

Educația formală și non-formală în predarea studiilor europene

Lect.Univ.Dr. Claudia Anamaria Iov

Prof.Univ.Dr. Adrian Liviu Ivan

Asist.Univ.Dr. Raluca Codruța Luțai

This brochure is funded by the Jean Monnet Module Building EU's Societal Security: the security management of national minorities in Europe, Together4Europe, Project number 587514-EPP-1-2017-1-RO-EPPJMO-MODULE.

The European Commission support for the production of this publication does not constitute endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Claudia Anamaria Iov, Adrian Liviu Ivan, Raluca Codruța Luțai

**(Re)Thinking Education in a formal and non-formal way for
European Studies**

Cluj-Napoca



With the support of the
Erasmus+ Programme
of the European Union



CONCEPTE DE BAZĂ ALE EDUCAȚIEI

1.1. Terminologie

Cuvântul educație este de origine latină, fiind dedus din termenul „educare”, care înseamnă - a crește, a hrăni, a cultiva (era vorba de plante sau animale) sau din termenul „educare”, care înseamnă – a duce, a conduce, a scoate. În literatura de specialitate și în practica vorbirii curente, întâlnim și alți termeni corelativi educației: dresaj, domesticire, îndoctrinare, formare, instruire, învățare, salvare, predare etc.

1.2. Caracterul istoric al educației

Educația diferă de la o etapă istorică la alta în funcție de condițiile materiale și spirituale ale societății. Educația este un fenomen social, specific uman, care apare odată cu societatea, dintr-o anumită necesitate proprie acesteia – aceea a dezvoltării omului ca om, ca forță de muncă și ființă socială. Finalitățile educației s-au schimbat, au evoluat și s-au perfecționat. Educația este deci supusă schimbărilor istorice, ea apărând odată cu societatea din comuna primitivă. În momentul în care strămoșii îndepărtați ai omului au început să muncească, prin aceasta, felul lor de viață a început să se deosebească fundamental de cel al animalelor. Acestea din urmă au continuat să se adapteze și să se comporte față de mediul natural în mod instinctiv. Omul însă a adoptat față de mediu o atitudine activă, transformându-l cu ajutorul uneltelor pe care le confecționează. Astfel apare atitudinea activă a omului față de propria sa dezvoltare, simțul de răspundere pentru generația viitoare, exprimat prin grija adulților de a transmite celor tineri experiența de confecționare și utilizare a uneltelor în vederea formării lor ca forță de muncă. Între muncă și educație s-a stabilit astfel un raport de intercondiționare, raport care se află la baza perfecționării uneltelor de muncă. Dezvoltarea vieții sociale, îmbogățirea experienței umane fac să se complice însuși procesul de transmitere a experienței acumulate, de procesul de educare. Generațiile adulte transmit tinerelor generații nu numai experiența de muncă, ci și limba și regulile de comportare. Acest proces intenționat de formare a tinerelor generații este tocmai ceea ce înțelegem prin educația în comuna primitivă. Apariția proprietății private și a claselor sociale fac ca educația a antichității să se deosebească de cea specifică comunei primitive.

Educația are acum un caracter de clasă. Acest caracter este evident atât în statele din orientul antic – Egipt, China, India – cât și în Grecia și Roma antică. Din documentele ce au ajuns până în vremea noastră se poate deduce că chinezii au avut școli cu mult înainte ca societatea lor să se împartă pe clase. Cu toate acestea școlile din China antică devin treptat un monopol al aristocrației. Spre deosebire de alte școli din orientul

antic, în China se acordă mare atenție formării deprinderilor de comportare, urmărindu-se mai ales cultivarea supunerii atât față de cei mai în vârstă, cât și față de cei superiori ca situație socială. Educația morală din școala chineză era puternic influențată de religie. Ca și la egipteni, pentru indieni nu exista o demarcație precisă între cunoștințele religioase și cele profane. Ele se împleteau. În India se studia astronomia, medicina (cu ajutorul magiei), matematica și limba sanscrită. În Grecia antică putem evidenția două tipuri de sisteme educaționale.

Acestea privesc cele două mari puteri: Sparta și Atena. Sistemul educațional spartan era cu precădere unul militar, pe când în Atena predomina un sistem democratic. Sistemul educațional al romanilor a cunoscut o organizare diferită, corespunzătoare principalelor etape ale dezvoltării statului. Astfel în perioada regalității educația se făcea în familie; în timpul republicii începe să se manifeste tot mai mult preocuparea pentru organizarea învățământului; pe când în timpul imperiului sistemul de instrucție și educație capătă un caracter de stat. Trecerea de la societatea sclavagistă la cea feudală a însemnat, totodată, și trecerea de la sistemul de educație sclavagist la altul care corespundea cerințelor vieții economice și sociale specifice orânduirii, a cărei durată se întinde din secolul al V-lea până în secolul al XVIII-lea. Ideologia dominantă a orânduirii feudale a fost cea religioasă – creștinismul pentru Europa, islamismul pentru Orientul apropiat și nordul Africii, budhismul pentru Orientul îndepărtat. Biserica – îndeosebi cea creștină – acaparase pământ, putere politică și întreaga viață culturală. Dogmele religioase serveau integral intereselor claselor dominante, de aceea ele constituiau elementul primordial și baza oricărei gândiri teoretice a reprezentanților acestor clase. Este cunoscut faptul că în această perioadă filosofia a devenit o “slujnică” a teologiei.

