

LBRIS

We know
books
Florica Orțan
(coord.)

PEDAGOGIE ȘI ELEMENTE DE PSIHOLOGIE

Ediția a V-a revizuită și adăugită

INSTITUTUL EUROPEAN
2026

Cuprins

Prefață / 7

Capitolul I. Educația, învățământul și societatea contemporană în secolul XXI: context, tendințe, reforme. Documente și strategii ale Uniunii Europene și ale Consiliului Europei (Lisabona, Bologna, Copenhaga, Berlin) / 11

Capitolul II. Provocările lumii contemporane în educație. Strategia Europa 2020 și cadrul european post-2020. Perspectiva educației pentru toată viața. Orientări și tendințe contemporane în învățământ / 21

Capitolul III. Statutul epistemologic al pedagogiei. Normativitatea pedagogică / 31

Capitolul IV. Domeniile educaționale (educația intelectuală, morală, estetică și artistică, fizică, sportivă, tehnologică/profesională). Noile educații. Alternativele educaționale (Step-by-Step, Montessori, Waldorf) / 43

Capitolul V. Educația permanentă. Autoeducația / 63

Capitolul VI. Educabilitatea: concept, factori (ereditatea, mediul, educația, omul însuși/sinele). Teorii fundamentale (ereditarismul, ambientalismul, epigenetismul piagetian). Mediile educaționale / 71

Capitolul VII. Structura și dinamica personalității în context educațional / 85

Capitolul VIII. Finalitățile educației: ideal, scop, obiective educaționale. Taxonomii (Bloom, Krathwohl, Harrow). Proceduri de operaționalizare / 107

Capitolul IX. Teoria și metodologia curriculumului: statut epistemologic, dezvoltări actuale, documente curriculare, teorii privind proiectarea și dezvoltarea curriculumului școlar. Conținuturi: concept, criterii de selecție, organizare, modalități de integrare curriculară / 119

Capitolul X. Principalele note caracteristice ale procesului de învățământ în contextul educației contemporane / 145

Capitolul XI. Inteligența, învățarea și diferențele interindividuale în reușita școlară / 159

Capitolul XII. Învățarea: modele explicative, resurse, influențe asupra învățării / 169

Capitolul XIII. Predarea (specific, modele, relația predare – învățare – evaluare) / 189

Capitolul XIV. Strategii didactice utilizate în învățământul preuniversitar în contextul educației digitale / 201

Capitolul XV. Comunicarea pedagogică și relațiile educaționale: modele de comunicare, gestionarea conflictelor și prevenirea violenței școlare / 213

Capitolul XVI. Elemente de bază în evaluarea progresului școlar în învățământul preuniversitar / 227

Capitolul XVII. Proiectarea, implementarea și evaluarea documentelor curriculare (plan, programă, manual, auxiliare) / 245

Capitolul XVIII. Succesul și insuccesul școlar. Programe de intervenție personalizată. Asistența psihopedagogică în școală / 263

Capitolul XIX. Managementul instituției școlare: fundamente teoretico-metodologice. Stiluri de conducere. Schimbare și dezvoltare organizațională. Descentralizarea învățământului: rol, funcții, mecanisme / 271

Capitolul XX. Managementul clasei de elevi din perspectiva culturii organizaționale și a leadershipului didactic / 301

Capitolul XXI. Educația elevilor cu nevoi speciale / 325

Capitolul XXII. Creativitate, inovație și educație pentru excelență a copiilor, elevilor, tinerilor cu potențial aptitudinal ridicat / 347

Capitolul XXIII. Managementul proiectelor de cercetare în științele educației / 359

Capitolul XXIV. Personalitatea cadrului didactic. Profesionalizarea carierei didactice: Statut, roluri, competențe, standarde. Formare inițială și continuă, evaluare și autoevaluare / 377

Note despre autori / 389

*Capitolul I***Educația, învățământul și societatea contemporană în secolul XXI: context, tendințe, reforme. Documente și strategii ale Uniunii Europene și ale Consiliului Europei (Lisabona, Bologna, Copenhaga, Berlin)**

Florica Orțan

Argument

Școala nu există în afara lumii. Școala reflectă lumea, o absoarbe și, la rândul ei, o modelează. Înțelegerea direcției în care evoluează educația presupune, înainte de orice, o lectură lucidă a contextului social-politic, economic și cultural în care ea se desfășoară. Mondializarea, globalizarea, europenizarea și afirmarea societății cunoașterii prin digitalizare și virtualizare nu sunt fenomene exterioare școlii. Acestea îi redefinesc scopurile, metodele și conținuturile. Cadru didactic avizat trebuie să fie capabil să identifice aceste tendințe, să evalueze modul în care ele interferează cu practica educațională și să anticipeze ajustările curriculare pe care le impun.

