate;*

b) *Tehnici de comunicare* (ex.: Consideră nevoile celui care ascultă/Întreabă-te de ce este așa de important, pune-te în locul celui alt, ce dorește, ce simte, ce formă de mesaj este cea eficientă și efectivă etc.)

Mai mult, adolescentul ar trebui să participe, să-și dezvolte deprinderi de cetățenie activă și să fie responsabil.

4.4. Cum acționează școala pentru a răspunde nevoilor de educație ale adolescentului

În școala românească actuală, marcată de valorile unei societăți cu adevărat democratice, în perioada adolescenței, în consonanță cu nevoile de educație ale vârstei, se promovează următoarele valori și atitudini:

- libertatea opiniilor;
- libertatea de expresie;
- relaționarea pozitivă cu ceilalți;
- valorificarea optimă și creativă a propriului potențial;
- încrederea în propria persoană și în ceilalți;
- spiritul de echipă.

Competențe generale vizate

1. Organizarea demersurilor de cunoaștere și explicare a unor fapte, evenimente, procese din viața reală;
2. Rezolvarea unor situații – problemă, precum și analizarea posibilităților personale de dezvoltare;
3. Cooperarea cu ceilalți în rezolvarea unor probleme teoretice și practice, în cadrul diferitelor grupuri;
4. Manifestarea unui comportament social activ și responsabil, adecvat unei lumi în schimbare;
5. Participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunității.

În liceu, învățarea se realizează cel mai bine prin descoperire și interacțiune, iar confruntarea diferitelor puncte de vedere ar trebui permanent cultivată de profesor. Învățarea este tot mai mult concepută ca un proces de interpretare și construire de către persoane active ce

interacționează cu mediul fizic și social. Specialiștii psihopedagogi ne spun că învățarea este întotdeauna mediată: nu poate fi separată de mediul în care a fost realizată.

Profesorul „de succes” (Pânișoară, 2009) pornește de la nevoile spontane și de la interesele firești ale celui care învață. Etape într-o „pedagogie constructivistă” pot fi considerate:

- evaluarea cunoștințelor inițiale;
- activități de învățare de teren autentice;
- implicarea activă a elevilor și împărtășirea autorității în învățare;
- rezolvarea problemelor prin colaborare;
- prezentarea de informații sintetice de către profesor;
- discutarea acestora;
- reflectarea asupra experienței de învățare;
- evaluare continuă.

O caracteristică a gândirii adolescente este *gândirea despre gândire*, reflecția, întoarcerea către sine. *Metacogniția* poate fi înțeleasă ca procesul de conștientizare a propriei cunoașteri, gândirea despre gândire, autoobservație a învățării și intervenția în procesul propriei cunoașteri pentru autoreglarea ei. În faza de început a cercetărilor despre metacogniție, aceasta însemna cunoașterea propriului mod de funcționare, dar și a celui alt (Brown, 1983, 1987). În prezent, metacogniția se referă la mecanismele de reglare sau de control al funcționării cognitive.

I. Cerghit (2002, p. 219) evidențiază mai multe sensuri pe care metacogniția le îmbracă.

- cunoașterea cunoașterii (Cardiner);
- cunoștințe despre funcționarea propriului sistem cognitiv (Piaget);
- conștientizarea propriei cunoașteri (Neacșu);
- gestionare sau autoreglare a proceselor mentale (Flavell);
- evaluarea proprie și managementul propriului sistem cognitiv (Paris și Winograd);
- abilitatea de a monitoriza produsele și progresele cunoașterii (Noveanu).

Comportamentul metacognitiv se referă la strategiile și capacitățile folosite pentru a planifica, organiza și regla propriile activități de cunoaștere, iar *cunoștințele metacognitive* sunt cunoștințe despre modul propriu de a gândi, de a înțelege, de a învăța;

În plan pedagogic, metacogniția echivalează cu *învățarea învățării* (learning to learn). În acest sens, instruirea metacognitivă ar însemna învățarea sub îndrumare a metacogniției, deci o îndrumare din partea profesorilor, privind învățarea învățării de către elevi și studenți.

Instruirea metacognitivă include așadar atât predarea, cât și învățarea strategice- procesele prin care elevii sunt învățați cum să învețe, cum să prelucreze influențele și cum să gândească independent și eficient. În învățarea de tip metacognitiv din noile orientări în materie de învățare sunt încurajate reprezentările și perspectivele multiple, scopurile sunt stabilite împreună (elevi și profesori), iar profesorul este mai mult un monitor, un facilitator al învățării de către elevi. „Constructivismul contemporan abordează dezvoltarea cognitivă a elevilor la nivelul medierii realizate de educatorul profesionist care structurează mediul pentru ca cel care învață să aibă acces la sensuri, la reflecție”(Maciuc, 2002, p. 44).

Inovații și dezvoltări recente în didactică aduc în prim plan principalele valori ale *constructivismului*, ale *postmodernismului*:

- Pluralism;
- Reflexivitate;
- Cooperare;
- Permanenta revizuire a sensurilor, prin experiențe directe;
- Centrarea pe subiect;
- Managementul cunoașterii;
- Diversificarea „locurilor“ învățării;
- Axarea pe relativitatea cunoașterii;
- Percepția diferenței.

Câteva repere pot fi desprinse și reținute de către profesorul de liceu:

- Importanța învățării autonome, autoorganizate;
- Re-construcția învățării, descoperirea sensurilor;
- Paradigma interpretativă aduce în prim plan strategiile bazate pe *construirea structurilor cognitive ale învățării*.
- Autoorganizarea și autoobservarea învățării.
- Dez-învățarea, a învăța din greșeli;
- Asumarea și înfruntarea diversității, a incertitudinii, a riscului, a conflictelor;
- Mentalitatea deschisă, centrarea pe elev etc.
- Elevul înțeles ca un constructor al învățării și propriei cunoașteri.

Profesorul, preocupat să devină manager al situațiilor de instruire, care sprijină activ și încurajează autonomia elevului este „profesorul de succes”.

Metodologia specifică activității cu elevii de liceu înglobează și modalități extra clasă:

-*campanii de informare* ;

-*workshop-uri de dezvoltare personală* (pentru formarea la liceeni a unor abilități necesare, de exemplu, comunicare și lucru în echipă);

-*activități de mediere culturală și educație interculturală* (întâlniri cu autori, cercetători, artiști);

-*parteneriate între licee*, pentru o rețea de solidaritate și cooperare la nivel național și internațional;

-*sondaje de opinie*, care să vizeze analiza de nevoi-resurse în educație;

-*dezvoltarea unui blog, a unui site al școlii etc.*

R. Dunn și K. Dunn (1992, apud Bernat, 2002) au pus în evidență, în studiile lor, necesitatea cunoașterii și înțelegerii de către profesor a *stilurilor de învățare* ale elevilor.

Specialiștii apreciază că modul de procesare a informațiilor influențează capacitatea de învățare:

-unii elevi au o gândire analitică, manifestă tenacitate în studiu;

-cei cu gândire sintetică preferă prezența unor factori care pot fi considerați de alții chiar de distragere a atenției sau prezența unui partener în învățare;

-unii elevi reflectează mai mult asupra informației acumulate.

În cazul în care elevii își înțeleg stilul de învățare, ei își pot controla mai bine modul în care învață.

În ultimii ani, contribuția majoră a Neuroștiințelor la realizarea unei educații științifice este confirmarea faptului că creierul se dezvoltă printr-o dinamică și în continuă interacțiune între biologie și experiență. Abilitățile cognitive sunt construite în timp. Acest principiu subliniază nevoia unei abordări dinamice în studiul învățării, cum ar fi teoria aptitudinilor (Fischer, Immordino-Yang & Waber, 2007).

Implicații educaționale:

Evaluarea formativă (și formative) implică frecvența evaluare a celor care învață, în scopul de a identifica nevoile de învățare, oferind feedback și adaptarea strategiilor de predare, pentru a satisface nevoile celui educat. Componentele cheie includ, cel puțin în cazul adolescentului elev:

- O cultură «a clasei», care se concentrează pe învățare, mai degrabă decât de performanță;
- Asigurarea transparenței procesului de învățare, pentru a ajuta elevii să-și dezvolte abilitățile metacognitive și să-și controleze propria învățare;
- Utilizarea a diverse metode de instruire, pentru a satisface o gamă largă de nevoi diferite ale celor care învață;
- O varietate de tehnici de evaluare, inclusiv *portofoliile, jurnalele de bord* și rubricatura specială a unor documente de înregistrare;

- Asigurarea unui nivel optim și a frecvenței feedback-ului pe tot parcursul procesului de învățare (Hinton, Miyamoto&Della-Chiesa, 2008).

Educația adolescentului, mai ales în privința formării comportamentelor morale, prezintă numeroase probleme pentru profesori și părinți. Dificultățile par a fi amplificate de o serie de caracteristici, recent descoperite și testate, ale adolescenților.

Subiectele care au dominat în cele mai recente activități de cercetare a adolescenței:

- *problemele de comportament, mai ales cel deviant (dependența, violența, conduitele pre-delictuale etc.);*

- *relații părinte-adolescent, influența familiei în dezvoltarea adolescentului;*

- *pubertatea, resursele acesteia, repere bioneurologice ale dezvoltării și schimbării în această perioadă care este a marilor schimbări (Dezvoltare și (re)semnificări neurobiologice în adolescența timpurie)*

- *dezvoltarea Sineului, a respectului față de sine și a autonomiei cognitive (gândire critică, auto-reflexivitate, construcția identității), precum și -relațiile de tip „ peer” (cu cei asemănători, co-vârșnicii).*

Cele mai importante direcții noi, care au venit în prim plan în ultimul deceniu, inclusiv în activitatea de cercetare:

- adolescența studiată pe diverse populații, diverse etnii, relații interculturale, specificitatea dezvoltării în comunități etnice;
- influențe de dezvoltare contextuale, ecologie educațională ;
- fundamentul genetic al comportamentului, problemele adolescenților agresivi;
- relațiile între frați, în cadrul aceleiași familii (Steinberg, Sheffield Morris, 2001, pp. 83-110).

Se studiază problemele amplificate în plan socio-cultural ale adolescentului de azi, *criza valorilor*, dar și *fundamentul genetic al dezvoltării* (Wolman, 1998), *reglarea somnului, a afectelor și a atenției* în adolescență (Carskadon, 2002).

Se admite, în general, că stadiul pubertății și al adolescenței – 13 – 18 ani - se caracterizează prin *rezolvarea conflictului psihosocial dintre identitate și confuzia rolurilor*. Începutul pubertății aduce cu sine necesitatea reevaluării *imaginii de sine*. Dacă copilăria este caracterizată de năzuința de a deveni adult prin imitarea acestuia (puternic, cunoscător, priceput), adolescentul tinde spre găsirea *identității proprii*, mai ales prin evidențierea a ceea ce deosebește persoana de toți ceilalți, ceea ce-i dă

unicitate (studierea adolescenței timpurii) (Brooks-Gunn & Reiter, 1990; Simmons, Blyth, 1987; Lerner, Petersen, Brooks-Gunn, 1991).

Problema „adolescentului hoinar”, a celui care fuge de acasă, care își ia viața în propriile mâini înainte de vreme, în modul cel mai riscant, adesea, preocupă specialiștii de pretutindeni (Kurtz, Kurtz & Jarvis, 1991, pp. 543-555; Lerner, Petersen, Brooks-Gunn, 1991).

În această perioadă, adolescentul va câștiga o *identitate sexuală*, mai bogată în semnificații, o *identitate socială lărgită* (prin cunoașterea locului și rolului său în grupuri sociale cu funcții diferite: culturale, sociale, politice, profesionale), o pregnantă *identitate profesională*.

Deruta, unilateralitatea în urmărirea unor obiective limitate sau izolate, radicalitatea ideologică, evadarea într-o lume ireală, dar și preocupările multilaterale în activități contradictorii, cu o implicare superficială sunt simptome ale confuziei de rol: tânărul nu știe, de fapt, ce-și dorește, ce i se potrivește, care ar fi rolul în care poate fi performant pentru a obține satisfacții (vezi Cârcea).

De un interes aparte s-a bucurat problematica creativității în adolescență, așa numita „gândire laterală, formarea abilităților de gândire creativă” (Edward de Bono). Creativitatea este o abilitate care poate fi învățată de oricine și pe care o putem avea fiecare dintre noi. Termenul de „gândire laterală” a fost creat de Edward de Bono și desemnează procesul de creștere a productivității și de obținere a unor soluții inovatoare optime la orice problemă.

Abilitățile care definesc „gândirea laterală” au un impact major în adolescență, deoarece acestea înseamnă:

- să mărești numărul ideilor productive;
- să descoperi soluții noi la probleme dificile;
- să găsești oportunități acolo unde alții văd probleme;
- să te eliberezi de constrângerile gândirii rutiniere care îți limitează potențialul creativ;
- să găsești idei noi în mod rapid;
- să fii creativ în mod deliberat în orice moment;
- să schimbi ideile curente în idei utile și practice;
- să identifici contextul în care implementarea noii idei are valoare maximă;
- să te asiguri în prealabil de eficiență în implementare.

4.5. Alte aspecte ale dezvoltării și socializării

Numeroase studii și cercetări în domeniul adolescenței pun în evidență marea varietate a formelor „*adolescenței sociale*” în diferite

societăți. Adolescența nu este în mod necesar o perioadă de *Sturm und Drang*, iar prăpastia dintre generații, ca și comportamentele problematice, considerate adesea ca parte integrantă și „normală” a adolescenței, sunt de fapt produse ale culturii. În numeroase situații, aceste aspecte problematice ale adolescenței sunt legate de occidentalizare (Dasen, 1999). Tranziția mai puțin problematică între copilărie și adolescență este asigurată de coerența valorilor în societățile stabile, de atitudinile familiale flexibile și tolerante, de asigurarea unor modele clare etc.

În plan psihologic, sigur este că, la această vârstă, *interesele de cunoaștere* cunosc un grad mai mare de specializare și stabilitate, unele având tendința de a deveni profesionale. Adolescenții devin selectivi și critici în asimilarea cunoștințelor. Ei sunt capabili de *gândire investigatoare și capacitate de creație, de gândire corelativă și judecată ideatică. Dezvoltarea cognitivă este din ce în ce mai mult marcată de dezvoltarea metacognitivă, care este în mare măsură o achiziție sociopedagogică.*

Se repune în discuție schema corporală, apar modificări calitative în atitudinea față de sine și se poate observa bipolaritatea: conștiința identității Eu-lui și confuzia rolurilor, uneori identificarea cu roluri negative (după Erickson).

Sunt, în general, sensibili la statusul generației. Simt nevoia de detașare de sub influența adultului. De aceea, îndrumarea trebuie să fie discretă, nuanțată contextual. Este o perioadă de autoelaborare conștientă a personalității.

Imaginea de sine se schimbă odată cu percepția celui alt și cu *imaginea sinelui* văzut din perspectiva prietenului. Devine capabil să se distanțeze de sine, de lume, să accepte diferența. Dezvoltarea sociabilității se realizează cu o largă participare a conștiinței de sine și a conștiinței morale.

Se pun în evidență o serie de *trăsături psihologice contradictorii*: timiditate sau încredere în sine, căutarea originalității sau conformism, entuziasm sau apatie, egocentrism sau altruism etc. Este evidentă, de asemenea, pendularea între închiderea în sine și mișcarea spre alții.