Arta a fost și ea subordonată spiritului teologiei, devenind o expresie a disprețului religios pentru natură, pentru om. Prin conținutul său, arta exprima aspirația către viața viitoare. În pictura și sculptura feudală era redat extazul mistic al unor ființe dematerializate, disproporționate anatomic. În ceea ce privește învățământul feudal, acesta a fost un monopol al clerului – atât în Europa, cât și în Orientul apropiat și îndepărtat. Se știe că orânduirea feudală cuprinde mai multe etape, fiecare dintre ele având anumite particularități care și-au exercitat influența și asupra educației și învățământului.

Astfel, educația evului mediu propriu-zis (secolele V-XIV) se deosebește mult de aceea care se practica în epoca Renașterii și Reformei (secolele XV-XVI), iar aceasta avea unele trăsături care o diferențiau de sistemul educativ din perioada descompunerii feudalismului (secolele XVII-XVIII). Către sfârșitul evului mediu ritmul de dezvoltare al societății a devenit mai alert. Cruciadele au înlesnit schimbul de mărfuri, au contribuit la

dezvoltarea puternică a meseriilor, a atelierelor meșteșugărești. În industrie s-au introdus motoarele hidraulice, a început să se folosească roata de tors și s-a trecut la organizarea unui nou tip de producție industrială, producția manufacturieră.

Secolele XIV și XV constituie – pentru o parte din țările Europei de apus – perioada de trecere de la feudalism la capitalism. Criza economică și socială din aceste secole este însăși criza regimului feudal, care a permis trecerea de la supremația nobilimii feudale la dobândirea puterii de către burghezie. Populația orașelor a crescut continuu. Treptat, apar, mai ales în Italia, o mulțime de “republici”. Aproape fiecare oraș mai dezvoltat a devenit o republică – Veneția, Florența, Genova, Milano etc. Schimbări majore s-au petrecut și în educație. Conceptele umanismului au influențat puternic ideile pedagogice. Se dă o mare importanță respectului față de om, încrederea în posibilitățile sale fizice și intelectuale.

Sfârșitul secolului al XVIII –lea și începutul secolului al XIX-lea se caracterizează pe plan socio-politic printr-o succesiune de victorii ale burgheziei Europei occidentale. Întrucât înseși interesele sale economice și politice îi impuneau asigurarea unei instrucții elementare pentru categorii largi ale populației. Această perioadă constituie un mare pas înainte în direcția generalizării învățământului primar și a dezvoltării teoriei pedagogice corespunzătoare. Amploarea pe care a luat-o acum învățământul, mai ales școala elementară, a atras după sine și dezvoltarea instituțiilor de pregătire a corpului didactic. Aceste împrejurări au stimulat procesul de constituire a pedagogiei ca disciplină științifică. Interesul manifestat pentru problemele dezvoltării tinerei generații au favorizat crearea unei instituții speciale de educare, precum și elaborarea unei teorii pedagogice privind copiii de vârstă preșcolară.

Dar anul 1900 nu este o piatră de hotar în dezvoltarea teoriei și practicii pedagogice. Către sfârșitul secolului al XIX –lea și începutul secolului următor au apărut o serie de elemente noi care anunță importante mutații în gândirea pedagogică și practica școlară. Aproape tot ceea ce creaseră secolele anterioare în domeniul practicii instructiv-educative era cuprins acum în termenul de școală tradițională și începuse să fie repudiat. Apare, mai întâi, o reacție față de școala herbartiană, întemeiată exclusiv pe receptivitate, pe orientare exclusiv teoretică a conținutului activității didactice. Se creează, astfel, așa-numitele școli noi din Marea Britanie, Franța, Germania, SUA. Tot acum, ca urmare a inițierii cercetărilor experimentale în psihologie, începe să se manifeste o puternică reacție față de pedagogia filosofică – constituită deductiv, pornindu-se de la anumite principii sau concepte filosofice. Se conturează astfel ideea unei pedagogii experimentale și, concomitent, ideea unei științe a copilului –

pedagogia. Tot în această perioadă se constată o altă tendință: depășirea limitelor pedagogiei întemeiată pe psihologie – care conducea spre cultivarea individualismului – prin elaborarea unei teorii pedagogice bazate pe sociologie, adică pedagogia socială.

1.3. Definiții ale educației

Educația are sarcina de a pregăti omul ca element activ al vieții sociale. Educația este un tip particular de acțiune umană, o intervenție sau direcționare, o categorie fundamentală a pedagogiei. Platon definea educația ca fiind „arta de a forma bunele deprinderi sau de a dezvolta aptitudinile native pentru virtute ale acelor care dispun de ele.” Aristotel, în lucrarea sa „Politica”, considera că „educația trebuie să fie un obiect al supravegherii publice, iar nu particulare”. Johann Amos Comenius, în lucrarea sa „Didactica magna”, considera că la naștere, natura înzestrează copilul numai cu „semințele științei, ale moralității și religiozității”, ele devin un bun al fiecărui om numai prin educație. Rezultă că în concepția sa, educația este o activitate de stimulare a acestor „semințe”, și implicit, de conducere a procesului de umanizare, omul „nu poate deveni om decât dacă este educat”.