Obiective

- să identifice și să definească tendințele principale ale evoluției lumii contemporane;
- să explice tendințe ale evoluției lumii contemporane: mondializarea, globalizarea, europenizarea;
- să argumenteze necesitatea europenizării învățământului românesc și modalitățile prin care se poate realiza;
- să explice principalele hotărâri ale Conferințelor și Convențiilor de la Lisabona, Bologna, Copenhaga și Berlin.

Concepte-cheie: *mondializare, globalizare, europenizare, societatea cunoașterii, inteligență artificială în educație, Spațiul European al Educației, documente și strategii UE și Consiliul Europei.*

1. O lume în mișcare: contextul societății contemporane

Primele două decenii ale mileniului III au moștenit și amplificat un întreg registru de tendințe ale secolului anterior, generând transformări de o diversitate și profunzime fără precedent. Progresul tehnologic s-a materializat rapid în informatizare și digitalizare la scară globală, cu efecte structurale în sfera socială, științifică și culturală (Castells, 2010).

Societatea actuală se distinge printr-un dinamism dificil de cuprins în categorii analitice clasice. Mobilitatea umană, precum turismul internațional, migrația forței de muncă, schimburile academice, a atins în ultimele decenii niveluri fără precedent, sub influența unor factori geopolitici, economici și culturali complecși (Castles, Miller, 2009). Frontierele naționale cedează tot mai mult în fața presiunilor circulației libere de persoane; în spațiul european, România și Bulgaria au devenit membre depline ale spațiului Schengen la 1 ianuarie 2025 (Comisia Europeană – Afaceri Interne, 2025).

Toate aceste evoluții pot fi reunite sub umbrela conceptului de modernizare, pe care Cucoș și Popa (2009) îl descriu drept o mișcare de unificare naturală a structurilor și modurilor de acțiune, prin care particularitățile locale cedează în fața unor modele cu vocație generalizatoare. Educația și învățământul nu pot rămâne indiferente la aceste transformări. Oricât de puternice ar fi tradițiile de autonomie și rigiditate instituțională, sistemele educative sunt astăzi constrânse să se restructureze, să se deschidă și să se adapteze continuu.

2. Forțele care modelează prezentul: tendințe globale și digitale

Cu toate că societatea contemporană evoluează ca un tot unitar și procesual, analiza sa riguroasă impune identificarea câtorva tendințe relativ distincte. Mondializarea se manifestă ca un proces de globalizare tot mai intens, prin care modele și structuri sunt preluate și adaptate în contexte variate, accelerând circulația lor transnațională. Globalizarea depășește sfera bunurilor și serviciilor, desemnând un fenomen profund de internaționalizare, materializat în instituții de anvergură regională (UE) sau mondială (ONU, FMI), care imprimă mișcărilor sociale o logică sistemică supranațională.

Emergența societății cunoașterii reprezintă o a doua tendință definitorie. Declanșată de revoluțiile epistemice și metodologice ale secolului XX, ea se caracterizează prin infiltrarea cercetării științifice în toate domeniile vieții sociale, precum industria, managementul, marketingul, cultura, arta și cotidianul. Accelerarea circulației informației prin internet constituie o a treia tendință, cu implicații profunde asupra educației. Comunicarea virtuală elimină practic bariera spațială, permițând interacțiunea în timp real la distanțe mari. Marshall McLuhan (1964) anticipase această transformare prin conceptul de *sat planetar*,

o comunitate globală în care oricine poate comunica cu oricine, indiferent de distanță.

