



MANUALUL UNICULTURE

pentru cadrele didactice universitare

Produs Intelectual 2
coordonat de



**Universitatea
Transilvania
din Brașov**

Proiect: Dezvoltarea unei abordări novatoare pentru instruirea cadrelor didactice universitare care își desfășoară activitatea în contexte interculturale UNICULTURE 2019-1-RO01-KA203-063400

Cofinanțat prin
programul Erasmus+
al Uniunii Europene



Proiect realizat cu sprijinul financiar al Comisiei Europene. Conținutul prezentului material reprezintă responsabilitatea exclusivă a autorilor, iar Agenția Națională și Comisia Europeană nu sunt responsabile pentru modul în care va fi folosit conținutul informației.

© 2020, UniCulture project, 2019-1-RO01-KA203-063400

www.uniculture.unitbv.ro



Erasmus+

CUPRINS

Introducere	4
MODULUL I.....	6
1.1. Globalizarea dintr-o perspectivă socială.....	8
1.2. Cultura ca fenomen social	18
1.3. Competențe sociale și culturale	26
1.4. Multiculturalism, interculturalitate, transculturalitate	38
1.5. Identitatea socială și individuală.....	47
1.6. Comunicarea simbolică în medii multiculturale.....	57
MODULUL II. Modele de educație	68
2.1. Educația într-un mediu multicultural.....	70
2.2. Dialog și comunicare într-un mediu multicultural și intercultural	81
2.3. Educația incluzivă din perspectivă multiculturală și interculturală	92
2.4. Aplicarea modelelor de educație în contexte multiculturale și interculturale	108
2.5. Abordări interculturale în dezvoltarea sistemului educațional European.....	114
MODULUL III. Abordări teoretice și tehnologii pentru interacțiunea cu studenții multilingvi	121
3.1. Paradigme ale învățării în mediul multicultural	123
3.2. Dezvoltarea psihopedagogică a studenților în medii multiculturale și interculturale..	134
3.3. Modelul de comportament social orientat către valori	141
3.4. Metode și proceduri didactice metrice pentru evaluarea cunoștințelor studenților	152
3.5. Instrumente pentru educația într-un mediu multicultural și intercultural.....	165
MODULUL IV. Incluziunea socială în universitate	186
4.1. Caracteristicile incluziunii sociale în învățământul superior.....	188
4.2. Domenii ale incluziunii sociale în cadrul universității	199
4.3. Factori specifici strategiilor de realizare a politicilor de incluziune socială	208

Introducere

Manualul Uniculture dedicat cadrelor didactice universitare a fost creat în cadrul proiectului Erasmus+ “Dezvoltarea unei abordări novatoare pentru instruirea cadrelor didactice universitare care își desfășoară activitatea în contexte interculturale”, UniCulture 2019-1-RO01-KA203-063400.

Proiectul este coordonat de Universitatea Transilvania din Brașov și este implementat în parteneriat cu Buckinghamshire New University (BUCKS, Regatul Unit), Universitatea Zagreb (UNIZG, Croația), Fundația pentru Dezvoltarea Activității Internaționale și Educaționale – FRAME, Poloni (FRAME, Polonia) și Fundația Pax Rhodopica (PAX, Bulgaria), în perioada noiembrie 2019 – decembrie 2021.

Scopul manualului UniCulture este acela de a furniza cadrul teoretic privind activitatea de predare și activitatea profesională - într-o accepțiune mai largă - desfășurate în contexte academice interculturale și multiculturale. Materialul se adresează cadrelor didactice din mediul universitar, dar poate fi în egală măsură util cercetătorilor și personalului din structurile administrative care interacționează cu studenții internaționali, studenții aflați în situații vulnerabile ori studenții aparținând minorităților etnice. Totodată, Manualul UniCulture promovează coeziunea socială, respectarea diversității, toleranța și echitatea, fiind astfel un instrument util personalului din mediu academic care dorește să-și îmbunătățească cunoștințele și abilitățile în domeniu.

Alături de „Caietul de aplicații UniCulture” și „Manualul pentru trainerii”, prezentul material formează un pachet de instruire integrat dedicat cadrelor didactice universitare interesate de îmbunătățirea competențelor de interacțiune și didactice privind lucrul în contexte interculturale și multiculturale. Stagiul de instruire UniCulture are la bază o abordare de tip *b-learning*, incluzând opțiuni pentru studiu individual, studiul în echipă, atât în sistem online, cât și față în față. Toate materialele de instruire dezvoltate sunt disponibile pe website-ul proiectului.

Manualul este structurat în patru module și 19 capitole și prezintă conceptele cheie și terminologia dedicată, ilustrând totodată principalele modele teoretice și abordările recente în domeniu. Toți partenerii au contribuit la dezvoltarea conținutului, cu avantajul de a include resurse bibliografice naționale valoroase, în alte situații mai greu accesibile.

Primul modul, „Competențe socio-culturale în contexte multiculturale și interculturale”, a fost dezvoltat prin contribuția FRAME și UNITBV. Modulul cuprinde cinci capitole și definește concepte centrale precum cultură, globalizare, multiculturalism, interculturalitate, transculturalitate, identitate socială. Sunt ilustrate principalele modele teoretice, alături de

politica Uniunii Europene și reperele europene dedicate promovării diversității culturale și dezvoltării competențelor interculturale. De asemenea, modulul introduce un subiect relativ nou, i.e., utilizarea comunicării simbolice și a datelor vizuale pentru activitatea didactică universitară în context intercultural.

Al doilea modul, „Modele pentru educație”, a fost dezvoltat de UNIZG, PAX și UNITBV și cuprinde cinci capitole. Modulul evidențiază modele teoretice și cadrele conceptuale ale educației interculturale și incluzive. Sunt definite concepte cheie precum prejudecată, discriminare, rasism, dialog intercultural, societate multiculturală și sunt ilustrate direcțiile europene privind educația incluzivă, caracteristici cheie ale sensibilității interculturale și pedagogiei interculturale.

Al treilea modul, „Abordări teoretice și interacțiunea cu studenți multilingvi”, a fost dezvoltat de PAX, UNITBV și BUCKS și este structurat în cinci capitole. Modulul prezintă paradigme centrale privind activitatea didactică în mediul multicultural (de exemplu, paradigma aditiv etnică, paradigma concepției de sine, paradigma deprivării culturale, paradigma diferențelor culturale, paradigma lingvistică, paradigma ecologiei culturale, paradigma dezidentificării protective, paradigma structurală, paradigma multi-factorială), stereotipurile etnoculturale și bune practici de evaluare a studenților (pe baza literaturii de specialitate cu privire la docimologie, evaluare, validitate). Modulul prezintă și principalele instrumentele de colaborare online (platforme de învățare, cursuri online deschise, platforme de socializare și instrumente de instruire online) utile pentru predarea în medii interculturale.

Al patrulea modul, „Incluziunea socială în universități”, a fost dezvoltat de BUCKS și UNIZG și este structurat în trei capitole. Modulul prezintă principalele aspecte privind incluziunea socială în învățământul superior, împreună cu cadrul european pentru incluziune socială, experiența statelor membre în dezvoltarea și implementarea strategiilor și provocările asociate.

Fiecare modul al Manualului a fost conceput ca o unitate de învățare independentă și fiecare capitol oferă resurse bibliografice pentru documentare suplimentară. Pentru facilitarea instruirii, fiecare capitol al manualului are asociat în Caietului de aplicații o serie de studii de caz, scenarii și aplicații. Cititorii care decid să parcurgă individual stagiul UniCulture sunt încurajați să utilizeze ambele materiale (Manualul UniCulture și Caietul de aplicații - disponibile pe website-ul proiectului www.uniculture.unitbv.ro) și să contacteze partenerii pentru a furniza feedback și a cere sprijin oricând este necesar.

MODULUL I.