Pentru pedagogul englez din secolul al XVII-lea, John Locke, educația se prezintă sub forma unei relații interpersonale de supraveghere și intervenție ce se stabilește între „preceptor” (educator) și copil (viitorul „gentleman”). Filosoful german Immanuel Kant, aprecia că educația contribuie la valorificarea naturii umane în folosul societății: „este plăcut să ne gândim că natura omenească va fi mai bine dezvoltată prin educație și că se poate ajunge a i se da o formă care să-i convie cu deosebire. Aceasta ne descoperă perspectiva fericirii viitoare a neamului omenesc”.

În opinia pedagogului german Johann Frederich Herbart educația este împărțită în trei subdiviziuni: guvernarea, învățământul (realizarea unor obiective specifice) și educația morală. Sociologul francez Émile Durkheim considera că educația este o acțiune „exercitată de generațiile adulte asupra celor ce nu sunt coapte pentru viața socială.”; are ca obiect să provoace și să dezvolte în copil un număr oarecare de stări fizice, intelectuale și morale.

Durkheim (în 1930) afirma că „educația constă într - o socializare metodică a tinerei educații” „Educația este activitatea conștientă de a-l influența pe om printr-o triplă acțiune: de îngrijire, de îndrumare și de cultivare în direcția creării valorilor culturale și a sensibilizării individului față de acestea (Bârsănescu, 1935). „Educația este o integrare: integrarea forțelor vieții în funcționarea armonioasă a corpului, integrarea

aptitudinilor sociale în vederea adaptării la grupuri, integrarea energiilor spirituale, prin mijlocirea ființei sociale și corporale, pentru dezvoltarea completă a personalității individuale” (Hubert, 1965).

Pedagogul român Constantin Narly, consideră că educația este „un fapt social și individual în același timp”. Florin Georgescu considera că „educația este prima activitate creatoare neproducătoare de bunuri de consum, cunoscută de istorie” (Florin Georgescu 1970). Dewey în 1972 spune că „Educația este acea reconstrucție sau reorganizare a experienței care se adaugă la înțelesul experienței precedente și care mărește capacitatea de a dirija evoluția celei care urmează”. Societatea zilelor noastre solicită, mai mult ca oricând, inteligența și capacitatea creatoare a omului.

În concluzie, prin educație se dorește dezvoltarea conștientă a potențialului biopsihic al omului și formarea unui tip de personalitate solicitat de condițiile prezente și de perspectiva societății. Activitatea educațională este dinamică și flexibilă în același timp, iar educația stimulează idealul ființei umane exprimat prin „a fi și a deveni”. Ioan Cerghit identifică următoarele posibile perspective de înțelegere a educației:

- educația ca proces – transformarea ființei umane, în perspectiva unor finalități;
- educația ca acțiune de conducere – dirijarea evoluției individului;
- educația ca acțiune socială – activitate planificată pe baza unui proiect social;
- educația ca interrelație umană – efort comun educator-educat;
- educația ca ansamblu de influențe – acțiuni aleatorii care contribuie la formarea omului.

Educația formală, nonformală și informală

Lumea de astăzi, în vârtejul informațional ce nu mai oferă siguranța cunoașterii și a cunoscătorului, trasează noi cerințe pentru domeniul științelor educației, cerințe ce par la prima vedere contradictorii. Educația trebuie să transmită un volum din ce în ce mai mare de informații, dar în același timp are menirea de a oferi puncte de reper în perspectiva unui scop bine ales astfel încât inconsistența sferei informaționale să aibă, paradoxal, un fundament. În “Raportul UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI”, această stare de fapt este exprimată astfel: “Am putea spune că educația trebuie să traseze hărțile unei lumi în permanentă mișcare, dar în același timp să pună la dispoziția oamenilor instrumentele de orientare cu ajutorul cărora aceștia să-și găsească drumul” (2000, p.69)

Obiectivele educaționale nu mai sunt stabilite, ci formulate în termeni mai vagi, prin capacitatea de adaptare la o lume în schimbare, complexă, independentă. Raportarea educației exclusiv la una din fazele vieții sau la un anumit spațiu este limitativă, fiind necesară o reconsiderare a dimensiunilor educației în timp și spațiu, astfel încât fiecare dintre noi să beneficieze pe parcursul întregii vieți de ambientul educațional în permanentă expansiune.

Una din provocările deja lansate în societatea contemporană este astfel necesitatea regândirii educației, prin articularea celor trei ipostaze: educația formală, educația informală și educația nonformală.

Ca dimensiune permanentă a existenței umane, educația trebuie să aibă un caracter global, conjugând eficient educația formală cu cea nonformală și informală. Potrivit concepției holistice (Ph. Coombs, P. Lengrand, Th. La Belle) delimitările dintre cele trei tipuri ale educației sunt mai mult teoretice, existând posibilități de întrepătrundere și interdependență. “în practică, educația informală, nonformală și formală trebuie să fie vazute mai degrabă ca moduri predominante de învățare decât ca entități. Ca modalități de accentuare, educația formală, nonformală și informală pot exista simultan, uneori în acord, alteori în contradicție” (La Belle, 1982, p.162, apud. Cozma, p.276).