Emil Păun surprinde esența acestei tendințe în conceptul de industrializare a cunoașterii: prezența TIC în societatea actuală generează consecințe sociale semnificative, nu doar de natură informațională, ci și prin procesul mai complex de mercantilizare și standardizare a cunoașterii în logici de producție și consum, cu riscul devalorizării dimensiunii umaniste și formative a educației (Păun, 2017). Deși, democratizarea informațională este o consecință reală a TIC-ului, Păun atrage atenția că aceasta nu echivalează automat cu o democratizare socială.

Cea mai recentă și mai perturbatoare tendință este ascensiunea inteligenței artificiale generative (IA). Dacă internetul a democratizat accesul la informație, IA generativă, prin asistenți conversaționali și platforme de generare automată a conținutului, reconfigurează modul în care cunoașterea este produsă, filtrată și transmisă. UNESCO (2023) avertizează că integrarea responsabilă a IA în educație necesită principii etice clare, protejarea autonomiei și a confidențialității datelor, și o formare specifică a cadrelor didactice, fără a pretinde că există deja răspunsuri pedagogice complet consolidate la aceste provocări.

3. Școala în oglinda globalizării

Mutațiile rapide din planul social-economic exercită presiuni decisive asupra educației. Relația dintre școală și mondializare nu este univocă, pentru că școala nu este doar un produs al globalizării, ci și un agent activ al acesteia și un vector prin care valorile și competențele globale sunt interiorizate și reproduse.

Cucoș și Popa (2009), comentându-l pe Schriewer, semnalează o tensiune structurală: modelele cu circulație globală sunt receptate diferit de diverse culturi, unde unele le adoptă rapid, altele le resping sau le transformă. Această opoziție dintre universalismul abstract și concretul răspunsurilor particulare generează mutații pedagogice atipice, care complică orice proiect de uniformizare educațională.

Tehnologiile de comunicare au dat naștere unui nou model educațional: instituțiile virtuale de învățare. Eliminarea constrângerilor spațio-temporale ale actului educativ deschide perspective noi, dar și riscuri, precum dezinstituționalizarea excesivă sau superficialitatea relației pedagogice în mediul virtual. Este puțin probabil ca tehnologia să elimine rolul profesorului. Aceasta îi reconfigurează funcțiile, deplasând accentul de la transmiterea informației spre facilitarea gândirii, îndrumarea personalizată și sprijinul emoțional. Cu toate acestea, educația la distanță câștigă teren, în special în rândul cursanților netradiționali: adulți în reconversie profesională, persoane cu mobilitate redusă sau cu acces limitat la oferta educațională locală (Cucoș, Popa, 2009).

Comunicarea virtualizată transgresează și barierele de vârstă, deschizând perspective pentru educația adulților și a seniorilor, dar fără a minimiza multiplele dificultăți tehnice, instituționale și psihologice inerente acestui proces. Un catalizator neprevăzut al tuturor acestor tendințe a fost criza pandemică declanșată în 2020, care a impus trecerea bruscă la educația online la nivel global. Criza a accelerat procese de digitalizare care, în condiții normale, s-ar fi desfășurat pe o perioadă mult mai lungă, determinând o regândire fundamentală a conceptelor de clasă, școală și comunitate educativă. Lecțiile acestei perioade au fost integrate în Planul de Acțiune pentru Educație Digitală 2021–2027 (Comisia Europeană, 2020b) și în alte strategii europene de reziliență a sistemelor de învățământ.

4. Construcția europeană și dimensiunea educativă

Europa occidentală și mediteraneeană a constituit, de-a lungul ultimelor trei milenii, unul dintre polii esențiali ai culturii și civilizației mondiale. Treptat, mai ales în ultimele decenii, s-a cristalizat un mod de viață democratic, care presupune nu doar pluripartitism și stat de drept, ci și cultură, decizie și comunicare socială autentică (Orțan, 2006).