Adolescentul își asumă roluri și este preocupat de propria sa afirmare. El devine un partener real de dialog, confruntă și «încearcă» idei, le verifică în practică cu același interes neobosit cu care *își verifică propriile posibilități și limite.*

Deși desprins de sub tutela familiei, rolul acesteia rămâne important pentru adolescent, atât în asigurarea protecției și securității sociale, cât și în prevenirea conduitelor deviate.

Încercând să sintetizeze etapele identificării personalității și comportamentului în adolescență, psihologul român Emil Verza enumeră:

- cristalizarea vieții interioare și a conștiinței proprii identității, prin tendințe de interiorizare și introspecție, de analiză și autoanaliză a stărilor trăite;

- instalarea conștiinței maturizării și a aspirațiilor de a fi adult, printr-o raportare pertinentă a însușirilor proprii la conduitele celor din jur;

- menținerea și chiar accentuarea, în unele împrejurări, a conduitei de opoziție, de teamă, de conflict și frustrație, prin zbaterea spre câștigarea independenței și autonomiei personale;

- creșterea simțului de responsabilitate, de datorie și proiecția personalității în devenire, afirmarea socială, culturală, profesională;

- maturizarea personalității și elaborarea de comportamente integrative, bazate pe creșterea forței intelectuale, volitive și motivaționale, prin trăirea experiențelor afective și cognitive, care fac posibilă integrarea cultural-socială și circumscrierea în cadrul originalității atât de râvnite.

- dezvoltarea capacității de autocontrol și stăpânire de sine, prin exercitarea unor conduite de sacrificiu și proiectarea aspirațiilor pentru servirea cauzelor generoase (Verza, 1993, p. 119).

Adolescentul este *preocupat de identitatea sa socială și dezvoltă angajamente civice* (Jonathon, Malanchuk, Michelsen, Eccles, 2004).

În general, se va evita culpabilizarea adolescentului, ca și ironiile, accentele de superioritate. Se va respecta autonomia și libertatea fiecăruia și, mai ales, se va oferi exemplul unei potriviri între vorbă și faptă, deoarece adolescentul sesizează cu ușurință impostura și detestă duplicitatea. Discursul trebuie să fie calm și sigur, înălțat pe o bază de valori și simțire, de trăire interioară profundă, pe puterea exemplului personal.

În același timp, cel ce educă trebuie să devină capabil să privească lumea din perspectiva celui cărui i se adresează, să facă un autentic efort de înțelegere în acest sens.

Pedagogia recomandă respectarea diversității lumii adolescente, acceptarea diferenței, dreptul fiecăruia la alegere, dar fermitatea educatorului trebuie să se impună de la sine.

4.6. În loc de concluzii

Chiar dacă putem face referiri la un adolescent „abstract”, mediu, cu anumite caracteristici comune celor de aceeași vârstă, nu uităm, desigur, nici o clipă că „fiecare adolescent este un caz concret, distinct, și trebuie tratat ca atare. El are maniera sa proprie de a crește și de a se dezvolta și nu poate fi cu adevărat ajutat să-și depășească dificultățile personale decât dacă se ajunge la cunoașterea modului său individual de a evolua” (Debesse, 1970, p. 96).

Cercetarea sistematică a personalității, studierea atentă a literaturii de specialitate, psihopedagogice, de către fiecare educator, real sau potențial, conduce la degajarea unor tendințe ale proceselor formative și oferă un ansamblu metodologic precis și eficient.

Adolescenții de azi aparțin „generației messenger”, o generație obișnuită să stea în jur de zece ore pe săptămână în rețele sociale on-line, o generație care produce conținut pe INTERNET și care citește *blog-uri* ori comunică prin *mesaje-text*. În același timp, noi modele cultural-normative și valorice se impun. Vulnerabilitatea adolescenței rămâne o realitate, chiar în condițiile celei mai bune educații.

„În adolescență se înregistrează atât amplificarea vieții afective, cât și atingerea unui anumit nivel de maturizare specific pentru acest stadiu”, consideră psihologul român T. Crețu. „Dar, cel puțin la unii adolescenți, rămâne un anumit grad de *fragilitate afectivă*, care se află la baza unor dezadaptări în raport cu mediul familial, cel școlar și social-comunitar” (Crețu, 2009, p. 289).

Vârsta adolescenței este expusă unor riscuri și dificultăți, dintre care putem identifica *probleme speciale*, (*suicid, nerealizarea școlară a adolescentului talentat, capabil de performanțe peste medie, problemele adolescentului din mediul rural, adolescentul cu C.E.S., probleme afective, de integrare, toleranța și intoleranța în adolescență, aspirații nerealiste, consum de droguri, alcool, conduite predelictuale, tulburări de nutriție cu cauze emoționale și afective, obezitate, adolescența mamă etc.*)

Trebuințele de autorealizare, autonomie și autoafirmare, manifestate activ, cristalizarea interesului pentru viitoarea carieră profesională și pentru identitate, evoluțiile semnificative în dezvoltarea voinței și a caracterului caracterizează adolescența și o deschid totodată către participarea socială, către angajamentul civic.

Conștiința apartenenței la generație și structurarea unui sistem de valori și repere morale reprezintă fără îndoială alte dimensiuni importante în planul dezvoltării personalității.

Bibliografie

1. Adams, G. R., Berzonsky, M. D.(Eds.) (2003). *Blackwell handbook of adolescence*. Oxford: Blackwell Publishing, trad. în limba română: *Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell*. (2009). Iași: Editura Polirom,
2. Brain Research. *Learning and Emotions: implications for education research, policy and practice*, European Journal of Education, Volume 43, Issue 1, Pages 87-103

3. Brooks-Gunn, J.& Reiter E.O. (1990). *The role of pubertal processes*. In S. S.Feldman&G. R. Elliot (eds.). *At the threshold: The developing adolescent* (pp.16-53). Cambridge, M A: Harvard University Press
4. Carcea, M. *Psihologia educatiei. CURS ID*
5. Carskadon, Mary.A. (2002). *Adolescent sleep patterns: biological, social, and psychological influences*. Cambridge: University Press
6. Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OECD, France
7. Crețu, T. (2009). *Psihologia vârstelor*, ed.a III-a. Iași: Editura Polirom
8. Debesse M. (1936). *La crise d'originalité juvénile, The adolescent identity crisis*. Paris, Alcan
9. Debesse, M. (sub red.) (1970). *Psihologia copilului și a adolescentului*. București: EDP
10. Dumitru, I. (2008). *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice, ed.a II-a revăzută și adăugită*. Iași: Editura Polirom
11. Dumitru, I. (2000), *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*. Timișoara: Editura Universității de Vest.
12. Eccles, J., Bonnie Barber, Deborah Jozefowicz, Oksana Malenchuk and Mina Vida. (1999).
13. Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., and MacIver, D. (1993). *Development during adolescence*. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
14. Eccles,J.(2005):
<http://www.psy.cmu.edu/edbag/WigfieldEcclesMotChap2-05.doc>
15. Hinton, C., Myiamoto, K., Della-Chiesa, B. Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OECD, France. *Brain Research, Learning and Emotions: implications for education research, policy and practice*, European Journal of Education, Volume 43, Issue 1, Pages 87-103 Published Online: 31 Jan 2008
16. Jonathon, F., Zaff, Malanchuk, O., Michelsen, E., Eccles, J. (2004). *Identity Development and Feelings of Fulfillment: Mediators of Future Civic Engagement*
<http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP04Zaff.pdf>
17. Kurtz, P. D., Kurtz, G. L, Jarvis, S. V. (1991). *Problems of maltreated runaway Youth. Adolescence*, 26
18. Lerner, R. M., Petersen, A. C., Brooks-Gunn, J. (1991). *Encyclopedia of Adolescence*, 2 vol. Hardcover : Garland Publishing

19. Maciuc, I. (1998). *Formarea formatorilor. Modele alternative și programe modulare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
20. Maciuc, I. (2000). *Elemente de psihopedagogie diferențială*. București: E.D.P. R.A.
21. Maciuc, I. (2002). *Repere ale instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
22. Maciuc, I., Frăsineanu, E. (2005). «*Pedagogie diferențiată și învățare autoorganizată: două concepte cheie pentru schimbarea educațională*» (in colab.) și *Nevoia de profesori reflexivi și profesionalizarea didactică, în Schimbări de paradigmă în științele educației*, (coord. Fl. Voiculescu), Cluj-Napoca: Editura RISOPRINT
23. Maciuc, I. (2007). *Framing of Teacher Education as Classroom Management and Partnership for Quality Teaching*, in: *Innovations in Education and School Management: Acts of International Academic and Practical Conference*, may 28-30, 2007
24. Maciuc, I. (coord.). (2004). *Studii de pedagogie diferențiată*. Craiova: Editura Sitech
25. Șchiopu, U., Verza, E. (1997). *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*. București: E.D.P., R.A.
26. *Self-evaluations of competence, task values, and self esteem* <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles99e.pdf>
27. Simmons, R., Blyth, D. (1987). *Moving Into Adolescence: The Impact of Pubertal Change and School Context*, edition 3. Aldine Transaction
28. Steinberg, L., Sheffield Morris, A. (2001). *Adolescent development*. *Annual Review of Psychology*, 52:83–110
29. Steinberg, L. *Cognitive and affective development in adolescence*, in: *TRENDS in Cognitive Sciences Vol.9 No. 2. 2005* <http://www.des.emory.edu/mfp/302/302Steinberg.pdf>
30. Stringer, S. A. (1994). *The Psychological Changes of Adolescence: A Test of Character*. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/fall94/Stringer.html>
31. Wolman B., (1998). *Adolescence: biological and psychological perspectives*. Westport, CT, Greenwood, Press

5. Educația adulților – componentă a educației permanente

Mihaela Aurelia Ștefan*

5.1. Delimitări terminologice

Termenul „andragogie, (de la grecescul *ander, andros* – „adult”) a pierdut teren în fața mai familiarului educația adulților, însă în spațiul slav, continuă să fie folosit frecvent.

M. Knowles (apud Dumitru, 2007) consideră că sintagma *educație a adulților* este greu de definit, datorită complexității sale, acoperind, deopotrivă, procesul de învățare a adulților, setul de activități organizate - realizate de o varietate de instituții cu scopul de a atinge obiective educaționale specifice - dar și domeniul social (acesta din urmă le-ar include pe primele două).

Educația adulților este știință, o disciplină componentă a științelor educației având un caracter mai puțin normativ decât știința educației copiilor, datorită faptului că adulții sunt deja formați (Siebert, 2003).

M. Knowles (apud Dumitru, 2007) încearcă să dea o soluționare și controverselor legate de termenul **adult**. Conform Organizației Mondiale a Sănătății, este considerat „adult” persoana care a împlinit 18 ani. Acest prag de vârstă diferă de la o cultură la alta, fiind ori mai scăzut (14-16 ani, fiind considerată adultă persoana capabilă să întrețină relații de muncă) ori mai ridicat (21 de ani). Knowles consideră adult persoana care a atins pragul de maturitate și este capabilă să-și asume responsabilități, considerându-se ea însăși adultă și pretinzând să fie tratată ca atare. Mai mult decât atât, autorul consideră că nu putem vorbi despre o demarcație netă între copilărie și vârsta adultă, fiind vorba despre un proces gradual și continuu de trecere dintr-o fază în alta, proces al cărui ritm diferă de la o persoană la alta.

Putem menționa și alte concepte asociate sintagmei **educație a adulților**, concepte care au cunoscut o anumită utilizare la un moment dat:

- **educație recurentă** (lat. *recurrere* – „a se întoarce înapoi”, „a reveni”, formă de educație continuă și de perfecționare profesională, termen impus de OECD în anii 70) - o completare a educației formale pentru adulții care doresc să-și încheie educația inițială, întreruptă din diverse motive.

- **educația iterativă** - concept elaborat de pedagogia suedeză ce desemnează posibilitatea adulților de a-și alege perioadele și tipurile de studii pe care vor să le urmeze alternativ sau concomitent cu activitatea productivă, fie în scopul completării unor lacune în pregătire sau a unor

* Lector univ. drd., Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova

studii incomplete, fie pentru perfecționare, aprofundare sau chiar reorientare.

Educația adulților nu mai este o alegere voluntară, pentru dezvoltarea personală, devine o necesitate, chiar o constrângere pentru dezvoltarea competențelor în fața cerințelor mereu schimbate pe care societatea și cunoașterea le afișează.

Educația de-a lungul vieții include, după accețiunea dată acesteia de Comisia Europeană („Making European Area of Lifelong Learning a Reality” 2001), „toate activitățile de învățare ce au loc de-a lungul vieții, cu scopul de a îmbunătăți cunoștințele, deprinderile și competențele, într-o viziune personală, civică, socială sau legată de angajarea pe piața muncii”.

Termenul supraordonat celui de educație a adulților, este cel global de **educație permanentă**.

Conceptul integrator de educație permanentă, în opinia lui Savicevic (1999, p. 170) are trei dimensiuni:

- a) verticală – vizează continuitatea educațională în plan temporal, de-a lungul întregii vieți (lifelong learning/education);
- b) orizontală – reunește toată sfera cunoașterii și integralitatea cunoștințelor, obținute atât în manieră formală, cât și non-formală și informală;
- c) interioară – vizează multitudinea nevoilor de învățare ale individului.

Educația permanentă este un principiu de bază al organizării sistemului de învățământ, urmărind abilitarea individului de a învăța; în acest sens e necesară articularea tuturor influențelor educaționale într-un sistem coerent și convergent, pe toată durata vieții individului.

În acest sistem articulat al modalităților de educație desfășurate transversal și longitudinal, nemaifiind *educația adulților*, nu mai apare ca o juxtapunere a educației școlare, ci ca un fapt firesc și necesar pentru perfecționarea și dezvoltarea individuală continuă, pentru adaptarea la solicitările unei societăți mereu în schimbare.

Accentul cade pe responsabilizarea individului pentru propria învățare, pe cea autodirijată. De aceea se cere ca, încă din școală, să se urmărească formarea deprinderilor, a abilităților, a capacităților, a competențelor care îi permit individului să se descurce autonom, să ia decizii, să se organizeze, mobilizeze eficient astfel încât să rezolve cu succes problemele cu care se confruntă; cunoștințele teoretice trebuie să fie într-o mai mare măsură legate de practică.

Elaborarea finalizată a proceselor psihice implicate în actul de învățare constituie o particularitate a învățării la vârsta adultă, care o diferențiază de învățarea realizată la vârstele anterioare. Tabloul psihic

presupune o coordonare a proceselor psihice, pornind în special de la latura activ - regulatorie reprezentată de sistemul de atitudini cristalizate în trăsături de caracter. Motivația și voința pot conlucra acum în sensul obținerii unui randament maxim al activității de învățare atunci când finalitățile învățării se suprapun peste aspirațiile personale. La nivelul structurării personalității adulte, trăsăturile de personalitate au la bază reorganizarea aspectelor constante ale proceselor psihice printr-o mai redusă raportare la dimensiunile dinamico-energetică (temperamentală) și instrumentală (aptitudinală) și o mai extinsă determinare la nivelul componentei relațional-valorice (caracterială). Atitudinile, cristalizate sau nu în trăsături psihice, constituie deci componente esențiale ale învățării la vârsta adultă. Societatea actuală, postmodernă se caracterizează prin:

- *Schimbări rapide și complexe pe toate planurile*, care fac viitorul improbabil, incert, în plan educațional accentul căzând pe formarea deprinderilor și a competențelor de bază care să permită continua adaptare la cerințele societății;
- *Bombardamentul informațional* și facilitarea accesului la informație, ceea ce duce la necesitatea valorificării într-o proporție tot mai mare a experiențelor non-formale și informale de învățare;
- *Tehnologiile de informare și comunicare* facilitează accesul la informație și duc la comprimarea timpului și a spațiului;
- Necesitatea *conjugării eforturilor*, a *schimburilor de experiențe* și a *parteneriatelor* instituționale, pentru a ține pasul cu noul și pentru a face față concurenței;
- Valorile și producțiile culturale *se globalizează*, sunt rapid cunoscute în toate lumea..