Astfel, definițiile existente pentru cele trei concepte au câteva elemente în comun, dar dintr-o perspectivă sistemică, se poate observa că toate cele trei dimensiuni ale educației au câte ceva specific de îndeplinit (cf. Pain, 1990, p.233, apud. Cucos, p.37).

Educația formală presupune:

- desfășurarea actului didactic în instituții specializate;
- obiective educaționale clar formulate;
- personal didactic specializat;
- cunostințe sistematizate: orare, programe, manuale;
- corelarea învățării orientate cu învățarea independentă;
- proces de învățare eșalonat, cronologic;
- evaluare pe etape de școlarizare

Educația nonformală desemnează:

- totalitatea influențelor educative ce se derulează în afara clasei;
- realitate educațională neformalizată dar cu efecte formative;

- coordonarea activităților de specialiști, dar care “își joacă rolul mai discret, asumându-și misiunea de moderator” (Vaideanu, 1988, p.231)

Educația informală exprimă:

- caracterul spontan al educației, liber de orice formalizare;
- o achiziție autonomă a persoanei dobandită în maniera întâmplătoare;
- învățare realizată în împrejurari diferite cu grad scăzut de prelucrare;
- “comprimarea experienței umane” (Shane Harold, 1980, p.484, apud. Cozma, p.274).

Interdependența și co-existența formelor de educație asigură un context de formare-dezvoltare a personalității umane, la nivel didactic și extradidactic, depășind limitele și granițele teoretice ale conceptelor analizate dintr-o perspectivă singulară.

Interpretările clasice evidențiază rolul prioritar al educației formale care "ghidează, completează și corectează achizițiile obținute prin intermediul educației ocazionale (informale) și nonformale", exercitând "o funcție integrativă de sinteză a diferitelor experiențe trăite" (Cerghit, Ioan, în Curs de pedagogie, coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, 1988, pag.29)

Interpretările moderne evidențiază valorificarea potențialului educației nonformale care oferă un câmp motivațional mai larg și mai deschis procesului de formare-dezvoltare a personalității, având o capacitate rapidă de receptare a tuturor influențelor pedagogice informale, aflate, altfel, într-o expansiune cantitativă greu controlabilă.

Interpretările postmoderne – realizabile din perspectiva paradigmei curriculumului – evidențiază necesitatea integrării educației informale în activitatea de proiectare a conținutului instruirii în vederea valorificării efective a resurselor informaționale ale acestora și a experienței de viață a elevului / studentului.

Instituționalizarea interdependențelor dintre cele trei forme ale educației solicită "o abordare holistică", realizabilă pe două coordonate pedagogice: o coordonată orizontală și o coordonată verticală (Cerghit, Ioan, în Curs de pedagogie, coordonatori: Cerghit, Ioan; Vlăsceanu, Lazăr, 1988, pag.29,30). Pe de altă parte, reprezentarea concentrică a celor trei forme evidențiază rolul educației formale de nucleu central care asigură baza valorificării optime a resurselor de instruire nonformală și informală aflate în continuă expansiune cantitativă și calitativă (Vaideanu, George, 1988, p. 228). În

această perspectivă pot fi proiectate mai multe modalități de articulare a celor trei forme de educație/instruire, realizabile în mediul școlar și extrașcolar: lecții tematice; lecțiile deschise (bazate pe informații provenite din mediul informal, organizate interdisciplinar; bazate pe informații provenite din mediul informal, organizate de echipe pluridisciplinare); activități de sinteză (capitol, trimestru, an, ciclu școlar etc.); activități interdisciplinare în domeniul științelor socio-umane, organizate la nivel didactic; activități educative / ore de dirigiență etc., organizate în echipe interdisciplinar și pluridisciplinare (care valorifică informațiile de tip nonformal-informal); activități de învățare independentă; activități extradidactice și/sau extrașcolare de tip cercuri științifice, excursii didactice etc.

Definindu-se ca procese interdependente, care interacționează organic, predarea, învățarea, evaluarea sunt etapele fundamentale ale procesului de învățământ, indiferent de contextul în care are loc și de actorii implicați : prin predare se produce procesul de învățare, calitatea predării determină tipul învățării dar mai ales consistența procesului, reglarea și autoreglarea se realizează prin evaluare, rezultatele fiind un indicator al calității predării și implicit al învățării.