Prăbușirea Cortinei de Fier în 1989 a permis extinderea rolului pan-european al Consiliului Europei, instituție fondată în 1949, al cărei tratat constitutiv a fost semnat la Londra pe 5 mai 1949. Prin aderarea progresivă a statelor din Europa Centrală și de Est, organizația și-a amplificat vocația de apărare a drepturilor omului, a pluralismului și a statului de drept la scara întregului continent. Extinderea Uniunii Europene la actuala configurație de 27 de state a adus un plus de inovație instituțională, dar și noi tensiuni interne. Primele manifestări ale spiritului de solidaritate educativă europeană s-au concentrat, în contextul articolelor 149-150 ale Tratatului UE (actualmente reflectate în articolele 165-166 TFUE privind educația și formarea profesională), în jurul eforturilor de cunoaștere reciprocă și al proiectelor comune (Chivu, 2008).

Una dintre provocările structurale cele mai grave ale Europei, cu impact direct asupra educației, este schimbarea demografică. Îmbătrânirea populației reconfigurează sistemul de politici publice. Cercetările arată că politicile de educație pe tot parcursul vieții se confruntă cu obstacole serioase în atingerea populațiilor cele mai vulnerabile, precum tineri adulți cu nivel scăzut de calificare, șomeri, persoane din medii dezavantajate, pentru care barierele de participare rămân semnificative (Zarifis, 2021). Acest fapt impune o abordare critică și nuanțată a politicilor LLL: nu este suficient să existe oferte de formare, este necesară și îmbunătățirea accesului efectiv, a relevanței programelor și a sprijinului de orientare.

Conceptul de *learning society*, o societate care învață, constituie răspunsul sistemic la aceste provocări. În contextul perturbării tehnologice și al

cele de-a Patra Revoluții Industriale, *learnability*, adică capacitatea de a învăța cum să înveți în condiții de incertitudine, devine instrumentul fundamental de adaptare (Maclean, Wheeler, 2021).

Cetățenia globală nu se formează prin suma cunoștințelor educației ci-vice, democratice și pentru drepturile omului, fiecare cu beneficiile ei locale sau naționale. Ea cere cultivarea unor generații capabile să gândească și să acționeze în termeni interculturali, fără a-și abandona identitatea culturală proprie (Akkari, Maleq, 2020).

Europenizarea educației nu se reduce la armonizarea instituțională sau la eficiența economică. Consiliul Europei, prin Carta privind Educația pentru Cetățenie Democratică și Educația pentru Drepturile Omului (Recomandarea CM/Rec(2010)7), a oferit un cadru normativ important, a cărui implementare rămâne totuși inegală de la un stat la altul (Consiliul Europei, 2010).

5. Documente și strategii europene: jaloane ale unui spațiu comun al educației

Dinamismul instituțional, politic și juridic al UE și al Consiliului Europei s-a tradus direct în domeniul educației și al învățământului. Principalele jaloane ale acestui parcurs au fost: Convenția de la Lisabona (1997), Declarația de la Sorbona (1998), Declarația de la Bologna (1999), Comunicatul de la Praga (2001), Declarația de la Copenhaga (2002), Comunicatele de la Berlin (2003), Bergen (2005), Londra (2007), Leuven/Louvain-la-Neuve (2009) și Declarația de la Budapesta-Viena (2010).

Convenția de la Lisabona (1997): recunoașterea calificărilor

Reuniunea de la Lisabona a creat primul cadru juridic multilateral sistematic pentru recunoașterea calificărilor dobândite în învățământul superior din statele semnatare. Principiul fundamental introdus de Convenție este acela al prezumției de recunoaștere: calificările dobândite într-un stat semnatar trebuie recunoscute de celelalte state, cu excepția cazului în care autoritatea competentă poate demonstra existența unor diferențe substanțiale față de calificarea echivalentă din sistemul propriu, inversând astfel sarcina probei în favoarea solicitantului (UNESCO, 1997; Chivu, 2008). Convenția nu a reglementat sistemul de credite transferabile (ECTS), care fusese deja introdus ca proiect-pilot în cadrul programului Erasmus începând cu 1989. Rolul unităților de credit în facilitarea comparabilității și mobilității programelor universitare a fost consacrat ulterior, prin Procesul Bologna și prin Comunicatul de la Berlin.