Competențe socio-culturale în context multicultural și intercultural

- 1.1. Globalizarea dintr-o perspectivă socială**
- 1.2. Cultura ca fenomen social**
- 1.3. Competențe sociale și culturale**
- 1.4. Multiculturalism, interculturalitate, transculturalitate**
- 1.5. Identitatea socială și individuală**
- 1.6. Comunicarea simbolică în medii multiculturale**

1.1. GLOBALIZAREA DINTR-O PERSPECTIVĂ SOCIALĂ

Fundația FRAME, Polonia¹

Rezumat

Globalizarea este un termen care, în zilele noastre, poate fi înțeles ca fiind descrierea unei noi filozofii în perceperea lumii. Are legătură atât cu relațiile sociale, cât și cu identitatea indivizilor în raport cu mediul. Dintr-o perspectivă culturală, globalizarea permite culturilor contemporane să se amestece, ceea ce are o consecință pozitivă în privința construirii diversității culturale, dar creează și provocări, sub forma unor pericole pentru culturile mai mici, mai puțin atractive sau marginalizate, ce riscă să dispară în procesul de aculturație. Cu toate acestea, globalizarea este un proces ireversibil, așa că ne confruntăm cu o provocare: cum să comunicăm cu diferite culturi, cum să lucrăm într-un mediu caracterizat de diversitate, unde fiecare poate avea obiceiuri diferite sau stiluri de viață diferite. Aceste procese sunt susținute de posibilitățile unei mobilități tot mai mari, datorate dezvoltării mijloacelor de transport. În plus, progresele tehnologice ne-au transformat într-o societate globală cu acces fără precedent la informație, ceea ce aduce noi provocări, în primul rând pentru sistemele de învățământ care, din cauza dinamicii dezvoltării lumii, devin rapid învechite.

Cuvinte-cheie: globalizare, mediu multicultural, relații sociale, mobilitate, acces la informații

¹ Autor pentru corespondență: Adam K. Gogacz, e-mail: adam@gogacz.eu

1.1. Globalizarea dintr-o perspectivă socială

1. Definiția globalizării

Globalizarea este un termen care a fost preluat din economie. Însă, deși nu este un fapt bine cunoscut, acest cuvânt a fost folosit pentru prima dată în domeniul educației (James și Steger, 2014). În jurul anului 1935, educatorul scoțian William Boyd a declarat că: „Integritatea ... integrarea, globalizarea... par a fi cuvintele-cheie ale noii viziuni educaționale asupra minții: sugerând antagonismul față de orice concepție despre experiența umană care pune accent exagerat pe atomii constituenți, pe părți, pe elemente” (Boyd și MacKenzie, 1930, p. 350). Dar, din anii 1930 și până în anii 1980, conotația acestui cuvânt s-a schimbat. De la descrierea „minții globale”, la descrierea economiei globale. Cea dintâi semnificație larg acceptată a globalizării a venit din economie, deoarece globalizarea era o consecință a dezvoltării mijloacelor de transport. Tot mai rapide și mai spațioase, mijloacele de transport putea duce din ce în ce mai multe mărfuri în tot mai multe țări. Astfel, lanțurile de aprovizionare deveneau tot mai lungi și mai complicate. Însă, mai presus de toate, acest lucru a creat un proces de de-naționalizare a capitalului și a mijloacelor de producție (Benería, Berik și Floro, 2016, pp. 95-96). Însă, mijloacele de transport au făcut nu doar ca mărfurile să fie transportate pe scară largă. Ele au avut o mare influență și asupra mobilității oamenilor din întreaga lume. Iar dezvoltarea mijloacelor de comunicare (în special Internetul) a făcut lumea mult mai mică. Oamenii au început să perceapă lumea mai mult în mod global decât local. Se poate afirma, astfel, că există două domenii principale care au avut cel mai mare impact asupra globalizării:

- mișcarea oamenilor - cauzată de dezvoltarea sistemelor de transport, dar și de creșterea globală a bogăției (United Nation, 2015);
- mișcarea informațiilor - generată de dezvoltarea tehnologiei, în special din domeniul TIC, dar și de o educație globală mai bună și tot mai răspândită în lume (United Nation, 2015).

Acest lucru a făcut ca relațiile multidimensionale din viața noastră să fie tot mai vizibile. A devenit din ce în ce mai clar că toate domeniile vieții noastre sunt interconectate și legate prin relații reciproce. Figura de mai jos (Figura 1) prezintă relațiile dintre sferele existenței umane. Acestea sunt interconectate prin relații bidirecționale în care apar diferite situații de dependență.

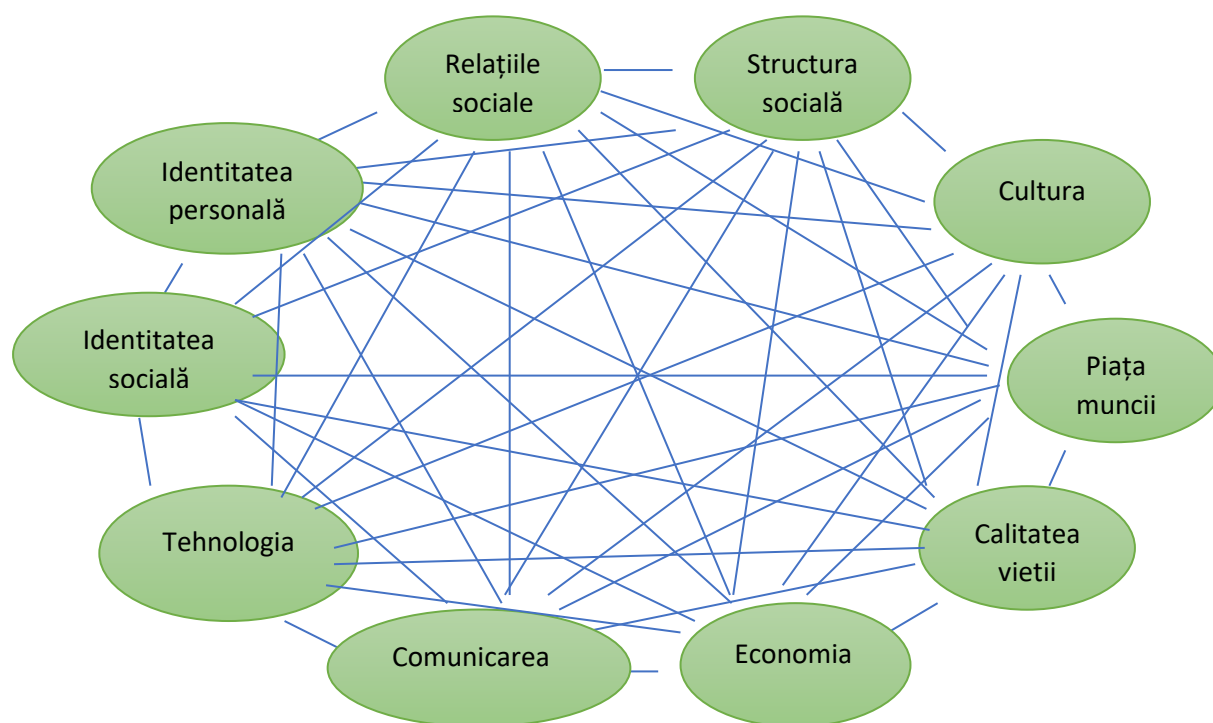


Figura 1. Relații globale

Să luăm un exemplu: identitatea personală este ansamblul trăsăturilor personale și poate fi percepută ca un indicator al modului în care un individ conștientizează că este diferit de ceilalți (Deschamps și Devos, 1998, p. 3). În multe lucrări se afirmă că nu există nicio posibilitate de conștientizare de sine fără conștientizarea celorlalți (Phillips și Silvia, 2005), astfel încât relația dintre identitatea personală și cea socială este evidentă. Dacă ne simțim cetățeni ai Europei, trebuie să ne identificăm ca fiind parte a comunității europene. Dar, pentru a ne dezvolta identitatea personală, ar trebui să avem și abilități de comunicare, iar acestea depind de cultură, deoarece limba este una dintre componentele sale, de structura socială care ne permite să ne identificăm cu un anumit grup de oameni (de exemplu, profesori) și de relațiile sociale, atunci când trebuie să simțim responsabilitatea socială pe care o avem față de studenții noștri. Dar, pentru a simți această responsabilitate trebuie să avem și un sentiment al importanței profesiei noastre, unul dintre factorii determinanți ai acestuia fiind statutul economic și, prin urmare, nivelul de trai. Perspectiva angajării pe piața muncii este și ea importantă, deoarece aceasta are impact asupra planificării propriei dezvoltări. Ca să nu mai vorbim de necesitatea de a funcționa într-o lume a tehnologiei, adecvată mediului în care operăm. Toate acestea arată cât de complicată este rețeaua relațiilor contemporane. Merită să reflectăm la toate acestea pentru a nu ne gândi la oamenii din zilele noastre în termeni de categorii sau de aspecte separate. Vezi

exercițiul 1.1 în „Caietul de aplicații pentru cadrele didactice universitare”.