Alături de aceste trăsături menționate, putem adăuga și alte probleme cu care societatea se confruntă, probleme cu impact asupra dezvoltării educației adulților (UNESCO, Midterm Review, Bangkok, 2003):

- *Sărăcia;*
- *Migrația transfrontalieră;*
- *Deteriorarea mediului natural și social;*
- *Creșterea numărului analfabeților;*
- *Scăderea numărului de investiții în educație etc.*

Educația adulților își aduce contribuția la soluționarea problemelor amintite mai sus prin (Dumitru, 2007):

- a) *asigurarea unei a doua șanse la educație* pentru cei care au beneficiat de o educație inițială incompletă;
- b) *asigurarea promovării în cariera profesională* (și asigurarea

unor standarde de viață ridicate), prin perfecționări continue și alte specializări, care să permită continua actualizare și îmbogățire a cunoștințelor și deprinderilor;

- c) *asigurarea dezvoltării personale* prin lărgirea orizontului culturii generale, folosirea eficientă a timpului liber, satisfacerea unor pasiuni și interese etc;
- d) *asigurarea participării active la viața social-comunitară* a tuturor, cu alte cuvinte asigurarea unui mediu deschis de învățare care să permită accesul la învățare, prin oferirea de informații, ghidare și îndrumare pentru toate ofertele disponibile. Pe de altă parte, este vorba despre sprijinirea cetățeniei active, a oportunităților egale și a coeziunii sociale .

5.2. Educația/învățarea de-a lungul întregii vieți

Educația/învățarea de-a lungul întregii vieți (educația permanentă, lifelong learning - LL) este o necesitate pentru a face față provocărilor societății actuale. Învățarea de-a lungul întregii vieți își aduce contribuția în trei planuri:

- *planul individual* – dezvoltarea personală, mai ales cognitivă, accent pe autonomie, independență;
- *democratic* – dezvoltarea societății prin implicarea unor cetățeni informați, motivați, competenți;
- *planul adaptativ* - dezvoltarea la toate nivelurile de organizare socială (individual, organizațional, național, global), astfel fiind posibilă adaptarea la contextul cultural în continuă schimbare.

În sinteză, „**învățarea de-a lungul întregii vieți** este un concept integrativ, ce articulează toate demersurile educaționale ce acționează asupra individului, concept apărut ca efect al faptului că este necesară repunerea în discuție a competențelor pe care sistemul formal de educație școlară le asigură indivizilor, pentru a-i pregăti să facă față schimbărilor continue din lumea muncii, diferitelor tranziții din viață, în condițiile în care procentul celor care abandonează școala este în creștere, numărul șomerilor și semianalfabeților funcționali este îngrijorător, iar profilurile de competențe cerute pe piața muncii sunt tot mai complexe și în continuă schimbare. De aceea, în documentele de politică educațională recente, **educația adulților** este o dimensiune intrinsecă a **educației de-a lungul întregii vieți**, aceasta din urmă tinzând să ia tot mai mult locul sintagmei **educația adulților**” (Dumitru, 2007).

Succesul participării în învățarea de-a lungul întregii vieți depinde de motivație, de abilitățile necesare învățării autodirijate, de **accesul** la oportunități de învățare continuă.

Educația adulților se caracterizează printr-o mai mare flexibilitate și adaptabilitate la cerințele, nevoile și interesele cursanților; instruirea/formarea se realizează într-un cadru mai puțin formalizat, prin metode și tehnici variate și adecvate.

Deosebirea dintre modelul pedagogic de instruire și învățare, specific vârstei școlare și modelul andragogic, specific instruirii și învățării la vârsta adultă, se poate reliefa în funcție de șase parametri (Knowles, Holton, Swanson, apud Dumitru, 2007):

1. **Nevoia celui ce învață de a ști, de a cunoaște:** Adulții sunt capabili să depună un efort considerabil, dacă sunt convingși de necesitatea sau avantajele parcurgerii unui curs sau a unui program de instruire/învățare. Prin intermediul învățării, adultul dobândește cunoștințe, deprinderi, valori, atitudini ce vor determina modificări la nivel comportamental. Se poate vorbi însă și de o învățare latentă de cunoștințe, valori, atitudini care nu se evidențiază în performanțele din momentul respectiv, ci mai târziu, atunci când vor fi create condiții favorabile (motivația, circumstanțele ce facilitează valorizarea a ceea ce știm), dar care influențează într-o manieră indirectă activitatea persoanei;
2. **Conceptul de sine al celui ce învață (self-concept):** un construct cognitiv care include ansamblul convingerilor și credințelor despre sine ale celui ce învață. Conceptul de sine presupune și asumarea de către individ a responsabilității pentru propriile decizii, privind propria viață. Spre deosebire de elevii-copii sau adolescenți, care sunt mult mai dependenți de profesor, de deciziile, acțiunile și evaluările acestuia, adulții care se angajează într-un program de instruire/formare afirmă dorința de a exercita controlul direct și deplin asupra întregii vieți;
3. **Rolul experienței anterioare în realizarea învățării:** comparativ cu copiii și adolescenți, adulții au o experiență mult mai bogată ce poate fi valorificată în procesul învățării. Experiența anterioară reprezintă o resursă pentru învățare, fiind rezultatul interacțiunii individului cu mediul sociocultural în urma căruia acesta va face față mai bine cerințelor realității. Se pot înregistra și anumite efecte negative, deoarece experiența de viață acumulată poate determina și dobândirea unor prejudecăți, clișee, obiceiuri mentale care pot îngreuna activitatea de învățare. În

plus, conceptul de sine al adulților, mai bine conturat decât la copii sau la adolescenți, conferă acestora un sentiment de autosuficiență și ca atare, neglijarea sau minimizarea experienței de viață a acestora pot fi percepute ca o neglijare a capacităților și a valorii personale;

4. **Pregătirea pentru învățare, disponibilitatea de a învăța:** În confruntarea cu diverse probleme, adulții sunt pregătiți și dispuși să învețe acele lucruri (cunoștințe, abilități, competențe etc) de care au nevoie pentru a rezolva acele probleme, pentru a face față situațiilor reale, concrete din viață, profesie. Disponibilitatea pentru învățare a elevilor adulți rezultă din convingerile acestora conform cărora, pentru a reuși, pentru a avea succes în viața socială și personală, pentru a-și dezvolta propria personalitate, ei trebuie să se angajeze în activități de instruire/învățare corespunzătoare atât nevoilor, intereselor, aspirațiilor proprii, cât și cerințelor și solicitărilor sociale;
5. **Orientarea învățării:** elevii-adulți își concentrează atenția și efortul spre rezolvarea unor probleme ce decurg din solicitările profesiei, ale vieții sociale și personale. Ei doresc să rezolve problemele concrete cu care se confruntă, pe de o parte, iar pe de altă parte, urmăresc să se autorealizeze ca personalități;
6. **Motivația învățării:** Spre deosebire de elevii-copii care învață pentru a face pe plac părinților și profesorilor, pentru a obține recompense, motivația adulților pentru învățare este predominant intrinsecă și determină angajarea lor în activități de instruire/formare din proprie inițiativă. Adulții învață pentru a progresa în carieră, pentru a deține o poziție socială mai bună, pentru a avea „slujbe” mai bine plătite, pentru a deveni experți într-un domeniu și pentru a se împlini ca personalități.

Dacă ar fi să conturăm unele *caracteristici ale învățării la vârsta adultă*, am putea menționa următoarele:

- învățarea adulților nu începe de la zero, ci se bazează întotdeauna pe o anumită experiență anterioară, cognitivă, de viață etc. Astfel, cunoștințele de care dispun adulții ușurează procesul învățării, facilitând înțelegerea, pe de o parte, iar pe de altă parte, mentalitățile deja conturate pot crea dificultăți în procesul învățării, pot determina o anumită rezistență față de schimbările cognitive pe care le presupune asimilarea noilor cunoștințe. Uneori, cursantul adult are impresia că știe destule și că nu mai are ce (și de ce) să învețe.

- învățarea este susținută motivațional; motivația adulților pentru învățare este predominant intrinsecă;
- adulții au o anumită atitudine față de învățare și față de educație; atitudinea adulților față de învățare este determinată, în primul rând, de valoarea atribuită învățării. Ei se așteaptă ca, în urma unui program/proces de învățare, să obțină un alt statut social, un venit suplimentar;
- spre deosebire de elevii - copii și adolescenți, care-și concentrează atenția și eforturile învățării pe un anumit subiect, o anumită temă, adulții sunt concentrați pe rezolvare de probleme, dovedindu-se astfel mai orientați spre realizarea unor obiective practice; adulții, în procesul învățării, au scopuri proprii, bine definite; ei se angajează în programe de învățare și formare pentru a obține anumite „beneficii”. Ei doresc să dobândească, prin învățare, noi abilități și competențe care să le aducă anumite câștiguri pe plan profesional, social și personal;
- accentul nu mai cade pe ***cunoștințe, acestea sunt „detronate” de competențe***. Învățarea la adulți trebuie să ducă la schimbare relativ permanentă, cu alte cuvinte să determine modificări care să reziste în timp, chiar dacă pe parcurs mai sunt supuse unor transformări.

În sinteză, putem menționa că implicarea persoanelor adulte în educația continuă nu este numai o realitate, dar și o necesitate din ce în ce mai evidentă. Un astfel de sistem al educației continue și permanente era caracterizat de Cropley (1980, apud Knapper și Cropley, 2000) ca fiind un sistem în care educația:

- *s-ar derula pe tot parcursul vieții* fiecărui individ;
- *ar conduce la achiziții sistematice, actualizări și ameliorări* ale cunoștințelor, deprinderilor și atitudinilor care devin necesare ca răspuns la schimbările continue, având ca și scop final realizarea potențialului individual;
- *ar trebui să fie dependentă de creșterea abilității și motivației* persoanei, de angajare în activități de învățare auto-direcționată (self-directed learning);
- *ar trebui să recunoască contribuția tuturor influențelor educaționale* la care este supusă persoana (formale, non-formale și informale).

Educația permanentă poate fi astfel privită ca o politică ce permite obținerea unei echități privind oportunitățile educaționale (indiferent de vârstă, sex, mediu de proveniență) și implicit realizarea personală a fiecărui individ.

5.3. Motivația – o premisă indispensabilă a învățării pe parcursul vieții

A învăța permanent și, mai ales, a învăța cum să înveți rapid și durabil este un deziderat de prim ordin al zilelor noastre, este o schimbare de atitudine în favoarea învățării permanente .

Participarea efectivă a adulților la procesul de învățare nu poate exista în contextul lipsei unei situații motivante care să îl solicite conform posibilităților sale. Inducerea unei tensiuni de factură afectivă îi solicită capacitățile în rezolvarea unor probleme, lucru care aduce cu sine starea de satisfacție și crește dorința de împlinire a aspirațiilor.

Motivația învățării stă la baza procesului de învățare, prin gradul de motivare, care se concretizează în mobilizarea energetică, în nivelul de activare cerebrală. Aceste elemente stau la baza randamentului obținut de cel care învață. (Ionescu, 2007).

A. Bandura distinge trei forme de motivatori cognitivi (*cognitive motivators*), fiecare dintre ei fiind centrali în câte o teorie: teoria scopurilor (*goal theory*), teoria expectanței și teoria atribuirilor cauzale. Aceștia sunt:

1. *scopurile cunoscute/recunoscute (cognized goals)*- Teoria scopurilor precizează că unele scopuri își au originea în interiorul individului (în atitudinile, valorile, credințele, nivelul lui de aspirație), în timp ce altele se originează în exteriorul lui, sunt în afara controlului individului (activitatea sistemului nervos, nevoile biologice, sarcinile impuse de profesor). Autorii acestei teorii identifică cel puțin patru modalități prin care *fixarea scopului* crește performanța în activitate:

- a) dirijează atenția înspre sarcina curentă;
- b) mobilizează capacitatea de efort;
- c) crește persistent în îndeplinirea sarcinii;

d) promovează dezvoltarea unor noi strategii de acțiune în îndeplinirea sarcinii atunci când cele vechi nu mai sunt valabile. (Locke și Latham, apud Woolfolk, 2001). Motivația bazată pe scopuri sau standarde (*cognitive motivation*) este mediată de trei tipuri de autoinfluențe: *a*). percepția autoeficacității în atingerea scopului; *b*). reacția afectivă autoevaluativă la propria performanță; *c*). ajustarea standardelor personale în funcție de ceea ce s-a obținut (Bandura, 1997, p. 128).

2. *expectanțele cu privire la rezultate (outcome expectancies)*- Studiile arată că anticiparea satisfacției consecutive unei acțiuni determină creșterea motivației pentru realizarea personală, în timp ce anticiparea insatisfacției demotivează.

3. *atribuirile cauzale (causal attributions)*, (Bandura, 1997, p.122) - Atribuirile cauzale exprimă tendința omului de a-și explica evenimentele și comportamentul. Cercetările au arătat că motivația pentru activitate

(inclusiv pentru cea de învățare) este influențată de atribuirile și credințele cu privire la ce se întâmplă și de ce, cu privire la cauzele succeselor și insucceselor în activitate. Atribuirea rezultatelor acțiunii unor cauze controlabile crește motivația iar atribuirea lor unor cauze incontroleabile o diminuează. În general, *apitudinile personale* sunt percepute de individ ca o cauză internă, stabilă și incontroleabilă, iar efortul, norocul și dificultatea sarcinii sunt percepute ca și cauze incontroleabile, externe și instabile: „Atribuirea succesului unor abilități personale este asociată cu o încredere puternică în eficacitatea personală și prezice atingerea rezultatelor. Atribuirea succesului unor cauze precum efortul personal are efecte variabile asupra încrederii în propria eficacitate. În cadrul teoriei atribuirilor cauzale, se consideră că abilitatea personală este o caracteristică stabilă, durabilă, iar efortul intens investit în obținerea succesului este considerat ca indicând abilități scăzute.” (Bandura, 1997, p. 123).

Motivația (cu cele trei caracteristici ale sale: selecția, activarea și susținerea direcției comportamentului în atingerea scopului) este considerată una dintre componentele principale ale autoreglării și una dintre sursele autoreglării în învățare (Negovan, 2007).

Anticiparea rezultatelor (expectanțele) determină fixarea scopurilor și planificarea acțiunilor menite a atinge aceste scopuri, iar mecanismele retrospective (prin atribuiri cauzale) determină ajustarea standardelor personale (Negovan, 2007).

Autoreglarea în învățare, în cazul adulților, implică și faptul că activitățile sunt auto-inițiate și automotivate prin scopuri din ce în ce mai înalte: „În perspectiva social-cognitivă, oamenii sunt mai mult agenți activi ai propriei motivații decât ființe reactive la evenimente discordante care produc perturbări cognitive. Automotivarea prin comparație cognitivă presupune distincția între standardele a ceea ce știu și standardele a ceea ce doresc să știu (Bandura, 1997, p. 133).