Declarația de la Bologna (1999): arhitectura studiilor

Evaluând rezultatele Convenției de la Lisabona, miniștrii educației din 29 de țări europene au semnat Declarația de la Bologna, angajând statele lor pe

calea armonizării structurale a învățământului superior european. Declarația din 1999 a propus un sistem structurat în mod esențial pe două cicluri principale: un prim ciclu de nivel universitar (licență/undergraduate), relevant pentru piața muncii europene, și un al doilea ciclu postuniversitar (masterat/graduate). Cel de-al treilea ciclu, studiile doctorale, a fost integrat explicit în Procesul Bologna abia prin Comunicatul de la Berlin (2003) și consolidat la Bergen (2005), pentru a întări legătura dintre Spațiul European al Învățământului Superior și cel al Cercetării (Strungă, Codorean, 2009). Declarația de la Bologna a deplasat accentul de la logica tradițională a conținuturilor spre o viziune centrată pe competențe și pe relevanța calificărilor pentru piața muncii. Sistemul european de credite transferabile (ECTS) a dobândit în acest cadru rolul de structură-pivot pentru compararea și conversia studiilor.

Declarația de la Copenhaga (2002): cooperarea în formarea profesională

Pe 29–30 noiembrie 2002, miniștrii europeni responsabili cu educația și formarea profesională s-au reunit la Copenhaga pentru a defini o strategie consolidată de cooperare în domeniul educației și formării profesionale (VET – Vocational Education and Training). Procesul Copenhaga are un specific bine definit, distinct de Procesul Bologna: el vizează formarea profesională inițială și continuă, nu studiile universitare. Prioritățile reale ale Procesului Copenhaga sunt consolidarea dimensiunii europene în VET, transparența și recunoașterea competențelor și calificărilor profesionale, inclusiv a celor dobândite prin învățare nonformală și informală, cooperarea în asigurarea calității în formarea profesională și facilitarea mobilității în acest sector (CEDEFOP, 2002). Instrumentele de transparență specifice VET, precursori ale sistemului Europass, adoptat în 2004, au reprezentat un rezultat central al acestui proces (Chivu, 2008).

Comunicatul de la Berlin (2003): consolidarea Procesului Bologna

Conferința de la Berlin, din septembrie 2003, a aprofundat și extins Procesul Bologna. O contribuție strategică a fost integrarea explicită a doctoratului ca al treilea ciclu de studii, consolidând astfel legătura dintre Spațiul European al Învățământului Superior și Spațiul European al Cercetării. Un accent deosebit a fost pus pe elaborarea unui cadru de calificări comparabile, capabil să descrie competențele dobândite în termeni de rezultate ale învățării, niveluri și profile de specializare.

Comunicatul de la Berlin a stabilit ca, începând cu 2005, toți absolvenții din țările semnatare să primească automat un supliment de diplomă (Diploma Supplement) într-o limbă de circulație europeană. Suplimentul la Diplomă este un instrument de transparență care descrie studiile efectuate, nu un document de echivalare automată. Acesta facilitează procesele de recunoaștere a calificărilor, fără a garanta în mod automat recunoașterea juridică, decizia de recunoașterea rămânând la latitudinea autorităților naționale sau a instituțiilor de primire.

Comunicatul de la Bergen (2005) și Comunicatul de la Londra (2007)

Conferința de la Bergen (19–20 mai 2005) a evaluat progresele înregistrate în implementarea sistemului Bologna, cu accent pe corespondența dintre organizarea studiilor pe cicluri și recunoașterea reciprocă a diplomelor. Semnificativ a fost faptul că, la acea dată, doar 36 din cele 45 de țări participante la Procesul Bologna ratificaseră Convenția de la Lisabona (Codorean, 2010). Bergen a evidențiat legătura organică dintre calitatea învățământului superior și activitățile de cercetare. Reuniunea de la Londra (2007) a constituit un bilanț al parcursului de la Bologna încoace și un semnal de alarmă față de provocările restante (Comunicatul de la Londra, 2007).

Comunicatul de la Leuven/Louvain-la-Neuve (2009) și Declarația de la Budapesta-Viena (2010)

Conferința de la Leuven (aprilie 2009) a stabilit prioritățile pentru deceniul 2010–2020: cel puțin 20% dintre absolvenții Spațiului European al Învățământului Superior să fi beneficiat de o perioadă de studii sau formare în străinătate, cu accent pe echitate socială și pe orientarea spre rezultatele învățării (*learning outcomes*) ca unitate de măsură a progresului academic. Declarația de la Budapesta-Viena din martie 2010 a marcat lansarea oficială a Spațiului European al Învățământului Superior (SEIS/EHEA), la exact un deceniu de la Bologna. Cele 47 de țări semnatare au confirmat angajamentul față de principiile procesului, recunoscând totodată că implementarea rămâne inegală.