Astfel, globalizarea a devenit nu numai termenul care descrie aspecte specifice ale vieții noastre, cum ar fi economia sau comunicarea, ci și modul de a gândi global despre lume, noi în lume și relațiile dintre noi, noi și lumea, noi și cultura. Conform lui Scholte (2000), definiția globalizării, care include și probleme sociale, poate fi formulată prin referire la următoarele aspecte:

- globalizarea ca internaționalizare, ceea ce desemnează creșterea în domeniul schimburilor internaționale și al interdependenței;
- globalizarea ca liberalizare; aceasta ia în considerare politicile comerciale globale deschise prin intermediul instituțiilor comerciale internaționale, în special al celor financiare;
- globalizarea ca universalizare; aceasta se referă la crearea unei culturi globale prin difuziunea experiențelor comune;
- globalizarea ca occidentalizare (sau americanizare), referitoare la extinderea structurilor sociale și a modernității peste granițe, deseori în detrimentul culturii locale;
- globalizarea ca de-teritorializare: acest lucru se realizează prin intensificarea relațiilor sociale dintre localitățile din întreaga lume, astfel încât evenimentele locale sunt influențate din ce în ce mai mult de fenomene îndepărtate și invers.

Cu toate acestea, în ceea ce privește aspectul multidimensional al globalizării, pare evident că nu ne putem baza pe o singură definiție a sa, oricât de cuprinzătoare ar fi (James și Steger, 2014). Mai mult, globalizarea poate fi percepută atât din perspectiva dezvoltării, cât și din perspectiva fricii (Gogacz, 2013). Dezvoltarea este evident legată de răspândirea ideilor și a gândurilor, dar există și o latură întunecată a fenomenului: universalizarea și occidentalizarea pot provoca procesul de aculturație (Berry, 2008), în special în raport cu culturile considerate mai puțin atractive sau marginalizate. Din perspectiva multiculturalismului, procesele educaționale nu ar trebui să se concentreze doar asupra dezvoltării, ci și asupra abordărilor preventive împotriva aculturației. Ar trebui depuse eforturi pentru evidențierea diversității culturale și pentru sprijinirea culturilor marginalizate, prevenind astfel aculturația. Cu toate acestea, trebuie amintit că, la fel ca globalizarea, procesul de aculturație este și el un proces natural care nu poate fi oprit. Cu toate acestea, cuvântul „dezvoltare” trebuie luat în considerare, deoarece ar trebui să fie explicat în mod corespunzător, în special în contextul schimbărilor culturale și sociale, dar și al schimbărilor de mediu. Dezvoltarea produsă în mod incorect poate duce la numeroase crize și contradicții (Soliz, 2016). De exemplu, dezvoltarea în industria globală presupune căutarea forței de muncă ieftine în țările mai puțin dezvoltate, ceea ce duce la adâncirea diferențelor de bogăție

între diferitele părți ale lumii (Benería, Berik și Floro, 2016). La aceasta putem adăuga utilizarea resurselor naturale în anumite zone, fără vreo moderație ecologică sau conștientizare. Prin urmare, devine clar că este necesar să facem față unor provocări ale globalizării. Cele mai importante provocări sunt:

- grija față de dezvoltarea durabilă;
- politicile migratorii adecvate;
- prevenirea marginalizării economice, sociale și culturale în lumea globalizată;
- conservarea diversității culturale;
- crearea și dezvoltarea instrumentelor de dialog intercultural.

În timp ce primele două provocări depind de politicieni și de guverne, ultimele două aparțin sferei educației, iar provocarea din mijlocul listei conectează ambele sfere și ar trebui să fie rezultatul cooperării dintre agențiile guvernamentale și persoanele implicate în procesul educațional. Din perspectiva educației, ne putem gândi la ce anume putem face pentru a face față acestor provocări. Dacă aruncați o privire mai atentă la fiecare provocare, veți observa că acestea formează o secvență logică ce începe cu ultima provocare. Pentru a preveni marginalizarea, ar trebui creat un mediu comun și global pentru coexistența diferitelor culturi (inclusiv a celor minoritare). Și pentru a crea un astfel de mediu, dialogul este o abilitate crucială și fundamentală. Deci, ce putem face pentru a asigura existența unei astfel de abilități pentru cât mai mulți oameni? Iată câteva propuneri:

1. Includerea în programele educaționale a unor abilități *soft* încă de la începutul procesului de educație (din preșcolar) și în continuare.
2. Oferirea de activități de training în domeniul abilităților de comunicare pentru personalul didactic, cu accent deosebit pe comunicarea interculturală.
3. Accent deosebit pus pe valoarea diversității culturale, prin predarea despre culturile minorităților sau despre culturile puțin cunoscute, cum ar fi: lemko, tătarii din Crimeea, bascii, kurzii, samii și alții. *Vă rugăm să consultați și exercițiul din „Caietul de aplicații pentru cadrele didactice universitare”.*

2. Mobilitatea

Procesul de mobilitate este fundamentul globalizării. Așa cum s-a menționat mai sus, cele două dimensiuni principale ale mobilității care au provocat globalizarea sunt: mișcarea oamenilor

și mișcarea informațiilor.

Mișcarea oamenilor

Dezvoltarea mijloacelor de transport pe parcursul secolului XX și în cele două decenii ale secolului XXI s-a făcut într-un ritm accelerat. Călătoriile pe distanțe scurte și lungi au devenit mult mai rapide și mult mai accesibile. Călătoria cu mașina, cu trenurile rapide și cu avionul este acum disponibilă aproape tuturor, în special în țările dezvoltate și în curs de dezvoltare. Tabelul 1 prezintă câteva date despre această schimbare, începând cu prima jumătate a secolului XX, până în zilele noastre.

Tabelul 1. Date despre mijloacele de transport în anii 1920 și în anii 2010.

Date	Anii 1920*	Anii 2010*
Producția de mașini în lume	3 962 000	96 922 080**
Pasageri care au călători cu avionul	600	4 543 000 000
Pasageri care au călătorit cu trenul	1 200 000 000	31 162 000 000

*Date pentru anii selectați. ** Date doar pentru primii 50 de producători.

Statistic - fiecare cetățean al UE a călătorit, în anul 2015, cu un mijloc de transport motorizat 12 000 de kilometri (Comisia Europeană, 2015). Acest lucru este posibil și datorită mijloacelor de transport de pasageri, publice și private, mai eficiente și mai confortabile; cu toate acestea, mașinile sunt în continuare cele mai populare printre europeni. În Figura 2 sunt exemplificate schimbările în viteza medie pentru cele mai populare mijloace publice de transport pe distanțe lungi.

Aceste date au explicat mobilitatea oamenilor din întreaga lume. Dar mobilitatea oamenilor este cauzată nu numai de dezvoltarea mijloacelor de transport. Cu toate că turismul se asociază cu cel mai mare număr de călători — potrivit Comisiei Europene, mai mult de 62% dintre cetățenii europeni au făcut o călătorie turistică în 2017 (Eurostat, 2019) — există, de asemenea, migrație semnificativă în întreaga lume. Doar în Uniunea Europeană, în 2018, 7,8% din populație (adică, aproape 40 de milioane) trăia într-o altă țară a UE decât țara de origine și 4,4% (adică, 22,5 milioane) din populația Uniunii Europene provine din afara acesteia. Procesul de migrație este ilustrat în Tabelul 2.

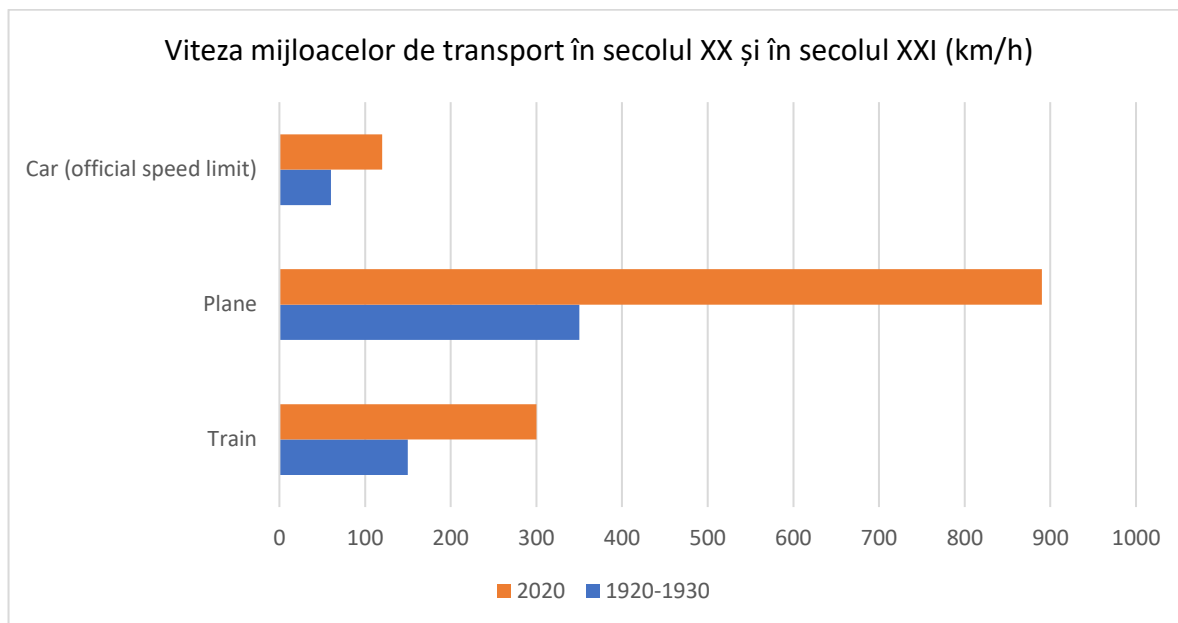


Figura 2. Viteza medie a mijloacelor de transport în anii 1920 și 2020.