Motivația pentru învățare este influențată atât de experiențele de învățare anterioare, cât și de semnificația conținuturilor. Experiențele anterioare, concretizate în succesele și insuccesele înregistrate de-a lungul activității școlare își pun amprenta asupra manierei de învățare a individului și în viitor, după vârsta școlarității.

Semnificația conținuturilor este o altă problemă necesar a fi luată în considerare. Dacă materia transmisă în procesul de învățământ se concretizează în structuri logice, cu caracter funcțional, atunci ele vor avea un impact semnificativ asupra elevului, sporind astfel rata achizițiilor, durabilitatea lor, dar și capacitatea de a jongla cu ele, combinându-se în structuri ușor de actualizat.

Practica însă demonstrează că adultul este mai motivat pentru o învățare care-l ajută în rezolvarea de probleme concrete, în concordanță cu rolurile și responsabilitățile care-i revin (părinte, muncitor, cetățean etc.), precum și în cazul în care rezultatele învățării satisfac unele trebuințe interioare (dezvoltare personală - creșterea stimei de sine - atitudini pozitive). Tocmai de aceea și procesul devine mai eficient în condițiile în care informațiile sunt prezentate în contextul vieții reale.

Astfel, o persoană poate fi „intrinsic” interesată de ceea ce învață (de exemplu: dezvoltare personală, autorealizare), ceea ce determină cel mai adesea o învățare de profunzime, ce favorizează o mai bună și rapidă înțelegere și reactualizare a cunoștințelor, sau „extrinsec” interesată prin ceea ce speră că va obține din această activitate, asociată cu o învățare de suprafață, în salturi (promovare, creștere salariată, susținerea unor examene) (Rowntree, 1998).

Indiferent că privim motivația ca un impuls înnăscut spre satisfacerea unor nevoi, ca ceva ce poate fi învățat, sau ca legată de obiective stabilite și/sau acceptate de individ, un lucru este esențial: atât timp cât persoana nu are încredere în sine nu numai că nu poate face față situației de învățare, dar dacă această situație nu conduce la satisfacerea propriilor nevoi, nivelul motivațional nu poate fi menținut la cote cât mai înalte.

Pentru adult, *relația competență - încredere în sine* este una de reciprocitate. *Competența* îi permite adultului să devină *încercător* în capacitățile sale, ceea ce furnizează *suportul emoțional* care va susține achiziționarea de noi cunoștințe sau deprinderi. Îmbogățirea cunoașterii devine suport pentru extinderea acesteia și totul evoluează asemeni unei spirale, în care talentul și efortul conduc la o nouă învățare și dezvoltare/realizare, care reprezintă de fapt o *resursă motivațională* puternică și durabilă (Wlodkowski, 1999).

În sprijinul „încrederii în sine” vine faptul că o persoană nu se îndoiește de propria competență la primul eșec întâmpinat, ci caută să analizeze propriile greșeli și să tragă concluziile necesare dintr-o asemenea experiență. Asemenea strategii de surmontare a momentului pot fi de exemplu controlul atenției manifestate, al motivației, al emoțiilor, a experiențelor negative, al influențelor din partea mediului, precum și, de la caz la caz, o „prelucrare atentă a informațiilor”, cu alte cuvinte, stabilirea cantității exacte a cunoștințelor absolut necesare (Friedrich/Mandl, 1997, p. 246).

Sistematizările principalelor teorii ale învățării realizate în literatura de specialitate (Woolfolk, 1998; Hamilton, Ghatala, apud Negovan, 2004)

își aduc contribuția la identificarea sursei și naturii motivației pentru învățare:

1. În condiționarea operantă (Skinner), motivația, tot extrinsecă, își are sursa în consecințele comportamentelor precedente, ceea ce implică pentru activitatea de învățare academică, exigența identificării întăritorilor semnificativi pentru elev și aplicarea lor imediată, într-o manieră precisă și fără echivoc.
2. Din perspectivă cognitivă (Weiner, Covington), sursa motivației este întărire intrinsecă iar influențe importante asupra ei o au planurile și schemele de acțiune, credințele, atribuirea succesului sau insuccesului, expectațiile.
3. În teoria procesării informațiilor, motivația pentru învățare își are originea în nevoia individului de a conferi semnificație mediului în care acesta trăiește. Sarcina instruirii constă, în acest caz, în a identifica experiența și cunoștințele anterioare ale elevului și a le integra în activitățile curente de învățare.
4. Teoria piagetiană consideră că sursa motivației de a învăța se află în nevoia individului de a reduce dezechilibrul care poate apare în mecanismele echilibrării, între asimilare și acomodare, ceea ce exprimă natura intrinsecă a acesteia. Pentru managementul instruirii se impune, astfel construirea de sarcini de învățare adecvate, care să inducă un anumit conflict cognitiv între realitate (cu noile ei informații) și experiența anterioară a celui care învață; în teoriile neo-piagetiene, motivația de a învăța, tot intrinsecă, se originează în nevoia elevului de a soluționa o serie de probleme iar sarcina instruirii constă în a construi situații adecvate nivelului de dezvoltare a elevului, situații care să implice dobândirea și utilizarea unor abilități de rezolvare de probleme.
5. În teoria lui Vâgotski, motivația (intrinsecă) pentru învățare își are sursa în curiozitatea elevului, în capacitatea lui de control asupra propriului mediu și în creșterea nivelului competenței sale. Sarcina instruirii constă în a oferi suportul adecvat (prin dialog și interacțiuni sociale) pentru ca elevul să-și utilizeze, independent, abilitățile și cunoștințele în rezolvarea de probleme.
6. Din perspectivă umanistă (Maslow), sursa motivației pentru învățare este intrinsecă, factori de influență fiind trebuința de sine, de autorealizare și autodeterminare.

În cazul adulților, asumarea responsabilității duce la stimularea nu numai a interesului, ci și a sentimentului de competență, de stimă de sine. Spre exemplu, dacă informația nouă obținută are un grad înalt de

complexitate sau un volum prea mare în raport cu cunoștințele pe care adultul le deține, aceasta îi poate accentua sentimentul incompetenței, ceea ce face ca motivația lui pentru învățare să se diminueze. Sentimentul suprasolicitării poate să ducă la o atitudine de respingere a învățării, la refuz.

Problematika domeniului educației pentru adulți este una complexă și în continuă expansiune. Pentru a răspunde provocărilor societății actuale, conștientizarea necesității învățării de-a lungul întregii vieți, trebuie să devină un principiu de acțiune în toate demersurile întreprinse.

Bibliografie

1. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy – the Exercise of Control*. New York: Freeman
2. Dumitru, I. Al. (2007). „Specificul învățării la vârsta adultă”. În Paloș, R., Sava, S., Ungureanu, D. (coord). *Educația adulților*. Iași: Editura Polirom
3. Friedrich, H. F., Mandl, H. (1997). *Analiza și promovarea auto-dirijată de învățare*. Weinert / Mandl
4. Ionescu, M. (coord.) (2007). "Abordări conceptuale și praxiologice în științele educației". Cluj-Napoca: Editura Eikon
5. Knapper, C.K., Cropley, A.J. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*. 3rd ed. London: Kogan Page
6. Negovan, V. (2007). *Psihologia învățării – forme, strategii, stil*. București: Editura Universitară
7. Negovan, V. (2004). *Autonomia în învățarea academică – fundamente și resurse*. București: Editura Curtea Veche.
8. Rowntree, D. (1998). *Learn how to study: A realistic approach* (4th redesigned ed.). London: Warner
9. Savicevic, D. (1999). „Adult education: From practice to theory building” Vol. 37. In F. Poggeler (ed.). *Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontagogy*. Frankfurt am Main: Peter Lang
10. Siebert, H. (2001). *Pedagogie constructivistă. Bilanț asupra dezbaterii constructiviste asupra educației*. Iași: Institutul European
11. Wlodkowski, R. J. (1999). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults – 2nd edition*. San Francisco: CA. Jossey-Bass Inc

CAPITOLUL VI

EDUCAȚIA LA VÂRSTA A TREIA

1. Un nou spațiu educațional: educația pentru vârsta a treia

Irina Maciuc*

În majoritatea țărilor lumii se înregistrează o tendință evidentă de creștere a ponderii persoanelor vârstnice. Cert este că vârsta de peste 65 de ani aduce o serie de schimbări în viața unui individ, ceea ce nu înseamnă nici pe departe ca bătrânețea ar trebui să fie considerată boală sau disfuncție. Specialiștii, medicii ori psihologii, consemnează însă existența unui *sindrom de deconționare* sau un destul de vizibil declin al performanțelor în plan fizic și intelectual, fenomene ce pot fi în același timp dublate de o îmbogățire spirituală sau de ceea ce se numește «o bătrânețe reușită»⁴. Pentru *bătrân*, se pune problema controlării contradicției dintre integritatea personală și disperare, dintre dorința de a se bucura de viață și de a îmbătrâni demn și anxietatea legată de anticiparea bătrâneții extreme, a pierderii autonomiei și a morții. Individul își face bilanțul vieții măsurând distanța dintre scopurile pe care și le-a fixat și cele pe care le-a atins. O distanță mică îi permite să atingă o stare de înțelepciune caracterizată printr-o retragere „filosofică”. Persoana se orientează atunci spre relații sociale de natură mai spirituală. Potrivit lui Erikson, puține persoane ating acest sentiment de înțelepciune, specific pentru ceea ce se numește o „bătrânețe reușită.” (apud Fontaine, p. 159). „Bătrânețea este însoțită de o creștere puternică a eterogenității. În fapt, nu ar trebui să se vorbească despre bătrânețe, ci despre bătrâneți.” (idem, p. 180).

Creșterea numerică a populației vârstnice a condus la elaborarea unor *planuri naționale de acțiune*, la *dezvoltarea sistemului de asistență socio-medicală și comunitară* pentru vârstnici.

Există două modele diferite de abordare a problemelor vârstnicilor:

- a) protecție și îngrijire;
- b) modelul implicării vârstnicilor în viața comunității, printr-o participare activă a acestora.

* Conf. univ. dr., Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova

Pactul internațional adoptat de Adunarea Generală a O.N.U., prin Rezoluția 2200 din 16 decembrie 1996, menționează că, pentru prima dată, este posibil să se privească înainte, la probabil 20 ani de pensie și la libertatea de a face, în acești ani, acele lucruri care nu au fost posibile de-a lungul perioadei active a vieții (Demetrescu).

Asistența socială a vârstnicilor are tocmai rolul de a sprijini instituirea acestui nou model al bătrâneții. Desigur, numai respectarea unor principii congruente cu cele referitoare la drepturile omului, în general, precum și respectarea standardelor de calitate, pot conferi viabilitate proiectelor de asistență socială.

„Retrași din muncă, dar capabili, disponibili intelectual și cultural, angajați subiectiv într-un proces de recuperare a structurilor personalității și ale conștiinței de sine prin disoluția subidentității profesionale, oamenii în vârstă sunt pentru societate o cantitate remarcabilă de experiență, inteligență, aptitudini de rezervă, ce s-ar putea utiliza mai bine” (11:308).

Orice ajutor acordat persoanelor vârstnice ar trebui să fie fundamentat într-un *context interdisciplinar*. Izolarea eforturilor de asistare a vârstnicilor nu ar putea acoperi vasta lor problematică. Vârstnicii și problemele lor nu reprezintă un obiect de dispută între profesioniștii aparținând diferitelor domenii, ci eforturilor conjugate ale acestora trebuie să li se adauge și sprijinul voluntar al neprofesioniștilor. În conceperea politicilor și programelor de acțiune socială destinate vârstnicilor, consultarea acestora, implicarea lor în chiar procesele decizionale este obligatorie, deoarece asistarea vârstnicilor nu urmărește transformarea lor în ființe pasive, dependente social, ci ajutorul acordat trebuie astfel orientat încât să-i încurajeze în sensul unui autentic angajament social. Vastul potențial de competență, experiență și timp de care vârstnicii dispun nu trebuie, în nici un caz, neglijat (Delperee, 1995).

În România, unul din organismele științifice pentru studierea bătrâneții este Institutul Național de Geriatrie și Gerontologie, fondat de profesor doctor Ana Aslan în anul 1952, la care putem adăuga Fundația de Gerontologie care poartă același nume. Fundația „Ana Aslan” a elaborat, în anul 1993, un program național pe termen mediu de 6-10 ani. Prevederile acestui program stipulează:

- Vârstnicii trebuie să beneficieze de toate drepturile omului așa cum sunt stabilite de O.N.U.;
- Statul și organizațiile neguvernamentale trebuie să participe în mod eficient la realizarea programelor elaborate pentru vârstnici;
- Serviciile medico-sociale trebuie să fie adaptate cerințelor vârstnicilor și, în același timp, trebuie să fie de bună calitate;

- Programele socio-culturale întreprinse pentru bătrâni trebuie să îndeplinească cerințele acestei grupe de vârstă;
- Vârșnicului trebuie să i se acorde de către stat posibilitatea de a lucra în continuare după pensionare, atâta timp cât poate. Acest lucru îl ajută să-și mențină independența materială și în același timp să amâne cât mai mult ocrotirea sa de către societate;
- Să fie sprijinite familiile care doresc să-și păstreze caracterul tradițional cu trei generații;
- Să fie stimulate prin popularizare radio, TV, presă scrisă, toate acțiunile voluntare întreprinse în favoarea vârstnicilor... (Demetrescu, 1994).

Scopul Asociației Naționale 50 + (AN50+) constă în a încuraja și ajuta persoanele care au depășit vârsta de 50 de ani, să păstreze sau să revină la un mod de viață cât mai sănătos, menținerea unui rol activ în societate, regăsirea unor preocupări sociale și culturale, oferirea de informații și antrenamente moderne, integrarea în comunitatea locală și internațională, schimburi de experiență cu persoane de aceeași vârstă din alte țări (www.ngo.ro/database/textro.shtml?...x-97).

Un alt element important în activitatea AN50 + va fi organizarea unui cadru adecvat care să faciliteze o comunicare fructuoasă între tineri și reprezentanții vârstei a treia, prin activități sociale comune, servicii reciproce etc. (<http://www.cluj.info/business/node/540>, dec.2008).

Bărbaii care continuă să lucreze până la vârste înaintate beneficiază de o activitate cerebrală mai intensă, care amână declanșarea demenței, remarcă cercetătorii. A continua învățarea este o cheie a succesului adaptării la orice vârstă. „Studentii în vârstă sunt relativ mai detașați de examene, dar mai cumulativi și ordonați”(11:311).

Kalish consideră că oamenii pot găsi la vârsta a treia, indiferent de gradul de satisfacție pe care l-au avut anterior, unele activități sau relații semnificative care să compenseze stresul negativ la care bătrânețea îi expune. Astfel, principalele surse de moral ridicat la vârsta a treia ar fi, în ordinea importanței: distracții (69%); socializare (57%); activități productive (54%) confort fizic, altul decât sănătatea (52%); securitatea financiară (46%), mobilitate și mișcare (40%) (R. A. Kalish apud <http://www.infomedica.ro/ojs-2.2/index.php/infomedica/article/view/28/30>, vezi Onose și colab., 2008).