Didactica tradițională (de tip magistro-centrist, specifică secolelor XVII - XIX), concepe procesul de învățământ mai ales ca activitate de predare (în care rolul esențial aparține cadrului didactic, centrat pe transmiterea de informație „gata făcută“, care trebuie doar memorată și reprodusă fidel oportunității de elev. Didactica modernă (de tip psiho- sociocentrist, caracteristică sfârșitului de secol XIX și începutului de secol XX) relevă dualitatea predare-învățare. Rolul cadrului didactic nu se mai reduce la vehicularea informației, ci el devine un organizator al predării și al acțiunilor de învățare. Didactica postmodernă (de tip curricular, apărută în a doua jumătate a secolului XX) abordează procesul de învățământ pe axa predare-învățare-evaluare, procesul de învățământ fiind prin urmare un proces proiectat curricular, focalizat pe obiectivele educaționale și pe „realizarea corespondenței pedagogice dintre obiective - conținuturi - metode de evaluare“. Comparând abordările didactice de tip modern și postmodern se poate remarca esența relației predare – învățare - evaluare, relație ce susține și oferă fundament paradigmei triangulare, ce dobândește caracteristici specifice prin transpunerea în cele 3 contexte: formal, informal, nonformal.

Ioan Cerghit definea predarea ca pe un ansamblu complex de acțiuni și comportamente didactice, destinate producerii învățării, definindu-se prin mai multe ipoteze: predarea ca transmitere, predarea ca ofertă de experiențe, predarea ca formă de

dirijare a învățării, predare ca gestiune a învățării, predarea ca ansamblu de comportamente didactice specifice.

Predarea ca transmitere definește activitatea de predare din practica instrucției tradiționale: a oferi, a transmite informații, a prezenta materia.

Predarea ca ofertă de experiențe cuprinde cadrul, contextul creat și dirijat în mod intențional către valori. Prin trăirea conștientă și implicarea elevilor în aceste experiențe, se dezvoltă cunoșterea – învățare, de tip practic, logic, rațional, dar și afectiv, motivațional.

Predarea ca formă de dirijare a învățării trimite la sistemele clasice de instruire în cadrul cărora funcțiile de îndrumare și orientarea a învățării s-au perfecționat atât de mult încât predarea a început să fie identificată cu dirijarea învățării.

Predarea ca management al învățării se definește ca o intervenție pedagogică multifuncțională orientată în direcția promovării modificărilor de comportament așteptate sau dorite. Astfel, a predă înseamnă: a planifica, a proiecta producerea schimbărilor, a stabili natura acestor schimbări, a prezenta informația nouă, a stimula implicarea elevilor, a asigura condiții ce favorizează schimbările, a oferi feed-back, a evalua eficacitatea acțiunilor întreprinse.

Predarea ca ansamblu de comportamente didactice specifice conturează următoarele ipostaze: comportament de organizare, de dezvoltare, de personalizare, de interpretare, de analiză, de proiectare, de control, de feedback, de stimulare, de susținere afectiv-motivațională. Astfel, multiplele ipostaze ale predării conduc către un cumul de funcții, antrenând o serie largă de comportamente și acțiuni, dar esențial e că predarea nu se limitează la ceea ce se întâmplă doar în clasa de elevi (mediul formal), ci se extinde la ceea ce se petrece dincolo de clasă și școală, înainte și după ce se realizează în clasă și școală (informal și nonformal). Important devine implicarea actorilor și conștientizarea acestei acțiuni prin transferul către etapa următoare – învățarea, definită în multiple variante, sub influența curentelor și a ideilor pedagogice specifice secolului de referință. Psihopedagogia învățării post moderne este caracterizată de Ioan Neacșu din perspectiva noilor schimbări și provocări prin câteva repere definitorii:

La nivelul orientării: educația prin învățare tinde către învățarea semidirijată sau autodirijată. La nivelul statutului elevilor: elevul devine un constructor al propriei cunoașteri, un evaluator al propriei formări și dezvoltări. La nivelul conținuturilor învățării: transmiterea informațiilor se realizează prin noi tipuri de tehnologii informaționale. La nivelul mijloacelor de comunicare: se remarcă apariția unor noi

echipamente tehnice de transmisie. La nivelul relației subiect-informație: se menționează instruirea în medii virtuale, instruirea la distanță, semnalându-se două planuri operaționale: sincronic (prin satelit, cabluri, fire optice) și anacronic (produce multimedia în formă de text, software didactic). La nivelul proiectelor destinate formării inițiale și continue: prezența strategiilor de construcție, validare și utilizarea a mijloacelor suport pentru învățare, personalizarea ritmului de învățare. La nivelul evaluării învățării: centrarea pe competență, pe evaluarea continuă, pe conexiunea stilurilor de învățare și a mediilor de învățare.

Astfel, învățarea sub impactul noilor schimbări și provocări din sfera tehnologiei dobândește noi caracteristici, dar mai ales o nouă expansiune fără limite spațiale sau temporale. În funcționalitatea calitativă a parametrilor ce definesc starea de învățare, o importanță deosebită au următoarele elemente (Neacșu Ioan, 2006): starea de veghe sau de conștiință clară, reacția de orientare-investigare, starea afectogenă, starea motivațională, calitatea manifestărilor de voință.

Contextele formale, informale sau nonformale de educație se caracterizează printr-o diferențiere a accentelor pe aceste elemente (starea emoțională poate fi mai accentuată în mediul informal, cu efect constructiv pentru învățare, dar starea motivațională poate fi elementul declanșator al învățării în mediul formal), subliniindu-se astfel necesitatea interdependenței celor trei forme pentru a integra achizițiile obținute într-un proces coerent, conștient și dirijat către formarea continuă.