Tabelul 2. Date despre migrația în UE în anii 2016 și 2017. Sursa: Eurostat

	2016	2017
Migrația națională în țările UE	929 014	1 024 976
Imigrația în UE	1 332 976	1 336 965
Imigrația din afara UE	1 992 971	2 010 906
Emigrația în afara UE	626 995	662 485
Primul permis de ședere în UE	3 024 398	3 212 242
Acordarea cetățeniei UE	994 799	825 447

Principalul motiv al migrației este cel economic, întrucât 8,3% dintre persoanele angajate în UE sunt străini (Eurostat, 2019). Dar, cel de-al doilea motiv este reprezentat de studiile în altă țară decât țara de origine. Ceea ce este important aici e faptul că numărul studenților internaționali este în continuă creștere. În 2017, în UE erau 1,7 milioane de studenți străini aflați în mobilitate în învățământul terțiar, iar acest număr a crescut cu 22% din 2013. Tendințele în creștere pentru mobilitatea academică includ, de asemenea, și personalul didactic. Procesul poate fi vizualizat în Tabelul 3.

Tabelul 3. Mobilitatea studenților în țările UE. Sursa: Eurostat

	2016	2017	2018
--	------	------	------

Pondereea studenților din străinătate în numărul total de studenți din țările UE (în %)	8.4	8.1	9.0
Numărul de studenți Erasmus +	300 018	325 755	340 100
Numărul de mobilități Erasmus+ pentru personal	60 028	83 177	95 191

Mobilitatea oamenilor este o caracteristică a vremurilor noastre și, la fel ca și globalizare în sine, este un proces ireversibil și de neoprit.

3. Mișcarea informațiilor

Mișcarea informațiilor este strict legată de dezvoltarea tehnologică a mijloacelor de transfer al informației. De la inventarea telegrafului, a devenit clar că posibilitatea transmiterii rapide a datelor va avea consecințe enorme pentru dezvoltarea întregii lumi. Această invenție a avut un impact profund asupra percepției sociale a informațiilor, deoarece separă informațiile de comunicare și astfel face ca informațiile să fie disponibile rapid, aproape instantaneu (Hochfelder, 2012, p. 3). Apoi, la începutul secolului al XX-lea, prin dezvoltarea tehnologiei fără fir, având drept consecință radioul și, la mijlocul secolului, televiziunea, s-a făcut o altă separare: deconectarea de la cablu a adăugat eliminarea limitelor spațiale la rapiditatea transmiterii informațiilor.

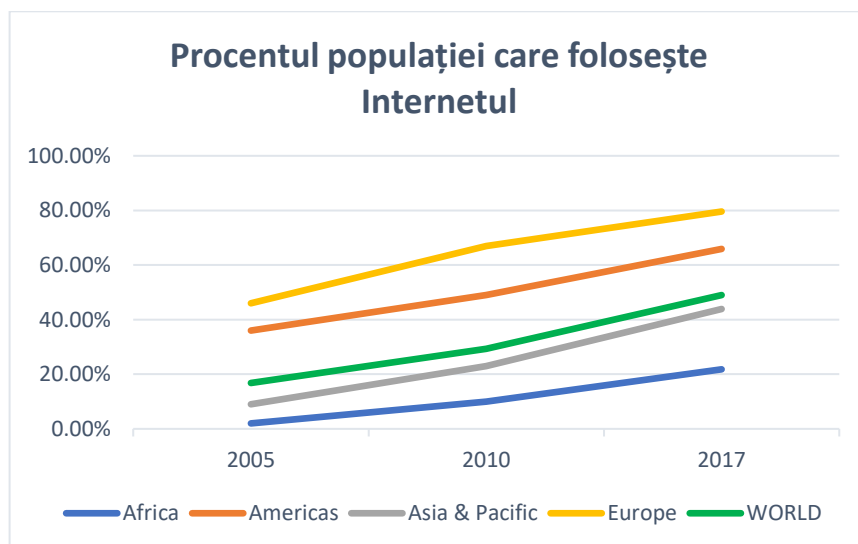


Figura 3. Creșterea numărului utilizatorilor de internet în lume în raport cu populația (procente). Sursa: International Telecommunication Union, 2019.

Un alt pas a fost internetul, invenția care a avut o evoluție spectaculoasă de-a lungul a douăzeci de ani: de la începutul anilor '90 ai secolului XX și până în prezent. Expansiunea internetului este ușor vizibilă în ultimele decenii și este prezentată în Figura 3.

Cu toate acestea, cea mai mare creștere a accesului la internet s-a datorat dezvoltării telefoniei mobile. Potrivit ITU, 97% din populația lumii se află în prezent în raza unui semnal de telefonie mobilă, dintre care până la 87% în zone acoperite de tehnologia LTE, modernă și de mare viteză (Uniunea Internațională a Telecomunicațiilor, 2019).

Un astfel de acces nelimitat la informații face ca întreaga lume să ne fie disponibilă mai ales dintr-o perspectivă cognitivă. Desigur, asta duce cu sine noi provocări în domeniul politicii, al relațiilor sociale, dar mai ales al educației. Să învățăm cum să căutăm informații, cum să distingem informațiile corecte și de încredere de cele false, cum să comunicăm cu oamenii din alte culturi sau cum să alegem informațiile de care avem cu adevărat nevoie din imensitatea informațiilor disponibile - acestea sunt provocările educației moderne. Și, în ceea ce privește viteza de creștere a accesului la World Wide Web, sistemele de învățământ sunt aproape întotdeauna învechite.

Bibliografie

- Benería L., Berik G., & Floro M. S., (2016). *Gender, Development, and Globalization: Economics as if all people mattered*. New York: Routledge.
- Berry, J. W. (2008). Globalisation and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(4), 328-336.
- Boyd, W., & Mackenzie, M. (1930). *Towards a new education: a record and synthesis of the discussions on the new psychology and the curriculum*. Fifth world conference of the New Education Fellowship, held at Elsinore, Denmark, in August, 1929. New York: A.A. Knopf.
- Deschamps, J.-C., Devos, T. (1998). Regarding the relationship between social identity and personal identity. In: S. Worchel, J. F. Morales, D. Páez, & J.-C. Deschamps (Eds.), *Social identity: International perspectives*, pp. 1–12. Sage Publications.
- European Commission. (2015). *EU Transport in Figures. Statistical Pocketbook*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurostat. (2019). *People on the move. Statistics on mobility in Europe*. Retrieved from https://ec.europa.eu/eurostat/cache/digpub/eumove_2019/index.html?lang=en
- Gogacz A. (2013). Pedagogy, not Politics as the Real Stabilizer of Europe as the Home for Many nations. In: Kucha R., Cudak H. (Eds.). *European Ideas in the Pedagogical Thought: From National to Supranational Points of View. Some Totalitarian Aspects*, 343-354, Łódź, Społeczna Akademia Nauk.
- Hochfelder, D. (2012). *The Telegraph in America 1832–1920*. The Johns Hopkins University



Press.