Adaptarea eficientă ori cu succes poate fi „măsurată“. Neugarten, Havighurst și Tobin sunt primii care au încercat alcătuirea unei scale care poate fi utilă în studierea adaptării vârstnicilor. Următoarele variabile au fost luate în considerare la alcătuirea acestei scale:

- participare (entuziasm și implicare în sarcinile de viață), față de apatie (a fi nepăsător sau plictisit de viață);
- hotărâre și curaj, dorința de a accepta responsabilitatea pentru propria viață, față de autoînvinovățire excesivă sau față de tendința de a-i învinovăți în mod constant pe ceilalți;
- relație strânsă între obiectivele dorite și realizate, măsura în care oamenii împlinesc lucrurile pe care și le-au propus în viață;
- conceptul privind menținerea unei imagini pozitive despre sine;
- tonul dispoziției sufletești: bucurie, optimism, spontaneitate, față de tristețe, singurătate și amărăciune (apud Onose).

Pe de altă parte, exercițiile fizice practicate cu regularitate pot îmbunătăți calitatea vieții unei persoane. Centrele și cluburile de sănătate, sălile de aerobic și alte asemenea centre au programe speciale pentru persoanele în vârstă.

Labilitatea afectivă a vârstnicului, hiperemotivitatea și impresionabilitatea lui se manifestă destul de vizibil, mai ales după 65 de ani. Vorbim adesea de o stare depresivă, cu tendință la izolare și singurătate. Tulburările somatice pot împrumuta masca psihică, după cum și o stare depresivă se poate asocia cu fenomene somatice. Este nevoie de un diagnostic atent, o evaluare riguroasă a multiplelor situații somato-psihice care pot să determine o modificare a tonusului psihic, la bătrâni.

În prezent, Legea Asistenței Sociale prevede că dreptul la asistare socială asigurat, în condiții egale de tratament, indivizilor și familiilor aflate în dificultate, fără discriminare de sex, religie, naționalitate sau apartenență politică. Garantarea acestui drept, reprezintă o obligație constituțională din partea statului. *Sistemul de securitate socială a vârstnicului* este format, pe de o parte din segmentul asigurărilor sociale, iar pe de altă parte din cel al *asistenței sociale*, cele două segmente aflându-se într-un raport de complementaritate, astfel încât, o persoană aflată în dificultate poate beneficia deopotrivă de acestea.

Termenul de „educație de-a lungul întregii vieți” („life long learning”, „education tout au long de la vie”) a început să fie utilizat după anul 1972, când președintele Comisiei internaționale privind dezvoltarea educației, Edgar Faure, a înmânat directorului general al UNESCO raportul „A învăța să fii”. Ideea fundamentală a raportului o constituia obiectivul general enunțat de Faure, și anume cerința ca orice individ să aibă posibilitatea să învețe de-a lungul întregii sale vieți, educația astfel înțeleasă reprezentând „cheia de boltă” a ceea ce autorul numește „Cetatea educativă”. Educația de-a lungul întregii vieți trebuia să permită fiecăruia să facă funcționale informațiile și cunoștințele, să știe să identifice sursele, să le selecționeze, să le ordoneze, să le gestioneze și să le utilizeze. Educația

trebuia să se adapteze constant la mutațiile societății, fără să neglijeze transmiterea cunoștințelor achiziționate, a bazelor experienței umane. Universitățile pentru vârsta a treia reprezintă un mare câștig al secolului trecut (vezi 1, 2, 3).

Conferința Internațională privind Educația adulților CONFINTEA V (Hamburg, 1997) a promovat și relansat conceptul de „educație de-a lungul întregii vieți”, subliniind faptul că pregătirea și educația adulților nu mai trebuie să fie un răspuns la insuficiențele pregătirii inițiale, ci trebuie să asigure tuturor posibilitatea de a învăța și crea de-a lungul întregii vieți.

În România secolului XXI, pensionarii sunt o categorie marginalizată social și economic. Retrăgându-se din câmpul muncii, acest grup social pierde legăturile nu numai cu colegii de serviciu, dar și cu un ritm de viață care presupune o activitate zilnică. În plus, o societate care nu mai gândește ideologic, ci numai în funcție de criteriul eficienței, nu poate vedea în pensionari o zonă de interes, decât poate ca și consumatori cu putere medie sau mică de cumpărare.

Programul *Timp liber de calitate pentru vârsta a treia* (voluntarfr.wordpress.com/2009/03/18/65/) dorește să centralizeze și să creeze oportunități de petrecere a timpului liber pentru persoanele vârstnice, pensionare, singure și cu venituri mici. Programul se întinde pe durata a 6 luni (mai – octombrie 2009) și se concretizează în crearea unei agende a posibilităților de petrecere a timpului liber. Programul este conceput pe trei direcții:

- „art doing opportunities“ – oportunități de producere de artă;

- „art going opportunities“ – oportunități de petrecere a timpului liber prin modalități culturale și oferirea unui număr limitat de accese subvenționate, bilunar, la instituții de cultură (de gen teatre, filarmonici, muzee);

- mediatizarea și creșterea gradului de conștientizare privind calitatea timpului liber pentru persoanele aflate la vârsta pensionării prin:

* tipărirea unei broșuri referitoare la problematica creativității la vârsta a treia și a participării active a pensionarilor la problemele comunității lor (comunitate de vârstă). Resursele vor fi accesibile și online, gratuit.

* organizarea a două vernisaje: cel al fotografului Michele Bressan „65 plus”, de documentare a petrecerii timpului liber la persoanele ieșite la pensie (în debutul programului) și al „Omul(ui) cu valize”, expoziție cu rezultatele la încheierea atelierelor de creație. Posibilitățile de voluntariat reprezintă oportunități prin care persoana vârstnică se poate implica în comunitate și poate participa activ la viața acesteia, din poziția celui care oferă servicii gratuite către concetățean, nu a celui care primește. (idem)

În județul DOLJ, s-a derulat *Proiectul „Îngrijiri la domiciliu pentru vârstnicii din Craiova“*. Vreme de 18 luni, din ianuarie 2007, proiectul PHARE, care a implicat consiliul local al municipiului, în parteneriat cu Arhiepiscopia Craiovei, *Asociația „Vasiliada“* și Consiliul Județean Dolj, a pus la dispoziția a 153 de persoane 162.345 de euro. Nu direct, ci prin ajutor specializat, prin servicii de îngrijire și atenție (cf. GAZETA DE SUD, 19 iulie 2008).

„N-au rămas oameni neasistați. Ne-a fost teamă că nu-i vom putea cuprinde pe toți în proiect, dar toate persoanele care au trimis solicitări au primit îngrijire“, a precizat Rodica Țenea, directoarea executivă a Direcției de Asistență și Protecție Socială din cadrul Primăriei Craiova. Cei 26 de îngrijitori au alergat vreme de 18 luni de la o casă la alta, uneori la cinci-șase bătrâni pe zi, deși programul prevedea doar trei. Au făcut curățenie, au spălat, au avut grijă de igiena corporală, au mers la cumpărături, s-au dus după medicamente, au ieșit cu oamenii la plimbare și au vorbit. „Comunicarea a fost cel mai solicitat serviciu al proiectului... (idem).

Problema nu este însă numai aceea de a li se acorda asistență, ci aceea de a-i implica, de a le înlesni un angajament social și cadrul propice unei îmbătrâniri active, prin învățarea permanentă.

În unele țări, există propuneri privind încurajarea indivizilor spre cofinanțare și preluarea controlului propriei educații, prin intermediul conturilor individuale de educație sau schemelor de asigurare a competenței. Cercetările specialiștilor arată că, odată cu înaintarea în vârstă, capacitatea de învățare nu se diminuează, ci se definește altfel:

- o atitudine de învățare concentrată și economică egalează timpul de învățare redus;
- motivația învățării compensează slăbirea memoriei;
- posibilitățile de învățare sunt influențate de factori sociali (legați de istoria vieții).

Capacitatea de învățare este condiționată de capacitatea de receptare, flexibilitatea, energia de învățare, tehnica învățării (Maciuc, Frăsineanu, 2007).

Învățarea autoorganizată cere timp și efort, dar ea nu exclude învățarea dirijată și nu este neapărat individuală. Autoînvățarea presupune direcționarea propriilor acțiuni intelectuale și practice și gestionarea propriei învățări. Prin învățare independentă, se ajunge la autoinstruire, autoeducație și, în final, la autonomia educativă, care se referă atât la modul de învățare, cât și la transferul a ceea ce se învață în contexte mai largi (Maciuc, Frăsineanu, 2007).

Bibliografie

1. Clennell, S. (Hrsg.) (1993). *Older Students and Employability*. Open University. Milton Keynes
2. Costa, F. J. (1991). *Life-long learning around the world*. TALIS, No. 1, 1991, p.35-46
3. Costa, F. J. (1994). *International development in the self-help education movement- the University of the Third Age*. Education and Ageing. 9(1994) No. 1, p.41-43
4. Delpree, N. (1995). *Protecția drepturilor și libertăților persoanelor vârstnice*. București: IRDO
5. Demetrescu, R. (1994). *Drepturile omului la vârsta a treia*. București: Institutul Roman pentru Drepturile Omului,
6. Faure, E. (1972). *A învăța să fii*. UNESCO
7. Fontaine, R. (2008). „Îmbătrânirea personalității în viziunea lui Erikson”, în: *Psihologia îmbătrânirii*. Iași: Editura Polirom
8. Gal, D. (2003). *Asistența socială a persoanelor vârstnice-aspecte metodologice*. Cluj-Napoca: Editura Todesco
9. Gal, D. *Asistența socială pentru vârsta a treia*, curs Asistență Socială, *RegieLive.ro*
10. Maciuc, I., Frasinianu, 2007.
www.facultate.regielive.ro/.../a_instrui_pentru_invatarea_permanenta-47433.html
11. Onose G. , Onose, G.; Bojan, A.; Popescu, C.; Chendreanu, C.; Holban, I.; Spânu, A. *Adaptation to the third age concept: principles and theories*. *Infomedica, Romania, 022 05 2008* (<http://www.infomedica.ro/ojs-2.2/index.php/infomedica/article/view/28/30>)
12. Șchiopu, U., Verza, E. (1981). *Psihologia vârstelor. Ciclurile vieții*. București: Editura Didactică și Pedagogică

2. Educația la vârsta a treia – o necesitate în mileniul III

Ecaterina Sarah Frăsineanu*

Moto: „Copilul râde
«Înțelepciunea și iubirea mea e jocul!»

Tânărul cântă:

«Jocul și-nțelepciunea mea e iubirea!»

Bătrânul tace:

«Iubirea și jocul meu e-nțelepciunea !»”. (L. Blaga, 1919)

2.1. Sub principiul activismului/ Îmbătrânirea activă

Din punct de vedere pedagogic, preocupările pentru specificul educației la vârsta a treia au reprezentat o continuare a celor referitoare la educația adulților, vârsta a treia devenind, în timp, „o categorie tot mai vizibilă” (Neculau, 2004, pp. 60-62), deși concepția asupra acesteia este foarte veche – educația la vârsta a treia derivând din principiul educației permanente/ pe tot parcursul vieții.

Din punct de vedere psihologic, studiile asupra bătrâneții au început în ultimii 40 de ani, prin identificarea caracteristicilor persoanelor care au depășit 65 de ani, însă aceste limite cronologice sunt variabile, în prezent, persoanele de vârsta a treia având un specific care se aseamănă mai mult cu cel al adulților (ca vârsta adultă târzie).

Conceptual, există unele diferențe între substadiile vârstei a treia, fiind numite persoane în vârstă – persoanele care se încadrează între 60-74 de ani, persoane bătrâne – cele care au între 75 și 90 de ani și persoane longevive – persoanele peste 90 de ani.

Foarte mulți oameni consideră această vârstă o vârstă ingrată, însă perspectiva modernă este total opusă unei asemenea atitudini. Poate că ar fi necesară realizarea unei *educații pentru vârsta a treia* nu numai *la vârsta a treia*, deoarece este interesant de observat că stereotipurile negative și discriminatorii față de aceste persoane sunt folosite mai mult la copii și adolescenți (Goldman și Goldman, apud Birch, 2000, p. 297).

Un alt argument pentru respectarea specificului vârstei îl reprezintă contribuțiile pe care le-au adus o serie de personalități care au creat chiar și la o vârstă înaintată, dintre acestea fiind foarte cunoscute Michelangelo (71 ani), Verdi (73 ani) în arhitectură, respectiv, muzică, G. B. Shaw în

* Lector univ. drd., Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic, Universitatea din Craiova

literatură, W. Churchill și N. Mandela în politică, J. Glenn (77 ani) în astronomică ș.a.

În țările dezvoltate, susținerea populației de vârstă a treia pentru a rămâne activă este o necesitate, aceștia reprezentând resurse umane valoroase în familie și în comunitate, pentru desfășurarea unor activități sociale, culturale, politice, economice, educative. Domeniile care se intersectează cu problematica specifică (domeniul sanitar, economic, social etc.) propun și desfășoară programe de protejare a familiei, prin valorificarea resurselor oferite de persoanele în vârstă.

Dacă pentru nevoile educaționale ale adulților au fost înființate „universități populare” – dezvoltându-se un domeniu de preocupări de sine stătător în cadrul pedagogiei (andragogia) – și pentru vârstă a treia au apărut, mai ales în S.U.A., „universitățile pentru vârstă a treia/U3A”. O astfel de universitate a fost creată în 1972 la Toulouse, iar de atunci numărul programelor educaționale a crescut foarte mult, mai ales, datorită dezvoltării educației la distanță. Așadar, „Continuarea activităților pare să fie condiția principală a unei bătrâneți reușite, iar nivelul de studii și continuarea lor, condiție a optimizării.”, după cum arăta A. Neculau (2004, p. 61).

Organizația Mondială a Sănătății (1990, 2002) definea îmbătrânirea activă ca „procesul de optimizare a oportunităților, în vederea *sănătății, participării și securității* (s.n.) pentru a îmbunătăți calitatea vieții pe măsură ce oamenii îmbătrânesc”, considerând că sănătatea este o necesitate socială, nu un lux.

Îmbătrânirea este un proces normal, biologic, care începe imediat de la naștere, însă se manifestă la diferite limite de vârstă, apropiate de vârstă de 65/70 de ani. Factorii care diferențiază experiențele individuale în ceea ce privește debutul îmbătrânirii sunt atât factori genetici, cât și factori ai stilului de viață, de aceea preocupările contemporane în domeniu s-au centrat pe îmbunătățirea calității vieții.

Există câteva mituri ale îmbătrânirii, care au condus chiar la discriminări ale persoanelor în vârstă, prin folosirea unor termeni ca inactivi, demenți/senili, inflexibili ș.a., de aceea schimbarea acestor atitudini stereotipe trebuie să înceapă din partea fiecăruia dintre noi. În același timp, nu trebuie neglijate fenomenele autoexcluderii și automarginalizării sociale (Gîrleanu-Șoitu, 2006), ca probleme care necesită strategii de prevenție și soluționare. Pentru acestea, relaționarea cu persoanele de vârstă a treia trebuie să fie diversificată atât intra-generațional, cât și inter-generațional, cu avantaje reciproce, într-o *societate pentru toate vârstele*.

Cercetările de specialitate au elaborat explicații care să ajute la înțelegerea aspectelor implicate de fenomenul îmbătrânirii. Astfel, foarte cunoscute sunt teoriile programării prin codul genetic, teoriile despre

degenerarea celulelor și despre acțiunea radicalilor liberi, ca fenomene cauzatoare ale acestui proces.