Dacă predarea și învățarea, în accepțiune extinsă se subsumează celor trei forme ale educației, evaluarea se diferențiază, procedural, în cadrul sistemului formal, respectiv sistemului informal și nonformal.

Conceptul pedagogic de evaluare în mediul formal definește o acțiune psihosocială complexă bazată pe operații de: măsurare / control cantitativ, apreciere / calitativă, decizie / comunicată în termeni de îndrumare metodologică orientativă cu scop de ameliorare continuă a activității proiectată la nivel de sistem și de proces.

Evaluarea de sistem urmărește gradul de realizare a finalităților macrostructurale prin: măsurarea și aprecierea unor aspecte care vizează raporturile dintre învățământ și viața socioeconomică și culturală; corelarea calității învățământului cu "contribuția sa la dezvoltarea socială (...) fără a ieși însă din cadrul pedagogic chiar dacă sunt folosite date, tehnici, prognoze economice și sociologice" (Radu, Ion, T., 1981, pag.79,81); analiza managerială (sistemică-optimă-strategică) a activității de conducere a școlii la nivel central (Ministerul Învățământului), teritorial (inspectoratele școlare) și local (unitatea școlară de bază), din perspectiva eficienței sociale a procesului de învățământ.

Evaluarea de proces urmărește gradul de realizare a obiectivelor microstructurale, acțiune complexă determinată de: finalitățile macrostructurale (ideal pedagogic-scopuri pedagogice); corelațiile profesor-elev; rezultate școlare-metodologie folosită; corespondențele pedagogice dintre elementele activității didactice: obiective – conținuturi - metodologie (de predare-învățare-evaluare); operațiile de măsurare și apreciere, (auto)reglabile la începutul, în timpul sau la sfârșitul activității didactice; instrumentele oficiale instituționalizate pentru consemnarea rezultatelor. Didactica postmodernă, curriculară, corelează cele două perspective de analiză a evaluării la nivel de sistem și de proces. Evaluarea procesului de învățământ devine astfel "o activitate de colectare, organizare și interpretare a datelor privind efectele directe ale relației profesor-elev cu scopul de a eficientiza funcționarea întregului sistem educațional" (Ghid general de evaluare și examinare).

Tipurile de evaluare pedagogică reflectă modalitatea specifică de integrare a operațiilor de măsurare-apreciere-decizie în activitatea didactică/educativă:

- a) Evaluarea inițială angajează operațiile de măsurare-apreciere- decizie, la începutul activității de instruire (lecție, capitol, trimestru, an / ciclul de învățământ), în vederea cunoașterii nivelului psihopedagogic real al colectivului de elevi / elevului, exprimat în termeni de performanțe și competențe actuale și potențiale. Acest tip de evaluare îndeplinește o funcție pedagogică prioritar predictivă. În mod analogic, testele de cunoștințe elaborate și aplicate special pentru măsurarea și aprecierea nivelului inițial de pregătire al elevilor sunt denumite teste predictive.
- b) Evaluarea sumativă angajează operațiile de măsurare-apreciere- decizie în timpul sau la sfârșitul unei activități didactice/educative în vederea cunoașterii nivelului real de stăpânire a materiei după parcurgerea anumitor perioade și secvențe de instruire, conform obiectivelor programelor școlare, adaptate de profesor la condițiile concrete ale clasei de elevi. Acest tip de evaluare îndeplinește o funcție pedagogică prioritar cumulativă, cu resurse formative limitate la momentul desfășurării activității didactice. El consemnează o realitate pedagogică, exprimată mai ales la nivel de produs, care presupune raportarea rezultatelor la obiectivele pedagogice concrete, stabilite de profesor și la obiectivele pedagogice specifice care oferă instruirii un cadru de referință stimulat. Evaluarea didactică sumativă întreține, în cele mai multe situații, o motivare externă a învățării pentru "note" obținute prin sondaje orale sau prin lucrări scrise, realizate la intervale relativ mari de timp (aproximativ de două ori pe parcursul unui trimestru școlar), fără posibilități de intervenție pedagogică imediată. În acest

cadru tradițional, "nota școlară" nu are susținere managerială la niveluri de diagnoză și de prognoză, proprii unui învățământ prioritar formativ, capabil de (auto)perfecționarea resurselor sale interne și externe.

- c) Evaluarea permanentă / continuă angajează operațiile de măsurare –apreciere – decizie pe tot parcursul activității de instruire/educație. Ea stimulează participarea întregului colectiv al clasei prin proiectarea unor sarcini de învățare diferențiate, evaluabile imediat în vederea adoptării unor măsuri corective, ameliorative sau de ajustare structurală adecvate situației constatate și apreciate cu mijloace pedagogice eficiente. Evaluarea didactică permanentă îndeplinește o funcție pedagogică prioritar formativă, care stimulează pe tot parcursul activității: operațiile de măsurare-apreciere continuă, cu posibilități de decizie (note, hotărâri, caracterizări, sancțiuni) acțiunile de proiectare curriculară continuă a obiectivelor concrete, prezentate sub forma unor secvențe de instruire flexibile, adaptabile la ritmul individual al elevilor, valorificabil în sens prioritar formativ.