- International Telecommunication Union. (2019). *Measuring Digital Development, Facts and Figures*. Geneva: ITU Publications. Retrieved from <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2019.pdf>
- James, P., & Steger, M. B. (2014). A Genealogy of 'Globalization': The Career of a Concept, *Globalizations*, 11(4), 417-434.
- Soliz, A.T. (2016). Development in crisis: threats to human well-being in the Global South and Global North. *Canadian Journal of Development Studies / Revue canadienne d'études du développement*, 37(3), 403-405.
- Scholte, J.A. (2000). *Globalization: A Critical Introduction*. Basingstoke: Macmillan.
- Phillips, A.G., & Silvia, P.J. (2005). Self-Awareness and the Emotional Consequences of Self-Discrepancies. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(5), 703-713.
- United Nations. (2015). *Sustainable Development*. Retrieved from <https://sdgs.un.org/goals>

1.2. CULTURA CA FENOMEN SOCIAL

Fundația FRAME, Polonia²

Rezumat

Cultura este un fenomen multidimensional și atât de complicat, încât este imposibil să-i putem oferi o definiție pe deplin adecvată. Cu toate acestea, dintr-o perspectivă socială, cultura este un instrument creat de om ce distinge viața socială de lumea naturală. Este, de asemenea, un instrument pentru crearea unui sentiment deopotrivă al identității individuale și al identității sociale. Este un întreg complex, care include atât creațiile materiale ale ființelor umane ca membre ale societății, cât și valori intangibile, norme și modele de comportament. Cultura, ca și societatea, este stratificată - zonele sale distincte sunt aranjate concentric, ceea ce permite unei persoane să funcționeze la diferite niveluri: de la un nivel personal, trecând printr-un nivel local, către un sentiment global de a fi cetățean al lumii.

Cuvinte-cheie: cultură, societate, identitate socială

² Autor pentru corespondență: Adam K. Gogacz, e-mail: adam@gogacz.eu

1.2. Cultura ca fenomen social

1. Definiția culturii

Cele mai simple lucruri pot provoca și o mulțime de probleme. Cuvântul „cultură” este bine cunoscut și se folosește în multe contexte diferite. Atât de des, încât nu ne gândim la semnificația sau la semnificațiile sale și la cât de larg este acest termen, în special în discuțiile de zi cu zi.

Potrivit Cambridge English Dictionary (2020), cultura „este modul de viață, în special obiceiurile și credințele generale ale unui anumit grup de oameni la un moment dat”. Această definiție este foarte simplă, atât de simplă și de generală, încât nu ne permite să înțelegem ce este și ce nu este cultura. Am consultat și Dicționarul Merriam Webster (2020) pentru a putea arunca mai multă lumină asupra problemei. În definiția dată aici, există mai multe semnificații care ne arată, deși la modul general, cât de multe dimensiuni are acest termen. Astfel, cultura înseamnă „credințele obișnuite, formele sociale și trăsăturile materiale ale unui grup rasial, religios sau social”, dar și „trăsăturile caracteristice ale existenței cotidiene (cum ar fi distracțiile sau un anumit mod de viață) împărtășite de oameni într-un loc sau timp”. Această definiție se referă, de asemenea, la valori și atitudini, atât sociale, cât și individuale, la modele și convenții care fac parte din viața noastră, precum și la „iluminarea și gusturile rafinate dobândite prin formarea intelectuală și estetică”. Toate acestea arată că definirea conceptului de cultură nu este doar dificilă, ci chiar imposibilă, dacă vrem să ne referim la toate aspectele sale. Există totuși ceva care surprinde esența a ceea ce este cultura. Însuși cuvântul care este derivat din limba latină - *Cultura* - înseamnă cultivarea pământului, agricultura (Lewis și Short, 1879). Înseamnă că, așadar, cultura este legată de activitatea deliberată și conștientă a oamenilor care, trăind în natură, încearcă să o schimbe. Cultura este percepută în opoziție cu natura, depinzând, totuși, și de circumstanțele naturale, însă este determinată de activitatea umană și este un mijloc prin care oamenii se exprimă, dorind să se distingă de lumea naturală. Dar, cultura este și un instrument care tinde să îmbogățească viața, atât în lumea naturală, cât și în cadrul umanității.

Prima definiție antropologică a culturii a fost dată de E. B. Tylor (apud Bodley, 2011, p. 12). Potrivit lui Tylor, cultura este un complex care include cunoștințele, credințele, arta, dreptul, morala, tradițiile și orice alte capacități și obiceiuri, dobândite de om ca membru al societății. Această definiție indică cele mai importante trăsături ale culturii: este dobândită, nu înăscută; este complexă și are o dimensiune socială. Există o diferență între cultură și stilul de viață, care poate fi rezultatul trăirii în circumstanțe culturale specifice. Potrivit lui Murdock (1949), cultura

este întotdeauna învățată, incluzând obiceiuri care sunt modelate de experiența socială. Acest lucru se datorează faptului că ea are o natură ideatică, fiind conștientizată prin norme și modele. Deși este un sistem deschis, este integrat și structural. Murdock a susținut că există elemente universale comune tuturor culturilor, cum ar fi: familia, muzica, arta, bucătăria, religia, căsătoria, ritualurile funerare etc. Acest lucru înseamnă că toate activitățile incluse în cultură sunt de natură socială, dar ele ar trebui să fie încorporate la nivel individual. Herskovitz (1955), care a susținut, de asemenea, că cultura este o „parte a unui mediu creat de om” (p. 305), pe lângă faptul că este învățată social, a subliniat și că este o creație dinamică, ce evoluează în timp și în spațiu. În timp, pe măsură ce se dezvoltă și se schimbă de-a lungul anilor, împreună cu generațiile în schimbare, fiecare generație adăugă ceva la procesul de dezvoltare continuă. În spațiu, pentru că cultura este transferată dintr-un loc în altul. Acesta nu este doar cazul migrației, ci și al difuziunii culturale, care constă în faptul că unele dintre elementele sale, de exemplu, cele mai atractive, sunt preluate de o altă cultură. Asta se întâmplă mai ales în zilele noastre, în cadrul procesului de globalizare descris în detaliu în capitolul anterior (Birukou și colab., 2013).

Apare o întrebare: cum s-a întâmplat ca omenirea să dezvolte cultura și ce a cauzat acest lucru? Bronisław Malinowski, un antropolog polonez, a afirmat despre cultură că este pur teleologică. Este un instrument creat de oameni pentru a-și satisface nevoile (Malinowski, 2013). Această abordare, cunoscută sub numele de funcționalism, are, potrivit lui Malinowski, o bază individuală, întrucât el susținea că ansamblul elementelor culturale este mai degrabă un rezultat al satisfacerii nevoilor indivizilor decât a celor sociale. Și totuși, cultura are o dimensiune socială, deoarece este reprezentată de indivizi, dar funcționează prin tipare de acțiune în societate. Acest lucru ne face să ne gândim la cultură ca rezultând dintr-un acord social. Discuțiile despre natura și gradul de participare voluntară la cultură sunt foarte actuale, deoarece se confruntă cu întrebarea retorică: societatea creează cultura sau cultura creează societatea?

2. Crearea culturii

Cultura este creată conștient și intenționat. Vorbim aici mai mult despre o conștiință colectivă (Kenneth, 2005). Există mulți factori de formare a culturii care sunt dincolo de controlul uman sau de care nu suntem conștienți. Există două tipuri de factori de formare a culturii: exogeni și endogeni.

Factorii exogeni. Aceștia sunt, așa cum sugerează și numele, factori aflați dincolo de domeniul antropologic. Ei sunt, în principal, factori naturali, cum ar fi clima sau localizarea geografică. Numeroase studii antropologice confirmă faptul că topografia influențează specificul

unei anumite culturi. De exemplu, comunitățile ușor accesibile, cum ar fi zonele de coastă, sunt mai expuse altor culturi și, prin urmare, vor fi mai deschise, în timp ce comunitățile din zone greu accesibile, cum ar fi cele muntoase, tind să fie mai conservatoare.

Factori endogeni. Acești factori sunt legați chiar de comunitatea care creează cultură. Ei includ: dimensiunea comunității, structura sa internă, istoria etc. Un factor endogen important este și amplitudinea a ceea ce a fost deja modelat în cadrul dezvoltării culturale. Deoarece cultura este un proces dinamic, componentele culturii deja dezvoltate sunt, de asemenea, factori care creează cultură.

3. Elementele componente ale culturii

Cultura se găsește și în lumea materială, și în cea nematerială. Cultura este alcătuită atât din produse materiale, precum opere de artă sau produse tehnologice, cât și din modele de comportament, norme, credințe. Prin urmare, delimitarea sferei componentelor unei culturi este la fel de dificilă ca și definirea ei. Fiecare rezultat al unei acțiuni definite ca fapt cultural este un element al culturii. Cu toate acestea, este posibil să fie indicate unele dintre cele mai importante elemente ale culturii care au un impact semnificativ asupra creației universale, despre care a scris Murdock (1949).