Determinanții/factorii îmbătrânirii active și ai creșterii numărului de persoane care au depășit 60 de ani sunt diferiți de la o țară la alta (cele mai multe persoane în vârstă trăind în Italia, Japonia, Germania, Grecia), iar în viitor, se preconizează continuări ale acestei creșteri la nivel global.

Factorii îmbătrânirii active interacționează în sistem. Aceștia sunt (Figura nr.1, conform Organizației Mondiale a Sănătății, 2002):

- a) Sistemul de sănătate cu promovarea sănătății și a serviciilor sociale de sănătate fizică și mentală;
- b) Factori comportamentali: stilul de viață sănătos, cu evitarea tutunului și a alcoolului, cu dietă, activități fizice, utilizarea echilibrată a medicației;
- c) Factori personali: biologici și genetici, psihologici;
- d) Mediul fizic: securitatea/prevenirea pericolelor, existența unei ape și a unui aer curat, consumul unor alimente sănătoase;
- e) Mediul social: suportul social, evitarea abuzului și a violenței, educația, alfabetizarea;
- f) Factori economici: protecție socială, muncă și venituri suficiente.

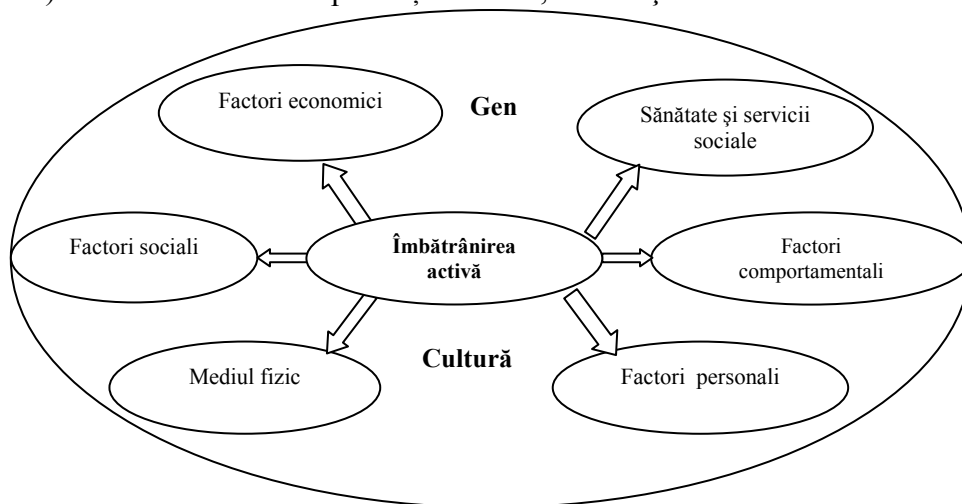


Figura nr. 1: *Factorii îmbătrânirii active* (Organizația Mondială a Sănătății, 2002, p. 19)

Menținerea independenței este unul dintre scopurile declarate ale activismului persoanei, însă independența absolută nu este posibilă și, atunci, ea trebuie compensată prin suportul oferit de către familie și de către stat. Cercetările au relevat că nivelul scăzut al educației și analfabetismul sunt asociate cu riscuri crescute ale șomajului, deficiențelor și mortalității.

2.2. Abordarea îmbătrânirii cu succes

Din punct de vedere social, unele dintre cele mai cunoscute teorii explicative (apud Birch, 2000) care funcționează în domeniu au fost elaborate de Erikson (1968) și Peck (1968). Analizând stadiile dezvoltării sociale, Erikson consideră că la sfârșitul vieții există o criză între integritatea eului și disperare. În aceeași direcție, Peck arăta că persoanele de vârstă a treia trebuie să facă față unor sarcini evolutive: pensionarea, declinul fizic, mortalitatea.

Pentru pensionare, etapele de realizare pot fi unele anterioare, propriu-zise și ulterioare acestui eveniment, existând oscilații între raportările negative și pozitive, până la stabilizare.

Pensionarea trebuie planificată astfel încât să fie acceptată, fără a pierde din vedere legăturile cu starea de sănătate, nivelul economic și abilitățile casnice.

Declinul fizic poate fi marcat de suferință, al cărei control poate fi funcțional, dar și disfuncțional. În cazul confruntării cu moartea unei persoane apropiate sau cu referire la propria persoană, atitudinile pot fi diverse: negare, revoltă, negociere, deprimare, acceptare, uneori acestea apărând succesiv. Pentru depășirea celor trei situații de viață sunt importante *rețelele personale de susținere*.

Succesul adaptării la bătrânețe a fost dezbătut prin intermediul teoriei dezangajării și teoriei activității. Este acceptat faptul că dezangajarea graduală poate fi benefică, dar ea se opune explicației date de reprezentanții teoriei activității (Madox și colaboratorii, apud Birch, 2000, p. 302) care susțin că tocmai activismul, productivitatea, menținerea motivației sunt sursele reușitei. În realitate, există persoane pentru care funcțională este dezangajarea, dar și persoane pentru care este adecvat activismul.

După Gingold (1999), beneficiile îmbătrânirii cu succes sunt considerabile: independența (mai ales că structura și tipurile de familii contemporane s-au schimbat foarte mult), absența degenerării fizice (inclusiv activismul în plan sexual și posibilitatea natalității), starea mentală bună și satisfacția socială, prin care se menține stima de sine.

A îmbătrâni activ, cu succes, este completat de *a îmbătrâni (cu) bine* în următoarele cadre:

- la locul de muncă;
- în comunitate;
- acasă (în viața personală).

2.3. Paliere/direcții ale educației la vârsta a treia

Perspectiva actuală din care sunt privite persoanele aparținând vârstei a treia încadrează fenomenele și manifestările specifice bătrâneții într-un curs normal pe care îl are viața, însă, se consideră că scăderea unor funcții poate fi cauzată de sub- sau de suprautilizarea rezervelor energetice, ceea ce denotă o educație greșită. Este încă un motiv pentru a ajunge la „bătrânețea optimală” (Neculau, p. 61), pregătită prin menținerea angajamentului social, retragerea progresivă din profesie, inserarea în viața de familie. Aceste evenimente pot fi considerate modificări de statut și rol, modificări permanente în fața cărora este necesară adaptarea.

Trăirea emoțională puternică, fără suport afectiv din partea rețelelor sociale (familie, cunoscuți) poate determina instabilitate emoțională, conflicte sau depresie. Dobândirea echilibrului socio-afectiv și a încrederii de sine îi determină pe cei care au ajuns la vârsta a treia să participe la activități sociale, culturale, educaționale, mai ales că manifestarea spiritualității poate atinge un nivel ridicat la această vârstă.

Există o serie de transformări și chiar diminuări ale funcționalității gândirii, atenției, memoriei, limbajului, de aceea, din punct de vedere psihic, antrenarea minții sau stimularea intelectuală sunt foarte importante pentru buna utilizare a creierului. Acest aspect este autogenerativ: persoanele care au un nivel de educație bun sunt mai informate și mai active decât celelalte (fizic, mental etc.), de aceea își mențin sănătatea psihică.

Exercițiile fizice pot aduce multiple beneficii, însă trebuie adaptate ca tip, frecvență, intensitate, timp, sub forma unor programe automotivate/autopropuse.

În ceea ce privește nutriția, se consideră că vegetalele (legumele, fructele) au proprietăți protective, ajutând la reducerea numărului calorilor, a nivelului grăsimilor sau a sării. Cheia în acest domeniu este moderația, inclusiv în ceea ce privește folosirea suplimentelor alimentare și a medicației.

Unele vicii, dintre care, cele mai frecvente sunt fumatul și consumul de alcool, se asociază cu bolile, în consecință, este necesară evitarea acestor obiceiuri nesănătoase.

De multe ori, fără legătură cu acești factori, se instalează bolile sau problemele de sănătate: deficiențele perceptivă, pneumonia, atacul de cord, cancerul, osteoporoza, artrita, diabetul, tulburările psihice, Alzheimer, demența senilă ș.a. Expectanțele generației actuale sunt concentrate în jurul încrederii de a menține starea de sănătate, de a rămâne tineri, de a trăi mai mult, cu o calitate crescută a evenimentelor de viață. Dezvoltarea actuală a societății (mentalități, cunoaștere, tehnologie) susține o astfel de concepție,

însă Riemann și Kleespies (2007) atrăgeau atenția asupra riscului de a nega îmbătrânirea.

O altă provocare o reprezintă diferența de gen, femeile având o durată mai mare de viață decât bărbații, dar, din punct de vedere social apar dificultăți cauzate de adaptarea la experiența singurătății.

Factorii amintiți (afectivi, mentali, fizici, nutriționali) interacționează și sunt pârghii de echilibrare sau de ameliorare a dificultăților specifice, deoarece persoanele aflate la vârsta a treia nu trebuie să devină o categorie vulnerabilă din punct de vedere psihosocial și economic.

2.3.1. Principii pentru o viață de calitate

Rezoluția Adunării Generale a Organizației Națiunilor Unite (ONU) a declarat anul 1991 – Anul Internațional al Persoanelor în Vârstă și a stabilit o serie de principii destinate a le permite să trăiască mai bine. Dintre acestea, reținem:

- Principiul demnității;
- Principiul independenței;
- Principiul participării;
- Principiul dreptului la îngrijire și asistență;
- Principiul autorealizării;
- Principiul integrării.

Evident, principiile acționează în sistem, activismul/participarea fiind un punct nodal pentru declanșarea celorlalte linii directoare ale vieții.

La nivelul general al societății (organizații naționale și internaționale), putem observa preocupările legate de conducerea înțeleaptă a vieții, dar acest aspect este pus în acțiune de către fiecare. Sensurile acordate înțelepciunii sunt diferite: expertiza asupra propriei vieți și reconsiderarea ei retrospectivă, acceptarea evenimentelor trăite și a deciziilor luate etc. Ceea ce este interesant în legătură cu acest aspect este faptul că înțelepciunea nu este dependentă de vârstă, conform cercetărilor lui Baltes (Baltes și colaboratorii, apud Sion, 2007).

2.3.2. Conținuturi/dimensiuni educaționale

Viața activă previne apariția bolilor, iar în cazul instalării acestora, terapia ocupațională este recunoscută pentru efectele benefice; continuarea și completarea formării pot fi combinate cu activitățile compensatorii și de recuperare.

Noile laturi ale educației, aplicabile, mai ales, în contexte nonformale și informale pot fi paliere de educație a vârstnicilor. Astfel, în strânsă legătură cu educația pentru timpul liber, pot fi accesate conținuturi

ale: educației rutiere, educației antreprenoriale, educației pentru democrație, educației pentru cetățenie activă, educației prin artă, educației prin sport, educației sanitare/pe pentru nutriție, educației tehnologice, educației interculturale ș.a.

2.3.3. Strategii ale educației pe tot parcursul vieții, adaptate specific

Specialiștii în educația persoanelor de vârstă a treia sau orice persoană care interacționează cu aceștia trebuie să se adapteze la specificul general al stadiului, precum și la cel individual, pe bază de comunicare și negociere socială. Această abordare are în vedere utilizarea rezultatelor cercetărilor din domeniul *îmbătrânirii diferențiale*.

Persoanele de vârstă a treia sunt ele însele educatori pentru nepoți, punând în acțiune diferite stiluri de interacțiune, care, pentru a fi eficiente, trebuie să reprezinte abordări restructurate ale situațiilor.

Tendința actuală în ceea ce privește relaționarea cu persoanele de vârstă a treia consideră că integrarea în mediul familial și comunitar – cu o tratare diferențiată/individualizată – este mai eficientă decât organizarea unor activități într-un cadru instituționalizat. Interacțiunea intergenerațională se bazează pe valori ca: dialog, participare, respect, solidaritate.

Creșterea timpului liber, însoțită de subiectivitatea percepției duratei timpului poate fi canalizată spre utilizarea optimă a timpului, prin activități de calitate, integrând noile tehnologii de informare și comunicare, în condițiile mobilității/rapidității lumii contemporane. Lectura este una dintre modalitățile de menținere a activismului mental, ca parte a strategiilor de adaptare.

Învățarea continuă include învățarea inter-generațională, învățarea autodirecționată și autoorganizată, pentru această etapă de vârstă fiind operabilă învățarea în domenii specifice, prin valorificarea spiritului pragmatic, a gândirii critice, prin utilizarea vastei experiențe de viață.

În același timp, tot mai multe politici europene stipulează necesitatea recalificării persoanelor adulte și a celor în vârstă, precum și adaptarea la noile calificări de bază prin alfabetizare digitală, învățarea învățării, dobândirea de noi competențe sociale, dezvoltarea de abilități antreprenoriale, învățarea limbilor străine. Modalitățile educaționale au în vedere cadrele nonformale și informale, însă foarte eficiente sunt și cele în contexte formale, prin cursuri universitare, telecursuri sau educație la distanță.

Angajarea în învățare depinde de rezultatele anterioare, de nivelul încrederii în sine, dar și de ofertele de învățare în domenii cum sunt cultura, politica, societatea, limbile străine, călătoriile, tehnologia. Prin intermediul

noilor Tehnologii ale Informației și Comunicării (TIC), astfel de aspecte devin accesibile, TIC-urile fiind folosite în învățarea învățării (Ala-Mitka et al., 2008).

În concluzie, continuarea educației la vârsta a treia este strâns legată de reconstrucția vieții. Încă din antichitate, vârsta bătrâneții era respectată, însă, în evoluția societății, etapele de valorizare au fost succedate de etape de subapreciere a persoanelor din această categorie.

În prezent, când se apreciază că sănătatea și venitul suficient echilibrează relațiile sociale, argumentele necesității educației la vârsta adultă pot fi transferate și la vârsta a treia: pe de o parte, determinările externe de adaptare în fața schimbărilor socio-economice, pe de altă parte, nevoile psihosociale de dezvoltare internă, ca reconsiderări ale imaginii de sine.