Cu privire la decizie - ultima secvență a evaluării, există 4 subsisteme înrudite în educația și formarea profesională, fiecare subsistem eliberând certificate specifice. Tipurile de certificate sunt legate de subsistem, dar în mai mare măsură de tipul de formare care a precedat evaluarea calificării și în unele cazuri de nivelul de calificare.

Asemănări între evaluarea / certificarea în formarea profesională inițială (mediul formal) și formarea profesională continuă (mediul formal, informal, nonformal): atât procesul de formare, cât și procesul de evaluare se bazează pe competențe; atât formarea, cât și evaluarea se raportează la standarde (standarde de pregătire profesională respectiv standarde ocupaționale); în ambele sisteme există combinații specifice, servind scopurile stabilite, de evaluare continuă, curentă, formativă și evaluare finală, sumativă, servind pentru certificare; în ambele sisteme există proiectate măsuri de asigurare a calității evaluării, care trebuie monitorizate în practică (verificarea internă, verificarea externă, auditul, moderarea consensului etc).

Deosebiri între evaluarea / certificarea în formarea profesională inițială și formarea profesională continuă: în formarea profesională continuă evaluarea curentă este condusă de către furnizorul de formare, iar evaluarea pentru certificare este realizată de către evaluatori certificați, externi sistemului de formare, în vreme ce în formarea profesională inițială ambele forme de evaluare sunt conduse de către cadrele didactice, împreună cu reprezentanți ai agenților economici sau ai partenerilor sociali. În concluzie, scopul comun al ambelor sisteme este cel de a oferi certificate de calificare care să

reflecte realitatea, pe baza unor decizii de evaluare valide, fidele / consistente, eficiente, flexibile. La nivelul proiectării metodologiilor specifice și operaționale în fiecare sistem miza este cea de a introduce elemente complementare, care să favorizeze progresul individual, în interesul individului și să faciliteze educația pe tot parcursul vieții, în mediul formal-informal-nonformal, contribuind astfel, în ultimă instanță, la progresul social.

Rolul Imaginilor În Predarea Studiilor Europene



Folosirea Caricaturilor În Predarea Studiilor Europene

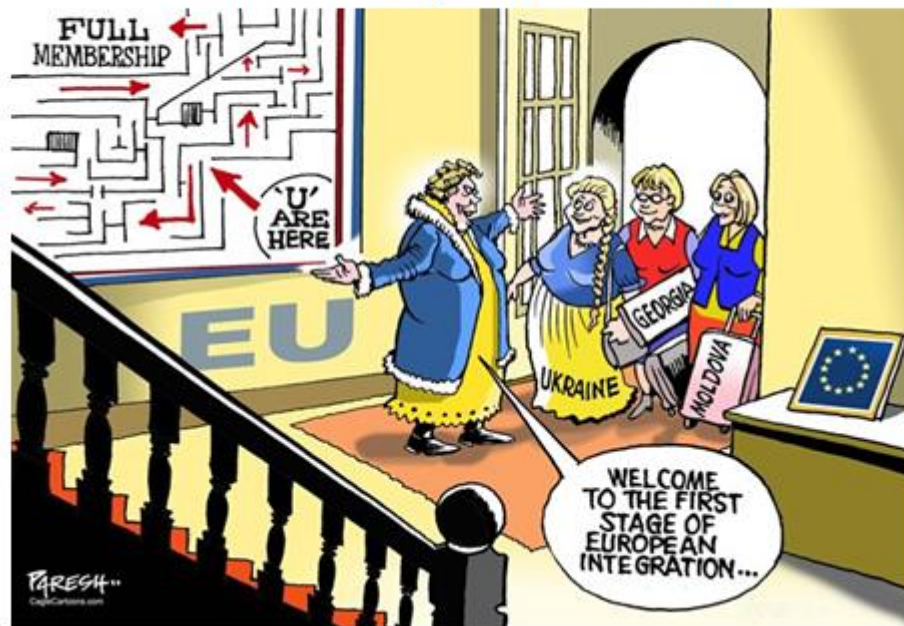
„Bătălia” pentru vecini/vecinătatea comună
Pateneriatul Estic



Importanța Ucrainei pentru Politicile de vecinătate



Politica Europeană Vecinătate



Toward an Efficient Education: Linking Formal and Non-formal Learning in Moldovan Higher Education

MOȘTENIREA SOVIETICĂ

Școala sovietică



- Betonată
- Pregătea oameni pasivi din punct de vedere social; executori - bine informați - ai voinței statului
- primordialitatea demersurilor colective în detrimentul demersurilor/ punctelor de vedere individuale

Școala modernă



- Pregătirea tinerilor pentru viață, independenți
- capabili să gândească și acționeze liber și creativ
- Implicați în societate, comunitate

EDUCAȚIA NON-FORMALĂ

► In cadrul PROCESULUI DE STUDII

► *Learning by doing*

► Abilități

► Competențe

(Plan studii)

„...săracă este activitatea unei școli care se îngrijeste numai de „umplerea” capului elevului cu cunostinte...”