Limba și simbolurile. Limba este un element fundamental al culturii. Ea determină modul de a gândi și de a percepe lumea din jurul nostru. Atunci când descriem influența reciprocă a culturii și a limbajului, ar trebui să definim limba în sens larg, ca mijloc de comunicare și de exprimare: limbajul nu este doar un set de cuvinte ordonate după reguli gramaticale, ci și o exprimare de natură non-verbală, în care constă cea mai mare parte a procesului nostru de comunicare (Kramsch, 1998). Astfel, limba este și unul dintre cei mai importanți factori care creează cultură. Mai întâi, gesturile au semnificații speciale și pot varia: ceea ce are o semnificație specială într-o cultură poate avea o semnificație complet diferită în alta (Axtell, 1998). Simbolurile pot avea, de asemenea, semnificații mai profunde, care stau la baza creării identității individuale și sociale (de exemplu, simboluri importante pentru unele națiuni, simboluri religioase etc.). Cel mai important set de simboluri este limbajul. Limbajul este un sistem care determină modul în care oamenii comunică, dar și modul în care gândesc. Gândirea umană este în mare parte conceptuală, așa că folosim limbajul și pentru dialogul nostru intern, pentru gândire. Se poate ține cont și de teza (Whorf, 1956) că, dacă o structură nu este prezentă în limbă, ea nu va fi prezentă nici în conștiința noastră. Prin urmare, este extrem de important să acordăm atenție stratului lingvistic în orice încercare de dialog intercultural.

Valorile și normele. În viața oamenilor, valorile determină ceea ce este de dorit. Ele sunt un semnalizator pentru comportamente, determinând ce este bine și ce este rău. În cultură, ele joacă nu doar rolul de a ghida comportamentele, ci, împreună cu normele pe care le stabilesc, constituie un factor important ce contribuie la apartenența la un anumit grup. Prin urmare, importanța lor este enormă nu numai pentru o persoană care se străduiește să se comporte bine, ci și pentru întregul grup, a cărui bază ar trebui să fie un sentiment de comunitate. La definirea normelor, o comunitate este ghidată de valori, dar și de ceea ce îi conferă coeziune. De exemplu, normele comportamentului la masă nu sunt în sine o reflectare a valorilor, ci un indicator al unui anumit nivel de cultură personală care permite apartenența la un grup de așa-numiți oameni “bine educați”.

Artefactele. Artefactele sunt o componentă materială a culturii. Ele formează un grup larg, care include atât tehnologia, cât și operele de artă. Totuși, ele sunt o reflectare a bunurilor imateriale, în special a valorilor. Pot avea o dimensiune simbolică, cum ar fi elementele artei sacre, dar ele sunt, de exemplu, și o reflectare a consumerismului ca valoare: gadgeturi care sunt produsul pieței, care creează nevoile umane. Artă este aici indicatorul perfect, simbolic, în care, ca într-o oglindă, se reflectă trăsăturile caracteristice ale culturii societății din care provine.

4. Arii ale culturii

Cele două sfere principale ale culturii sunt: cultura materială și cultura imaterială. Dar, acest capitol se concentrează pe o abordare complet diferită. Sferele sau, mai bine zis, ariile culturii sunt considerate ca fiind diferitele zone în care fiecare individ își desfășoară viața, precum cazul unui cetățean european în ceea ce privește cultura din care face parte. Următorul model (Figura 1) nu indică zone separate, închise și disjuncte, ci evidențiază stratificarea culturală în care există procese permanente de relaționare reciprocă, de tranziții și de întrepătrundere.

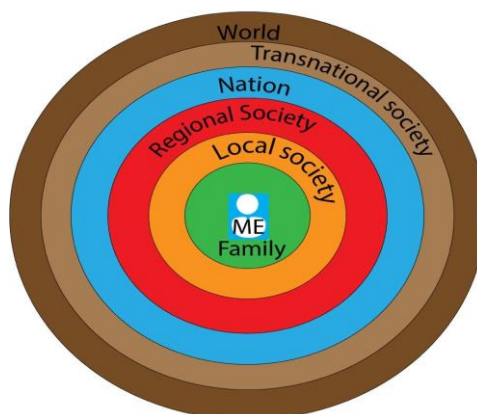


Figura 1. Un model al culturii

În centrul oricărei culturi există o ființă umană. Persoanele care trăiesc ca parte a unei culturi trebuie să fie formate cultural pentru a trăi în cultură și prin cultură.

Eu („Me” - Subiectul culturii). Subiectul culturii, sau individul format cultural, se află în centrul culturii. Nu numai din punctul de vedere al creării sale, ci mai presus de toate, din cauza nevoii de a o internaliza. Deși cultura este de natură socială, ea se împlinește în fapte culturale individuale, în acțiunile indivizilor. De aceea, atunci când vorbim despre cultură, trebuie să începem cu subiectul ei. Mai multe informații despre identitatea individuală și socială a indivizilor sunt furnizate în capitolul 1.5.

Familia. Familia este primul grup social și cel mai apropiat de individ, fiind totodată și cel mai important mediu cultural. Din perspectiva formării culturale, ea este primul mediu educațional al indivizilor. Familia asigură primul contact cu cultura, prin intermediul procesului de educație. Ea este cel mai important factor care modelează atât identitatea individuală a unui om, cât și sentimentul său de apartenență la societate.

Societatea locală. Acest termen se referă la comunitatea locală în relație directă cu individul. Poate include grupul de prieteni, de colegi sau de vecini. Ea reprezintă un grup foarte important, deoarece constituie majoritatea așa-numitului număr Dunbar, adică numărul de persoane care sunt în contact direct cu o persoană și care au un impact asupra dezvoltării sale culturale (Bodley, 2011, p. 11). Se presupune că este vorba despre aproximativ 150 de persoane. Societatea locală este mai mult un transmițător de cunoștințe culturale, decât un creator de cultură.

Societatea regională. Societatea regională este asociată cu conceptul de mică patrie. În această sferă socială se creează obiceiurile locale. Acest grup social este, de obicei, legat de o istorie comună, dar și de idealuri comune și, în același timp, este un grup mai concret, mai puțin abstract decât națiunea.

Națiunea. Cel mai specific și cel mai important factor în crearea unei națiuni este limba. Este o altă vicisitudine comună exprimată în istorie. Așa cum familia e un grup primar pentru cultură și societate, națiunea este aria generală și cea mai importantă de formare a culturii. Este adevărat că obiceiurile cele mai apropiate de viața de zi cu zi apar în societatea regională, totuși, ceea ce constituie sentimentul de apartenență la un grup de valori comune, exprimat prin cele mai importante simboluri sociale, este tocmai națiunea.

Societatea transnațională. Cultura poate fi înțeleasă la o scară micro, din punctul de

vedere al comunității, dar și la o scară macro, ca un întreg coerent, dar divers. Din acest punct de vedere, vorbim, de exemplu, despre cultura europeană, dar putem menționa și cultura islamului sau a Orientului Îndepărtat, sau cultura Americii de Nord. Ceea ce creează un sentiment de apartenență este istoria comună, deși privită din diferite laturi, ale adversarilor și alianțelor, precum și valorile comune de natură generală (Binion, 2006). De exemplu, ceea ce a modelat identitatea europeană par a fi civilizația greco-romană și creștinismul.

Lumea. Ultima arie este conectată la identitatea globală de a fi cetățean mondial. Poate fi considerată în termeni ecologici, dar și în termeni de valori umanitare de bază. Această zonă este susținută de procesele de globalizare contemporane, dar și de un sentiment crescând de comunitate umană, în special în fața amenințărilor climatice sau pandemice.

Toate aceste arii ale culturii sunt spirale concentrice cu centrul în subiectul culturii. Înseamnă că toate acestea sunt componente ale unei identități culturale. Nu există nicio contradicție între a fi patriot național, european sau cetățean al lumii. Fiecare dintre aceste zone are un impact asupra identității culturale și ele pot diferi doar ca grad, deși acesta din urmă nu depinde de distanța ariei respective față de centrul cercului.