Bibliografie

1. Ala-Mitka, K., Malanowski, N., Punie, Y., Cabrera, M. (2008). *Active Ageing and the Potential of ICT for Learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, from <http://ftp.jrc.es/EUR.doc/JRC45209.pdf>
2. Birch, A. (2000). *Psihologia dezvoltării din primul an de viață până în perioada adultă*. București: Editura Tehnică
3. Gingold, R. (1999). *Successful Ageing*. Melbourne: Oxford University Press
4. Gîrleanu-Șoitu, D. (2006). *Vârsta a treia*. Iași: Editura Institutului European
5. Neculau, A. (2004). *Educația adulților: experiențe românești*. Iași: Polirom
6. Sion, G. (2007). *Psihologia vârstelor*. Ediția a 4-a. București: Editura Fundației România de Mâine
7. Riemann, F., Kleespies, W. (2007). *Arta de a te pregăti pentru vârsta a treia*. București: Editura Trei
8. *** (2002). *Active Ageing. A Policy Framework. A contribution of the World Health Organization to The Second United Nations World Assembly on Ageing*. Madrid
9. ***(1991). *Rezoluția Adunării Generale a ONU nr. 46/51*

BIBLIOGRAFIE GENERALĂ

1. *** (2001). *Sustainable Development. Critical Issue*, OECD Report: www.oecd.org
2. *** (2002). *Active Ageing. A Policy Framework. A contribution of the World Health Organization to The Second United Nations World Assembly on Ageing*. Madrid
3. *** (2007). *Study on Active Citizenship education*. European Commission – Directorate General for Education and Culture, from http://ec.europa.eu/education/pdf/doc248_en.pdf
4. *** *Content and methods // Teacher and Learner. Theory and Pedagogy*: <http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/content.htm>.
5. *** *Leonardo Da Vinci - European Curriculum for Methodological Training in field of EE*: www.seap.usv.ro
6. *** (1991). *Rezoluția Adunării Generale a ONU nr. 46/51*
7. **** (2001). *Managementul proiectului – ghid pentru formatori și cadre didactice*. M.Ed.C.: Consiliul Național pentru pregătirea profesorilor
8. Adams, G. R., Berzonsky, M. D.(Eds.) (2003). *Blackwell handbook of adolescence*. Oxford: Blackwell Publishing, trad. în limba română: *Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell*. (2009). Iași: Editura Polirom,
9. Agabrian, M. (2006). *Școala, familia, comunitatea: manual*. Iasi: Institutul European
10. Ala-Mitka, K., Malanowski, N., Punie, Y., Cabrera, M. (2008). *Active Ageing and the Potential of ICT for Learning*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, from <http://ftp.jrc.es/EUR.doc/JRC45209.pdf>
11. Albulescu, I. (2007). *Doctrină pedagogică*. București: Editura Didactică și Pedagogică
12. Androniceanu, A. (coord). (2004). *Managementul proiectelor cu finanțare externă*. București: Editura Universitară
13. Antonesei, L. (2002). *O introducere în pedagogie. Dimensiunile axiologice și transdisciplinare ale educației*. Iași: Editura Polirom
14. Audigier, Fr. (2001). *Concepte de bază și competențe esențiale referitoare la educația pentru cetățenie într-o societate democratică*. Consiliul Europei, Strasbourg: www.civica-online.ro
15. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy –the Exercise of Control*. New York: Freeman

16. Barna, A. (1995). *Autoeducația – probleme teoretice și metodologice*. București: Editura Didactică și Pedagogică
17. Bârlogeanu, L. (2005). *Psihopedagogie. Educație interculturală*: <http://www.scribd.com/doc/6894233/educatieinterculturala>.
18. Bârzea, C. (2005). *Cetățenia Europeană*. SNSPA: Politeia
19. Bernat, S. E. (2003). *Tehnica învățării eficiente*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
20. Birch, A. (2000). *Psihologia dezvoltării din primul an de viață până în perioada adultă*. București: Editura Tehnică
21. Birch, A. (2000). *Psihologia dezvoltării*. București: Editura Tehnică
22. Bîrzea, C. (2005). *Cetățenia European*. București: Editura Politeia - SNSPA
23. Bonchiș, E. (1997). *Studierea imaginii de sine în copilărie și preadolescență*. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest
24. Brain Research. *Learning and Emotions: implications for education research, policy and practice*, European Journal of Education, Volume 43, Issue 1, Pages 87-103
25. Brooks-Gunn, J.& Reiter E.O. (1990). *The role of pubertal processes*. In S. S.Feldman&G. R. Elliot (eds.). *At the threshold: The developing adolescent* (pp.16-53). Cambridge, M A: Harvard University Press
26. Brown, C. (2000). *Entrepreneurial Education Teaching Guide*, CELCEE, Kauffman Center for Entrepreneurial Leadership, Clearinghouse on Entrepreneurship Education, 4801 Rockhill Road, Kansas City, MO 64110-2046: <http://www.celcee.edu/> December, 2000
27. Bulzan, C. (2008). *Sociologia. Știința și disciplina de învățământ*. București: Editura ALL Educational
28. Butnaru, S. (2008). „Educația pentru diversitatea culturală”. În *Pedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Ediția a II-a, Iași: Editura Polirom
29. Camillieri, C. (1990). *Stratégies identitaires*, Paris: P.U.F.
30. Carcea, M. *Psihologia educatiei. CURS ID*
31. Carskadon, Mary.A. (2002). *Adolescent sleep patterns: biological, social, and psychological influences*. Cambridge: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS
32. Carta Națiunilor Unite:
http://www.onuinfo.ro/documente_fundamentale/carta_natiunilor_unite/

33. Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OECD, France
34. Cerghit, I.(1988). „Formele educației și interdependența lor”, în Cerghit, I., Vlăsceanu, L. (coord.). *Curs de pedagogie*. Universitatea București
35. Ciolan, L. (2008). *Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar*. Iași: Editura Polirom
36. Clennell, S. (Hrsg.) (1993). *Older Students and Employability*. Open University. Milton Keynes
37. Cojocariu, V.M. (2004). *Introducere în managementul educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică
38. Comisia Europeană. (2007). *Cartea albă privind sportul*. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații Oficiale ale Comunităților Europene:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/sport/whitepaper_ro.pdf
39. Comisia Europeană. (2009). *Europa pentru femei*. Bruxelles: Comisia Europeană, Direcția Generală Comunicare
40. Comisia pentru Dezvoltare regională a Parlamentului European. (2007). *Document de lucru privind evaluarea Programului PEACE și a strategiilor pentru viitor*:
http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/dt/683/683723/683723ro.pdf
41. Constantin, V. (coord.) (2002). *Documente de bază ale Comunității și Uniunii Europene*. Ediția a II-a. Iași: Editura Polirom
42. Convention on the Rights of the Child .(1989). *The Right of the Child to Rest and Leisure, to Engage in Play and Recreational Activities Appropriate to the Age of the Child* (Art. 31):
www.unicef.org.
43. Cosmovici, A., Iacob, L. (coord.). (1999). *Psihologie școlară*. Iași: Editura Polirom
44. Costa, F. J. (1991). *Life-long learning around the world*. TALIS, No. 1, 1991, p.35-46
45. Costa, F. J. (1994). *International development in the self-help education movement- the University of the Third Age*. Education and Ageing. 9(1994) No. 1, p.41-43
46. Crețu, T. (2009). *Psihologia vârstelor*, ed.a III-a. Iași: Editura Polirom
47. Cristea, D. (1999). *Psihologie socială*. Editura ProTransilvania

48. Cristea, G. C. (2002). *Pedagogie generală*. București: Editura Didactică și Pedagogică
49. Cristea, S. (2000). *Dicționar de pedagogie*. Chișinău-București: Editura Litera, Litera Internațional
50. Cristea, S. (2002). *Dicționar de pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
51. Cross, T. „Model of cultural competence” în *Curriculum Development*:
<http://www.preventiontraining.samhsa.gov/LESSONSL/currdev.htm>.
52. Cucuș, C. (1996). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom
53. Cucuș, C. (2000). *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*. Iași: Editura Polirom
54. Cucuș, C.(2002). *Pedagogie-ediția a II-a revăzută și adăugită*. Iași: Editura Polirom
55. D'Hainaut, L. (coord). (1981). *Programe de învățământ și educație permanentă*. București: Editura Didactică și Pedagogică
56. Danish, S.J., Taylor, T. E., Fazio, R.J. (2003). „Stimularea dezvoltării adolescenților prin intermediul sportului și al activităților desfășurate în timpul liber”. În: Adams, G.R., Berzonsky, M.D.(Eds.). *Blackwell handbook of adolescence*. Oxford: Blackwell Publishing (trad. în limba română: Adams, G.R., Berzonsky, M.D. (2009). *Psihologia adolescenței. Manualul Blackwell*, Iași: Polirom) pp. 119-138
57. Dasen, M., Peregaux, Ch. Rey, M. (1999). *Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii*. Iași: Editura Polirom
58. Dassen, P. (1999). „Adolescență și societate: două perspective interculturale”, în Dassen, P., Perregaux, C., Rey, M. *Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii*. Iași: Editura Polirom
59. De Bono, E. (1990). *Lateral Thinking*. London: Penguin Books, England
60. Debesse M. (1936). *La crise d'originalité juvénile, The adolescent identity crisis*. Paris, Alcan
61. Debesse, M. (sub red.) (1970). *Psihologia copilului și a adolescentului*. București: EDP
62. Delors, J. (1996). *Learning: the Treasure Within. Report to UNESCO of the International Comission on Education for the Twenty-First Centur*. UNESCO
63. Delors, J. (coord.) (2000). *Comoara lăuntrică*. Iași: Editura Polirom

64. Delpree, N. (1995). *Protecția drepturilor și libertăților persoanelor vârstnice*. București: IRDO
65. Demetrescu, R. (1994). *Drepturile omului la vârsta a treia*. București: Institutul Roman pentru Drepturile Omului,
66. Direcția Generală Comunicare a Parlamentului European. (2008). *Parlamentul European*. Bruxelles: Parlamentul European, Direcția Generală Comunicare
67. Dishman, R.K., Sallis, J.F., Orenstein, D. R. (1985). „The determinants of physical activity and exercise”. In: *Public Health Rep.*, Journal of the U.S. PUBLIC Health Service, volume 100 No.2, march-april, pp 158-171
68. Dodescu, A., Hatos, A. (coord.) (2004). *Cum se învață cetățenia activă în România? Rezultate de cercetare și recomandări de politici*. Oradea: Editura Universității din Oradea
69. Doron, R., Parot, Fr. (2006). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Humanitas
70. Dulamă, M.E. (2002). *Modele, strategii, și tehnici didactice activizante cu aplicații în geografie*. Cluj: Editura Clusium
71. Dumitru, I. (2000), *Dezvoltarea gândirii critice și învățarea eficientă*. Timișoara: Editura Universității de Vest.
72. Dumitru, I. (2008). *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice, ed.a II-a revăzută și adăugită*. Iași: Editura Polirom
73. Dumitru, I. Al. (2007). „Specificul învățării la vârsta adultă”. În Paloș, R., Sava, S., Ungureanu, D. (coord). *Educația adulților*. Iași: Editura Polirom
74. Dumitru, I. Al. (2008). *Consiliere psihopedagogică. Baze teoretice și sugestii practice*. Iași: Polirom
75. Eccles, J., Bonnie Barber, Deborah Jozefowicz, Oksana Malenchuk and Mina Vida. (1999).
76. Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., and MacIver, D. (1993). *Development during adolescence*. *American Psychologist*, 48(2), 90-101.
77. Eccles, J. (2005):
<http://www.psy.cmu.edu/edbag/WigfieldEcclesMotChap2-05.doc>
78. Faure, E. (1972). *A învăța să fii*. UNESCO
79. Ferguson, C., Ramos, M., Rudo Z., Wood L. (2008). *The School-Family Connection: Looking at the Larger Picture. A Review of Current Literature:*
<http://www.sedl.org/connections/resources/sfclitrev.pdf>.

80. Fontaine, P. (2007). *Europa în 12 lecții*. Bruxelles: Comisia Europeană, Direcția Generală Comunicare
81. Fontaine, R. (2008). „Îmbătrânirea personalității în viziunea lui Erikson”, în: *Psihologia îmbătrânirii*. Iași: Editura Polirom
82. Friedrich, H. F., Mandl, H. (1997). *Analiza și promovarea auto-dirijată de învățare*. Weinert / Mandl
83. Frunză, M. (2002). „Circumscriere terminologică și tematică a relației multiculturalism-feminism”, în *Journal for the Study of Religions & Ideologies*: <http://www.jsri.ro/old/html%20version/homepage.htm>.
84. Fuerea, A. (2006). *Drept comunitar al afacerilor*. Ediția a II-a. București: Editura Universul Juridic
85. Fuerea, A. (2006). *Manualul Uniunii Europene*. Ediția a III- a revăzută și adăugită. București: Editura Universul Juridic, p. 286-287
86. Gal, D. (2003). *Asistența socială a persoanelor vârstnice-aspecte metodologice*. Cluj-Napoca: Editura Todesco
87. Gal, D. *Asistența socială pentru vârsta a treia*, curs Asistență Socială, *RegieLive.ro*
88. Gingold, R. (1999). *Successful Ageing*. Melbourne: Oxford University Press
89. Gîrleanu-Șoitu, D. (2006). *Vârsta a treia*. Iași: Editura Institutului European
90. Gollob, R., Huddleston, E., Krapf, P., Salema, M. H., Spajic-Vrkas, V. (2004). *Manual pentru formarea cadrelor didactice în domeniul educației pentru cetățenie democratică și al educației pentru drepturile omului*: http://www.tehne.ro/resurse/TEHNE_formarea_cadrelor_didactice_ECD.pdf
91. Golu, M. (1993). *Dinamica personalității*. București: Editura Geneze
92. Groza, A. (2008). *Uniunea Europeană – Drept instituțional*. București : Editura C.H.Beck
93. Hendrikse, G. (2003). *Economics and Management of organization*, McGraw Hill Education, UK
94. Henson, K.T. (2004). *Constructivist Teaching Strategies FOR DIVERSE MIDDLE-LEVEL CLASSROOMS*. Boston: Pearson Education
95. Hinton, C., Myiamoto, K., Della-Chiesa, B. Centre for Educational Research and Innovation (CERI), OECD, France. *Brain Research, Learning and Emotions: implications for education research*,

- policy and practice*, European Journal of Education, Volume 43, Issue 1, Pages 87-103 Published Online: 31 Jan 2008
96. Hoffman, O. (1999). *Management. Fundamentele socioumane*. București: Editura Victor.
 97. Hofstede G. (1991). *Cultures And Organizations, Software of the mind*. London: IRIC, McGraw – Hill
 98. Horyna, L., Decker, L. (1991). Community education principles. Developed for the National Coalition for Community Education - originally printed in the Community Education Journal: <http://www.dpi.state.wi.us/dpi/dltcl/bbfesp/ceprin.html>.
 99. Hungerford, V. R. (1994). A prototype environmental education curriculum for the middle schools. UNESCO
 100. Iacob, L. (1999). *Repere psihogenetice. Caracterizarea vârștelor școlare*, în Cosmovici, A. Iacob, L. (coord.). „Psihologie socială”. Iași: Editura Polirom
 101. Ionel, V. (2002). *Pedagogia situațiilor educative*. Iași: Editura Polirom
 102. Ionescu, I. I. (1997). *Sociologia școlii*. Iași: Editura Polirom
 103. Ionescu, M. (2000). *Demersuri creative în predare și învățare*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
 104. Ionescu, M. (2003). *Instrucție și educație. Paradigme, strategii, orientări, modele*. Cluj-Napoca
 105. Ionescu, M. (coord.) (2007). "Abordări conceptuale și praxiologice în științele educației". Cluj-Napoca: Editura Eikon
 106. Ionescu, M., Radu, I. (coord.). (2001). *Didactica modernă*. ediția a II-a revizuită. Cluj-Napoca: Editura Dacia
 107. Iosifescu, Ș. (2001). *Management educațional. Ghid metodologic pentru formarea formatorilor*. București: Editura ProGnosis
 108. Iosifescu, Ș.(coord), (2000). *Manual de management educațional pentru directorii de unități școlare*. București: Editura Pro Gnosis
 109. Iucu, R. B. (2000). *Managementul și gestiunea clasei de elevi. Fundamente teoretico-metodologice*. Iași: Editura Polirom
 110. Jaspers, K. (1986). „Condiții și posibilități ale unui nou umanism”. În: *Texte filosofice*. București: Editura Politică
 111. Jinga, I. (1999). *Uniunea Europeană – Realități și perspective*. București: Editura LuminaLex
 112. Jinga, I., Istrate, E. (1998). *Pedagogie*. București: Editura All

113. Joița, E. (2000). *Management educațional. Profesorul - manager – roluri și metodologie*. Iasi: Polirom
114. Joița, E. (coord). (2003). *Pedagogie. Educație și curriculum*. Craiova: Editura Universitaria
115. Jonathon, F., Zaff, Malanchuk, O., Michelsen, E., Eccles, J. (2004). *Identity Development and Feelings of Fulfillment: Mediators of Future Civic Engagement*
<http://www.civicyouth.org/PopUps/WorkingPapers/WP04Zaff.pdf>
116. Jordan, C., Orozco, E., Averett, A. (2001). *Emerging Issues in School, Family, & Community Connections*. Annual Synthesis:
<http://www.sedl.org/connections/resources/emergingissues.pdf>.
117. Jude, I. (2008). *Educație și socializare*. București: Editura Academiei Române
118. King, A., Schneider, B. (1993). *Prima revoluție globală. O strategie pentru supraviețuirea lumii*. București: Editura Tehnică
119. Knapper, C.K., Cropley, A.J. (2000). *Lifelong Learning in Higher Education*. 3rd ed. London: Kogan Page
120. Korca, M., Spiling, O. (2008). „Towards a Comprehensive Policy on Entrepreneurship Education in the European Higher Education”. *Revista Economie teoretică și aplicată*, nr. 11/2008
121. Kurtz, P. D., Kurtz, G. L, Jarvis, S. V. (1991). *Problems of maltreated runaway Youth*. *Adolescence*, 26
122. Lerner, R. M., Petersen, A. C., Brooks-Gunn, J. (1991). *Encyclopedia of Adolescence*, 2 vol. Hardcover : Garland Publishing
123. Lifelong Learning Programme 2007-2013. *Guidelines for Applicants*:
http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/index_en.html
124. Lifelong Learning Programme 2007-2013. *How to participate?*:
http://ec.europa.eu/education/llp/doc848_en.htm
125. Lifelong Learning, *Sectoral programmes : Grundtvig*:
http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/structure/grundtvig_en.html
126. Lorenzi-Cioldi, F., Doise, W. (1996). *Relațiile între grupuri: identitate socială și identitate personală*, în Neculau, A. (coord.). „Psihologie socială”. Iasi: Editura Polirom
127. M.E.C., *Strategia dezvoltării activității educative școlare și extrașcolare*
128. Macavei, E. (2001). *Pedagogie. Teoria educației. Vol. I*
București: Aramis.