Cadrul strategic post-2010: ET 2020, ET 2030 și Spațiul European al Educației

Comunicarea Comisiei Europene privind realizarea Spațiului European al Educației până în 2025, publicată în toamna anului 2020, a stabilit o arhitectură ambițioasă pentru mobilitate, recunoaștere reciprocă și echitate educațională (Comisia Europeană, 2020a). Consiliul Uniunii Europene a adoptat ulterior, în februarie 2021, Rezoluția privind cadrul strategic ET 2030, articular în jurul a cinci priorități oficiale: calitate, echitate, incluziune și succes pentru toți; învățarea pe tot parcursul vieții și mobilitatea; competențele și motivația profesiei didactice; consolidarea învățământului superior european; și sprijinirea tranzațiilor verde și digitală în și prin educație și formare (Consiliul UE, 2021). Prin inițiativa Spațiului European al Educației, UE și-a propus ca până în 2025 recunoașterea automată a calificărilor și a perioadelor de studiu să devină un obiectiv de politică realizabil, deși implementarea deplină rămâne un demers în curs (Consiliul UE, 2022). Totodată, prin Planul de Acțiune pentru Educație Digitală 2021–2027, educația digitală a dobândit o agendă proprie, cu accent pe competențe digitale, reziliență și inovare (Comisia Europeană, 2020b).

6. Transformări ale educației și perspective pentru viitor

Mondializarea și europenizarea au produs mutații substanțiale în planul educației și al învățământului. Inventariind, în prelungirea analizelor lui Cucos, Popa și Michel (1999), principalele modificări care marchează educația contemporană, putem identifica:

- introducerea pe scară largă a calculatorului și internetului în școală;
- extinderea cursurilor electronice și a programelor didactice stocabile pe web;
- structurarea sistemului de educație la distanță;
- formarea asistată de multimedia;
- instituționalizarea unui sistem de educație a adulților și a seniorilor;
- extinderea sistemelor de educație informală și cooperativă prin internet;
- demararea unor platforme de învățământ internațional și instrumente de transparență a competențelor, inclusiv sistemul Europass, adoptat de Parlamentul European și Consiliul de Miniștri în decembrie 2004 și lansat în 2005 (Decizia nr. 2241/2004/CE);
- universități virtuale inițiate de universitățile tradiționale, ONG-uri sau persoane fizice interesate (Michel, 1999; Cucos, Popa, 2009).

Abordând educația din perspectivă postmodernistă, I. Negreț-Dobridor diagnostichează o veritabilă metamorfoză curriculară. Urmând liniile trasate de Pinar și Reynolds, el identifică cel puțin zece orientări pedagogice de factură recentă: pedagogia critică, a multiculturalității, educația sexuală, fenomenologică, poststructuralistă, autobiografică, estetică, religioasă, instituțională și internațională (Potolea, Negreț-Dobridor, 2008). Asumarea atitudinii critice ca normă pedagogică, valorificarea biografiei ca instrument educațional și accentul crescând pe comunicarea interculturală sunt simptome ale unor schimbări structurale pe care științele educației nu le pot ignora.

Toate aceste transformări au impus o reconfigurare profundă a competențelor considerate esențiale pentru cetățeanul secolului XXI. Cadrul european al competențelor-cheie, revizuit în 2018, reflectă această schimbare de paradigmă, integrând explicit competența digitală, cea antreprenorială și competența personală, socială și de a învăța să înveți ca dimensiuni fundamentale ale formării (Consiliul UE, 2018). Transformarea rolului profesorului, dintr-un transmițător de conținuturi, spre un facilitator al construcției cunoașterii, este o tendință documentată în literatura de specialitate, susținută de surse din pedagogia constructivistă și din teoria instruirii, dincolo de cadrul competențelor-cheie propriu-zis.