Concluzii

Ceea ce poate fi subliniat, mai ales dintr-o perspectivă educațională, sunt câteva teze generale:

1. Cultura este un fenomen complex și multidimensional care ne afectează întreaga viață: de la cine suntem, ce și cum gândim, ce facem, până la lucrurile cu care ne înconjurăm.
2. Cultura este ceva ce se învață. Nimeni nu se naște cunoscând cultura, dar poate fi crescut în interiorul ei.
3. Cultura este socială. Este diferită de stilul de viață al indivizilor; cu toate acestea, stilul de viață poate fi o reflectare a culturii.
4. Cultura trebuie interiorizată, ceea ce se numește formare culturală, întrucât cultura se manifestă în acțiunile indivizilor.
5. Cultura a apărut ca o reacție naturală a ființelor umane la nevoile vieții: în natură și printre alți oameni.
6. Cultura constă atât din aspecte materiale, cum ar fi produsele tehnologiei sau artei, cât și din cele imateriale, cum ar fi limba, valorile și tiparele de comportament.
7. Individul, ca subiect al culturii, se află în centrul mai multor zone de origine și de funcționare a culturii. Aceste zone pot fi imaginate ca cercuri concentrice. Prin urmare,

nu există nicio contradicție între diferite grupuri sociale: de la familie, prin națiune, la o identitate umană globală.

Bibliografie

- Axtell R.E. (1998). *Gestures: The do's and taboos of body language around the world*. New York: John Wiley.
- Birukou A., Blanzieri E., Giorgini P., & Giunchiglia F. (2013). A Formal Definition of Culture. In: Sycara K., Gelfand M., Abbe A. (Eds). *Models for Intercultural Collaboration and Negotiation. Advances in Group Decision and Negotiation*, vol 6. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5574-1_1.
- Binion R. (2006). European identity: its historic origins. *Chinese Journal of European Studies*, 1, 132–143.
- Bodley J. H. (2011). *Cultural Anthropology: Tribes, States, and the Global System*, Plymouth: AltaMira Press.
- Cambridge English Dictionary. (2020). Varianta online: <https://dictionary.cambridge.org>
- Herskovitz, M. (1955). *Cultural Anthropology: An Abridged Revision of Man and His Works*. New York: Alfred A. Knopf, Inc.
- Kenneth A. (2005). *Explorations in Classical Sociological Theory: Seeing the Social World*. Pine Forge Press.
- Kramsch C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Lewis C. T., Short C. (1879). *A Latin Dictionary*, Oxford: Clarendon Press.
- Malinowski, B. (2013). *Argonauts of the Western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Long Grove: Waveland Press.
- Merriam Webster Dictionary (2020). Varianta online: <https://www.merriam-webster.com>.
- Murdock G. (1949). *Social Structure*. New York: The MacMillan Company.
- Tylor, E. B. (1871). *Primitive Culture: Research into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*. London: John Murray (volume 1).
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: selected writings*. Cambridge: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.

1.3. COMPETENȚE SOCIALE ȘI CULTURALE

Fundația FRAME, Polonia³

Rezumat

Acest capitol atrage atenția asupra dificultăților de definire a conceptului de competențe, inclusiv competențe sociale. Sunt prezentate caracteristicile competențelor cheie definite de Comisia Europeană. În acest context, sunt evidențiate caracteristicile competențelor sociale, cu accent deosebit pe competențele culturale. La granița culturilor, există probleme cognitive care pot fi remediate prin adoptarea modelului în șase pași de obișnuire cu o altă realitate culturală. Capitolul se încheie cu întrebări deschise și reflecții asupra provocărilor cu care ne confruntăm în cazul comunicării multiculturale.

Cuvinte cheie: competențe sociale, competențe culturale, competențe cheie

³ Autor pentru corespondență: Adam K. Gogacz, e-mail: adam@gogacz.eu

1.3. Competențe sociale și culturale

1. Definiția competenței, competențe cheie

Competența poate fi definită ca o capacitate de a acționa, făcând ceva bine, eficient, algoritmic sau într-un mod planificat (Cambridge English Dictionary, 2020). Există o mulțime de competențe care pot fi importante pentru o activitate specifică în diferite domenii: de la educație, trecând prin activitatea personală, până la cea profesională. Unele dintre ele au fost recunoscute ca fiind competențe cheie, în special cele ce se referă la dezvoltarea personală și socială. Din 2006, Comisia Europeană definește astfel de competențe, luând în considerare nevoile sociale și profesionale pentru cunoștințe, abilități și atitudini specifice. În 2018, setul de competențe cheie a fost modificat și ele au fost împărțite în 8 grupuri de bază (Tabelul 1).

Tabelul 1. Competențe cheie pentru învățarea pe termen lung. Sursa: Comisia Europeană (2019)

Competența	Cunoaștere	Aptitudini	Atitudini
Alfabetizare	Citire și scriere; înțelegerea informațiilor scrise; cunoașterea vocabularului; gramatica și funcțiile de bază ale limbii; diferite stiluri în limbaj.	Comunică: oral și în scris; monitorizează și adaptează propria comunicare la cerința situației; distingerea și utilizarea diferitelor tipuri de surse pentru colectarea și prelucrarea informațiilor; exprimă opinii și idei într-un mod convingător în funcție de situație.	Dispoziție către gândire critică și dialog; aprecierea calităților estetice; interesul pentru comunicarea cu alte persoane.
Multilingvism	Cunoașterea vocabularului și gramaticii unor limbi diferite; cunoașterea principalelor tipuri și registre ale diferitelor limbi; convențiile sociale și aspectul cultural și	Abilitatea de a înțelege mesajele vorbite, de a iniția și susține conversații; citirea, înțelegerea și scrierea textelor; adaptarea formei de comunicare la situații.	Aprecierea diversității culturale; interesul și curiozitatea față de diferite limbi și față de comunicarea interculturală; respectarea profilului lingvistic al persoanelor;

	variabilitatea limbilor.		respectarea limbii materne a persoanelor cu care se comunică; respectarea minorităților și a trecutului emigranților.
Competență matematică știință tehnologie	Cunoștințe în matematică, inclusiv numere, măsuri și structuri; operații matematice de bază și conștientizarea întrebărilor la care se poate răspunde prin matematică; principiile de bază ale lumii naturale; teorii științifice fundamentale, principii, metode și impactul științei, tehnologiei și ingineriei; aplicarea teoriilor științifice.	Aplicarea principiilor și proceselor matematice de bază în contextele cotidiene; înțelegerea limbajului matematic și a modalităților de rezolvare; înțelegerea datelor statistice; înțelegerea științei, metodologiilor, observațiilor, experimentelor; capacitatea de a folosi raționalul și logica pentru a verifica ipotezele; utilizarea datelor științifice pentru rezolvarea problemelor și atingerea obiectivelor.	Respect pentru adevăr; curiozitate; preocupare pentru probleme etice în științe pentru durabilitate și siguranță.
Digital	Conștientizarea oportunităților și riscurilor tehnologiei digitale. Cunoștințe despre funcțiile și mecanismele de bază ale tehnologiei și despre logica care stă la baza soluțiilor	Utilizarea tehnologiilor digitale în orice activitate socială: cetățenie, incluziune socială, colaborare, soluții comerciale. Abilitatea de a utiliza, accesa, filtra, evalua, crea, programa și partaja conținut digital. Protejarea și partajarea responsabilă a datelor.	Gândirea critică, a fi deschis la minte. Curiozitatea și deschiderea către dezvoltarea tehnologică.

	tehnologice.		
Personal, social și a învăța să înveți	Reguli și coduri de comunicare acceptate în diferite medii sociale. Componentele unei minți, corp și stil de viață sănătoase Cunoașterea de sine legată de strategiile preferate de învățare, nevoile de dezvoltare și modalitățile de dezvoltare a competențelor. Cunoștințe despre cum să găsești oportunități de dezvoltare.	Abilitatea de a identifica propriile capacități, de a le orienta dezvoltarea și de a gândi critic în legătură cu ele. Abilitatea de a învăța și de a lucra în colaborare și autonom. Înțelegerea evaluării externe și capacitatea de a căuta sprijin atunci când este necesar. Rezistența și capacitatea de a face față stresului. Comunicare constructivă în diferite medii sociale. A arăta toleranță, exprimând și înțelegând diferite puncte de vedere, abilitatea de a crea încredere și de a simți empatie.	Atitudine pozitivă față de bunăstarea personală, socială și fizică și față de învățare pe parcursul întregii vieți. Tendință spre colaborare, asertivitate și integritate. Respectarea diversității și aplecarea spre compromis. Stabilirea obiectivelor, capacitatea de a motiva și de a dezvolta rezistența și încrederea pentru a urmări și a reuși în învățare. Dorința de a aplica experiențe anterioare de învățare și de viață și curiozitatea de a căuta oportunități de învățare.
Cetățenie	Cunoașterea conceptelor și fenomenelor de bază referitoare la indivizi, grupuri, organizații de	Abilitatea de a interacționa eficient cu alții în interese comune sau publice. Gândire critică și abilități integrate de rezolvare a problemelor și abilități pentru a dezvolta	Respectarea drepturilor omului. Sprijin pentru diversitatea socială și culturală, egalitatea de gen și coeziunea