129. Maciuc, I. (1998). *Formarea formatorilor. Modele alternative și programe modulare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
130. Maciuc, I. (2000). *Dimensiuni sociale și aspecte instituționale ale educației*. Craiova: Editura Sitech
131. Maciuc, I. (2000). *Elemente de psihopedagogie diferențială*. București: E.D.P. R.A.
132. Maciuc, I. (2002). *Repere ale instruirii*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
133. Maciuc, I. (2006). *Pedagogie, repere introductive*. Craiova: Editura Sitech
134. Maciuc, I. (2007). *Clasic și modern în pedagogia actuală. Tratat*. Craiova: Editura Sitech
135. Maciuc, I. (2007). *Framing of Teacher Education as Classroom Management and Partnership for Quality Teaching*, in: *Innovations in Education and School Management: Acts of International Academic and Practical Conference*, may 28-30, 2007
136. Maciuc, I. (2007). *Management educațional. Formarea competenței manageriale a profesorului*. Craiova: Editura Sitech
137. Maciuc, I. (2009). *Pedagogia diferențiată pe vârste. Vol. I. Copilul înainte de intrarea în școală*. Craiova: Editura Sitech
138. Maciuc, I. (coord.) (2005). *Școala democrației și formarea profesorilor*. București: Editura Didactică și Pedagogică R. A.
139. Maciuc, I. (coord.). (2004). *Studii de pedagogie diferențiată*. Craiova: Editura Sitech
140. Maciuc, I., Frăsineanu, E. 2007.
www.facultate.regielive.ro/.../a_instrui_pentru_invatarea_permanenta-47433.html
141. Maciuc, I., Frăsineanu, E. (2005). „Pedagogie diferențiată și învățare autoorganizată: două concepte cheie pentru schimbarea educațională» (in colab.) și Nevoia de profesori reflexivi și profesionalizarea didactică”, în *Schimbări de paradigmă în științele educației*, (coord. Fl. Voiculescu), Cluj-Napoca: Editura RISOPRINT
142. Mack-Kirschner, A. (2005). *Straight Talk for Today's Teacher. How to teach so Students Learn*. HEINEMANN Portsmouth, NH
143. Malița, M. (2001). *Zece mii de culturi, o singură civilizație. Spre geomodernitatea secolului XXI*. București: Editura Nemira

144. Marcu, V. (2001). *Drept instituțional comunitar*. Ediția a II-a. București: Editura LuminaLex
145. Marian, L. M. (2008). „Efectele trainingului intercultural asupra schimbării reciproce” în *EDUCAȚIA AZI*. Anul I, nr. 1, București: Editura Universității din București
146. Marlow, B. A., Page L., (2005). *Creating and Sustaining the Constructivist Classrooms*. Thousand Oaks California: Corwin Press 4, SAGE Publications Company
147. Marshall, M. (1993). *Asistența socială pentru bătrâni*. Ediția a II-a. București: Editura Alternative
148. Masari, G. A. (2008). „Educația școlară și parteneriatele școală-familie-comunitate”. În *Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice*. Ediția a II-a, coord. C. Bîrzea și C. Cucuș. Iași: Editura Polirom
149. McNeil, J. (1996). *Curriculum. A Comprehensive introduction*. Los Angeles: Harper Collins Publisher
150. Meyers, R. (1993). *Educația pentru pace*: http://www.dadalos.org/frieden_rom/grundkurs_2/begriff.htm
151. Minzey, J. (2008). *Community Education Basic Beliefs*: <http://dpi.wi.gov/fscp/cebb.html>.
152. Momanu, M. (2002). *Introducere în teoria educației*. Iași: Editura Polirom
153. Neacșu, I. (1983). „Învățământul modular – strategie integrată în abordarea interdisciplinară a învățământului”. În: *Revista de pedagogie*. nr. 3.
154. Neamțu, C. (2003). *Devianța școlară - Ghid de intervenție în cazul problemelor de comportament ale elevilor*. Iași: Editura Polirom
155. Neculau, A. (1983). *A fi elev*. București: Editura Albatros
156. Neculau, A. (2004). *Educația adulților. Experiințe românești*. Iași: Polirom
157. Neculau, A. (coord.). (1999). *29 de teste pentru a te cunoaște*. Iași: Polirom
158. Neculau, A., Cozma, T. (1994). *Psihopedagogie*. Iași: Editura Spiru Haret
159. Negovan, V. (2004). *Autonomia în învățarea academică – fundamente și resurse*. București: Editura Curtea Veche.
160. Negovan, V. (2007). *Psihologia învățării – forme, strategii, stil*. București: Editura Universitară
161. Negreț-Dobridor, I. (2007). *Teoria generală a curriculumului educațional*. Iași: Editura Polirom

162. Neveanu, P. P. (1978). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albartos
163. Nicola, I. (1994). *Pedagogie*. București: Editura Didactică și Pedagogică
164. Nicola, I. (2000). *Tratat de pedagogie școlară*. Ediția a doua, revizuită. București: Editura Aramis
165. Onose G. , *Onose, G.; Bojan, A.; Popescu, C.; Chendreanu, C.; Holban, I.; Spânu, A. Adaptation to the third age concept: principles and theories*. Infomedica, Romania, 022 05 2008(<http://www.infomedica.ro/ojs-2.2/index.php/infomedica/article/view/28/30>)
166. Opran, C. (2002). *Managementul proiectului*. București: Editura Universitară
167. Oprea, C. L. (2003). *Pedagogie – Alternative metodologice interactive*. București: Editura Universității: <http://www.unibuc.ro/eBooks/StiinteEDU/CrengutaOprea/cuprins.htm>.
168. Pavelcu, V. (1969). *Din viața sentimentelor*. București: Editura Enciclopedică Română
169. Păun, E. (1999). *Școala – abordare sociopedagogică*. Iași: Editura Polirom
170. Păun, E. (2002). „O lectură a educației prin grila postmodernității”. În: Păun, E., Potolea, D. (coord.). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura Polirom
171. Păun, E., Potolea D. (coord.) (2002). *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*. Iași: Editura Polirom
172. Postelnicu, C. (2002). *Fundamente ale didacticii școlare*. București: Editura Aramis
173. Potolea, D. (1983). „Interdisciplinaritatea conținutului învățământului; o tipologie și câteva implicații”. În: *Revista de pedagogie*, nr. 8
174. Potolea, D. (2005). *Evaluarea programelor sociale și educaționale - Note de curs*. Universitatea din București
175. Potolea, D., Manolescu, M. (2005). *Teoria și metodologia curriculumului*. M.Ed.C.: Proiectul pentru Învățământul rural
176. Preedy, M. (1988). *Approaches to Curriculum Management*. Open University Press
177. Prodan, A. (1999). *Managementul de succes. Motivație și comportament*. Iași: Editura Polirom

178. Radu, I. (1998). „Copilăria și adolescența: repere psihogenetice”, în Ionescu, M. (coord.). *Educația și dinamica ei*. București: Editura Tribuna Învățământului
179. Richardson, V. (1997). *Constructivist Teacher Education. Building a World of New Understandings*. London: Routledge Falmer, Philadelphia: Taylor&Francis Group
180. Riemann, F., Kleespies, W. (2007). *Arta de a te pregăti pentru vârsta a treia*. București: Editura Trei
181. Roco, M. (2001). *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Polirom
182. Rousselet, J. (1969). *Adolescentul – acest necunoscut*. București: Editura Politică
183. Rowntree, D. (1998). *Learn how to study: A realistic approach* (4th redesigned ed.). London: Warner
184. Salade, D. (2000). „Independența individului și obiectivele educației”, în *Studii de pedagogie aplicată*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
185. Sallis, J. F., Prochaska, J.J., Taylor, W.C. (2000). *A review of correlates of physical activity of children and adolescents*. *Medicine & Science in Sports & Exercise* Vol. 32, No. 5, pp. 963-975
186. Sartori, G. (2007). *Ce facem cu străinii? Pluralism și multiculturalism*. București: Editura Humanitas
187. Savicevic, D. (1999). „Adult education: From practice to theory building” *Vol. 37*. In F. Poggeler (ed.). *Studies in Pedagogy, Andragogy, and Gerontagogy*. Frankfurt am Main: Peter Lang
188. Schaub, H., Zenke, K., G. (2001). *Dicționar de pedagogie*. Iași: Editura Polirom
189. Schoddelbach, H. (1999). *Cultura în Filosofie. Curs de bază*. București: Editura Științifică
190. *Self-evaluations of competence, task values, and self esteem* <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles99e.pdf>
191. Shadish, W., Cook, T., Levilton, L. (1995) *Fundamentele evaluării programelor. Teorii ale practicii*. București: Editura All Educational
192. Siebert, H. (2001). *Pedagogie constructivistă. Bilanț asupra dezbaterii constructiviste asupra educației*. Iași: Institutul European
193. Simmons, R., Blyth, D. (1987). *Moving Into Adolescence: The Impact of Pubertal Change and School Context*, edition 3. Aldine Transaction

194. Sion, G. (2007). *Psihologia vârstelor*. Ediția a 4-a. București: Editura Fundației România de Mâine
195. Skilbeck, M. (1984). *School-based Curriculum Development*. London: Harper and Row
196. Stan, C. (2001). *Autoevaluarea și evaluarea didactică*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
197. Stănculescu, E. (2008). *Psihologia educației. De la teorie la practică*. București: Editura Universitară
198. Steinberg, L. „Cognitive and affective development in adolescence”, in: *TRENDS in Cognitive Sciences* Vol.9 No. 2. 2005 <http://www.des.emory.edu/mfp/302/302Steinberg.pdf>
199. Steinberg, L., Sheffield Morris, A. (2001). „Adolescent development.” *Annual Review of Psychology*, 52:83–110
200. Stringer, S. A. (1994). *The Psychological Changes of Adolescence: A Test of Character*. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/fall94/Stringer.html>
201. Suci, C., Stan, D., Mihăilă, M. (2002). *Drept instituțional comunitar*. București: Editura Lumina Lex
202. Șchiopu, U. (1997). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Babel
203. Șchiopu, U., Verza, E. (1981). *Psihologia vârstelor. Cicurile vieții*. București: Editura Didactică și Pedagogică
204. Șchiopu, U., Verza, E. (1997). *Psihologia vârstelor. Cicurile vieții*. București: E.D.P., R.A.
205. Șoitu, L., Cherciu, R.D. (2006). *Strategii educaționale centrate pe elev*. Buzău: Alpha MDN
206. Ștefan, M. (2000) *Educația extracurriculară*. București: Editura ProHumanitate
207. Ștefan, T. (2006). *Introducere în dreptul comunitar*. București: Editura C.H.Beck
208. Ștefan, T., Andreșan-Grigoriu, B. (2007). *Drept comunitar*. București: Editura C.H.Beck
209. Tajfel, H. (1984). *The Social Dimension*. Cambridge University Press
210. Taner, D., Tanner, L. (1980). *Curriculum Development Theory into Practice*. New York: Macmillan
211. Țâncu, O. (2003). *Drept comunitar material*. București: Editura Lumina Lex
212. Ungureanu, D. (1999). *Teoria curriculum-ului*. Timișoara: Editura Mirton

213. Uniunea Europeană. (2008). *Să descoperim Europa*. Bruxelles: Comisia Europeană, Direcția Generală Comunicare
214. Văideanu G. (1988). *Educația la frontiera dintre milenii*. București: Editura Politică
215. Verza, E. (1993). *Psihologia vârstelor*. București: Editura Hyperion XXI
216. Voicu, M. (2005). *Politicile comunitare în constituția Uniunii Europene*. București: Editura LuminaLex
217. Voiculescu, F. (2004). *Analiza resurse-nevoi și managementul strategic în învățământ*. București: Editura Aramis
218. Wlodkowski, R. J. (1999). *Enhancing adult motivation to learn: A comprehensive guide for teaching all adults – 2nd edition*. San Francisco: CA. Jossey-Bass Inc
219. Wolman B., (1998). *Adolescence: biological and psychological perspectives*. Westport, CT, Greenwood, Press
220. Zavalloni, M. (1973). „L'identite psychosociale, un concept a la recherche d'une science”, în Moscovici, S. (ed.). *Introduction a la psychologie sociale*, Paris, Larousse, 1 vol. 2, 245-265
221. Zlate, M. (1999). *Eul și personalitatea*. București: Editura Trei

Webografie:

1. <http://eur-lex.europa.eu/ro/index.htm>
2. http://europa.eu/index_ro.htm
3. <http://www.anpcdefp.ro>
4. <http://www.articole.famouswhy.ro/>
5. <http://www.dezvoltarepersonalala.info/index2php?option>
6. <http://www.didactic.ro/>
7. <http://www.educativ.ro/>
8. <http://www.euractiv.ro/uniunea-europeana>
9. http://www.europarl.europa.eu/topics/default_en.htm
10. http://www.europarl.europa.eu/topics/default_ro.htm
11. <http://www.lefo.ro/>
12. http://www.peaceeducation.org.uk/education-for-peace/p2_articleid/11
13. <http://www.resurse-tineret.ro>
14. www.scoalaparintilor.ro/scoala/studiu-privind-violenta-in-mediul-scolar
15. <http://ec.europa.eu/>
16. www.cnfis.ro
17. www.edu.ro

18. www.euro-ed.ro
19. www.tehne.ro