Wincenty Okoń

The EU strategy for education and training until 2020

Objectives

- make **lifelong learning** and **mobility** a reality
- improve the **quality and efficiency of education** and training
- promote equity, social cohesion, and **active citizenship**
- enhance creativity and **innovation**

Activități extra-curriculare



INOTLES

Co-funded by the
Tempus Programme
of the European Union

Center for Europea Studies (CES)

Promovarea ideii europene
În rândul tinerilor

- Cursuri
- Training-uri
- Acțiuni de popularizare
(colucrare cu
instițiile preșcolare)



Colaborarea între instituțiile de învățământ universitar și preuniversitar.
Bune practici de educație

VALENȚE EDUCATIVE ALE EDUCAȚIEI NONFORMALE



VALENȚE EDUCATIVE ALE EDUCAȚIEI NONFORMALE

Vizită de studiu la Centrul de Caritate pentru Refugiați partener UNHCR, ONU în Moldova

VALENTE EDUCATIVE ALE EDUCAȚIEI NONFORMALE

Lecție publică susținută șeful Biroului de Migrație și Azil, MAI al Republicii Moldova în cadrul stagiului de documentare și cercetare în relațiile internaționale





IMAGINEA PROFESORULUI SECOLULUI XXI?



災害

CATASTROFA



Egalitate de șanse pentru copiii/ tinerii cu cerințe educative speciale prin activități nonformale

- Oportunități reduse: Gradele de handicap - usor, mediu, accentuat si grav. Tipurile de handicap fizic, vizual, auditiv, surdocecitate, somatic, mintal, psihic, HIV/SIDA, asociat, boli rare;
- Egalizarea șanselor: proces prin care diferitele structuri sociale și de mediu, infrastructura, serviciile, activitățile informative sau documentare devin disponibile si persoanelor cu dizabilități;
- Sanse egale - rezultatul procesului de egalizare a șanselor, prin care diferitele structuri ale societății si mediului sunt accesibile tuturor, inclusiv persoanelor cu dizabilități;

- Programul Erasmus+ urmărește promovarea echității și a incluziunii prin facilitarea accesului participanților din medii defavorizate și cu posibilități mai reduse decât colegii lor, ori de câte ori dezavantajul le limitează sau le împiedică să ia parte la activități transnaționale.
- Din cauza unor motive precum:
 1. handicapul, dizabilitățile, deficiențele;
 2. dificultăți educaționale;
 3. obstacole economice și/sau sociale;
 4. diferențe culturale
 5. persoane care aparțin unei minorități naționale sau etnice
 6. persoane cu dificultăți de adaptare lingvistică și incluziune culturală.
- în domeniul tineretului, a fost concepută o strategie privind incluziunea și diversitatea drept cadru comun pentru a sprijini participarea și incluziunea tinerilor defavorizați în cadrul programului Erasmus+:
 1. Fiecare instituție de învățământ se angajează să asigure accesul egal și oportunități participanților din toate mediile prin beneficierea unor activități de sprijin;
 2. Persoanele cu oportunități reduse beneficiază de sprijin financiar suplimentar;
 3. Finanțare suplimentară este disponibilă pentru participanți cu afecțiuni fizice, mentale sau legate de sănătate prin intermediul suportului Erasmus + nevoi speciale;





BIBLIOGRAFIE

- Cerghit, Ioan, Vlăsceanu, Lazăr (coordonatori), *Curs de pedagogie*, Universitatea București, 1988
- Cerghit, Ioan, *Metode de învățământ*, ediția a III-a, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București, 1997
- Cerghit, Ioan (coordonator), *Perfecționarea lecției în școala modernă*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980
- Cristea, Sorin, *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera. Litera Internațional, Chișinău, București, 2000
- Cucoș, C., *Pedagogie*, Editura Polirom, Iași, 1996
- De Landsheere, Viviane; De Landsheere, Gilbert, *Definirea obiectivelor educației*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979
- Dicționar de pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1979
- Memorandum-ul asupra învățării pe tot parcursul vieții (2000) Merriam S, Caffarella R, *Learning in adulthood – a comprehensive guide*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1991
- Neacșu, Ioan, *Instruire și învățare*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București, 1999
- Nicola, Ioan, *Tratat de pedagogie școlară*, Editura Didactică și Pedagogică RA, București, 1996
- Psihopedagogie – pentru examenul de definitivat și gradul didactic II* (coordonatori: Neculau, Adrian; Cozma, Teodor), Editura Spiru Haret, Iași, 1994
- Psihopedagogie – pentru examenele de definitivare și grade didactice*

(coordonator Cucuș, Constantin), Editura Polirom, 1998
Radu, Ion, T., *Evaluarea în procesul didactic*, Editura Didactică și Pedagogică, RA, București, 2000
Radu, Ion, T. (coordonator), *Sinteze pe teme de didactică modernă*. Culegere editată de Tribuna Școlii, București, 1996
Siebert Horst, *Pedagogia constructivista*, Ed. Institutul European Iasi, 2001 Siebert Horst, – *Invatarea autodirijata si consilierea pentru invatare*, Ed. Institutul European, Iasi, 2001
Soitu L, – *Pedagogia comunicarii*, Ed. Institutul European, Iasi, 2001 Văideanu, G., *Educația la frontiera dintre milenii*, Editura Politică, București, 1988