	muncă, societate, economie și cultură. Înțelegerea valorilor comune europene. Cunoașterea evenimentelor contemporane, precum și o înțelegere critică a principalelor evoluții din istoria națională, europeană și mondială. Cunoașterea integrării europene, precum și o conștientizare a diversității și a identităților culturale din Europa.	argumente și participare constructivă la activitățile comunității. Luarea deciziilor la toate nivelurile, de la nivel local și național. Înțelegerea critică și interacțiunea cu mass-media și înțelegerea rolului și funcțiilor mass-media în societățile democratice.	socială, stiluri de viață durabile, promovarea culturii păcii și non-violenței, disponibilitatea de a respecta intimitatea celorlalți și de a-și asuma responsabilitatea pentru mediu. Interesul pentru evoluțiile politice și socio-economice, umaniste și comunicarea interculturală.
Antreprenoriat	Știința de a aduce la viață ideile - contexte și oportunități. Înțelegerea abordărilor de planificare și gestionare a proiectelor, care includ atât procese, cât și resurse. Cunoștințe despre economie și contextul social al economiei, inclusiv	Imaginația, gândirea strategică și rezolvarea problemelor și reflecția critică și constructivă în cadrul proceselor evolutive creative și ale inovării. Abilitatea de a lucra individual și în echipe și organizații. Luarea deciziilor financiare ținând cont de costuri și valori. Abilitatea de a negocia și de a comunica cu ceilalți. A face față incertitudinii, ambiguității și riscului ca parte a luării deciziilor în cunoștință de cauză.	

provocările
angajatorului sau ale
organizației și
conștientizarea
necesității
dezvoltării durabile,
precum și principiile
eticii și dezvoltării
durabile.

Conștientizare și exprimare culturală	Cunoașterea culturilor și expresiilor locale, regionale, naționale, europene și globale, inclusiv limbile, moștenirea și tradițiile precum și produsele culturale ale acestora și o înțelegere a modului în care aceste expresii se pot influența reciproc sau pot influența ideile individului. Înțelegerea comunicării în cadrul diversității culturale și a relațiilor dintre autor și public.	Abilitatea de a exprima și a înțelege ideile și conținutul produselor culturale, inclusiv arta, obiceiurile, relațiile. Capacitatea de a distinge valorile și funcțiile: individuale, sociale și comerciale ale diferitelor forme de cultură. Abilitatea de a se angaja în procese creative, atât ca individ, cât și colectiv.	Atitudine deschisă și respect față de diversitatea expresiei culturale, împreună cu o abordare etică și responsabilă a proprietății intelectuale și culturale. O atitudine pozitivă include, de asemenea, o curiozitate cu privire la lume, o deschidere pentru a imagina noi posibilități și dorința de a participa la experiențe culturale.
---------------------------------------	---	--	---

Competențele cheie nu sunt un set gata de utilizare care urmează să fie dobândit. Mai degrabă, acestea sunt un domeniu de competențe interconectate și zone de cunoaștere din care pot fi extrase dacă cineva dorește să fie un participant deplin la ceea ce s-ar putea numi cultura

europăană, sau chiar mai larg, cultura occidentală. Inter-relaționarea dintre competențele cheie indicate nu înseamnă că acestea ar fi un set de „sertare” care poate fi deschis pentru a trage din ele în funcție de nevoile specifice. De fapt, interdependențele înseamnă mai degrabă faptul că aceste competențele cheie pot fi asociate cu anumite instrumente universale care ajută la rezolvarea problemelor din lumea contemporană, decât că ar trebui utilizate singure sau doar pentru scopul lor restrâns. De asemenea, nu va fi posibil ca cineva să dobândească toate competențele cheie pe deplin. Cel puțin din cauza predispozițiilor sau limitărilor individuale. Cu toate acestea, funcționalitatea unei competențe poate fi compensată de alta, de exemplu, o lipsă a competenței digitale poate fi susținută de competențe matematice, științifice sau personale de învățare rapidă.

2. Competențe sociale

Competența socială este definită ca „a avea și a utiliza abilitatea de a integra gândirea, simțirea și comportamentul pentru a realiza sarcini sociale și rezultate apreciate într-un anumit context și cultură” (Topping et al., 2000, p. 32). Acest concept, bazat pe psihologie, are o dimensiune mai largă și este luat în considerare acum în multe științe: psihologie, pedagogie, sociologie, management. Prin urmare, definiția sa ambiguă provoacă multe probleme. Unii le definesc ca fiind în principal legate de relațiile cu alte persoane (Mallinckrodt, 2000), ca necesitând în principal abilități de comunicare și ca atare ele vor fi cu siguranță de interes pentru psihologii sociali. Din punctul de vedere al sociologiei, acestea sunt competențe relaționale legate de rolurile sociale, deși, oricât de ciudat ar fi, sociologia evită utilizarea acestui concept. Degeaba îl căutăm, de exemplu, în dicționarele sociologice. În domeniul managementului, acestea pot fi definite din punctul de vedere al utilității, ca abilități de autogestionare eficientă și eficacitate interpersonală ridicată. Prin urmare, se pune întrebarea dacă aceste competențe sociale sunt o necesitate contemporană pentru ca un individ să se regăsească într-o lume din ce în ce mai complexă și diversă sau sunt într-adevăr baza procesului de socializare.

Potrivit lui Kostelnik et al. (2002) există șase arii de competențe sociale, prezentate mai jos.

Autoreglare. Această arie se referă la sferele emoționale ale vieții umane. Acest tip de competență permite controlarea propriilor emoții: de la frică și furie, la mulțumire sau bucurie. Probabil că ea este dependentă în special de procesul de creștere în familie, deoarece se bazează nu numai pe conștientizarea propriilor emoții, ci și pe tiparele de comportament față de acestea, comunicate, de exemplu, de părinți.

Competențe interumane. În acest domeniu, cel mai important lucru este înțelegerea nevoilor și sentimentelor altora, dar și capacitatea de a comunica și de a defini limitele interferenței în ariile intime și personale (Hall, 1969).

Competențe intra-personale. Această sferă se referă la o identitate de sine pozitivă. Legăturile dintre stima de sine și abilitățile de comunicare interpersonală sunt atât de cunoscute încât este imposibil să se vorbească despre competențele sociale fără a lua în considerare identitatea proprie a individului (Walsh, 1994). Mai multe despre relația dintre identitatea individuală și cea socială în capitolul 1.4.

Competență culturală. Această arie se referă la expresia culturală inclusă în setul de competențe cheie, dar o depășește pe aceasta. Simțul justiției sociale și responsabilitatea pentru acțiunile din mediul social sunt importante aici. Prin urmare, este crucial să fim conștienți de mecanismele de comportament și reacții care au loc într-o anumită cultură.

Adoptarea valorilor sociale. Această arie este importantă pentru procesul de socializare, i.e., incluziunea în societate. Este o zonă dependentă de cultură, dar abilitățile care sunt esențiale pentru aceasta pot diferi între culturi numai în ceea ce privește gradul lor de avansare sau angajament. Respect pentru diversitate, compasiune, sentimentul comunității, flexibilitate - acestea sunt valori care sunt independente de diferențele culturale.

Planificarea și luarea deciziilor. Pentru o viață "pricepută" într-o societate, acțiunea conștientă și planificată este asociată nu numai cu eficiența, ci și cu responsabilitatea. Luarea deciziilor trebuie să fie asociată cu conștientizarea consecințelor lor pentru individ și mediu.

Sferele de mai sus includ aria competențelor sociale, a căror achiziție este legată de mai multe domenii: familia, care este cel mai apropiat și mai important mediu educațional pentru un copil, școala, care introduce societatea mai largă în lume, dar mai presus de toate este prima instituție formală cu care se întâlnește o persoană, la fel cum se întâmplă și cu mediul local: colegii sau cei care au legătură cu munca profesională. Tipologia lor, în comparație cu competențele cheie, nu poate fi ușor definită. Ele sunt rezultatul multor tipuri de competențe cheie, pot fi grupate în multe domenii, fiind, de asemenea, interdisciplinare. Prin urmare, este dificil să le definim sau chiar să le indicăm într-un mod clar și evident. Adesea, ele sunt doar orice abilitate care îmbunătățește relațiile în cadrul unei comunități, ale unui individ cu comunitatea sau ale unui individ cu el însuși.

3. Achiziționarea competențelor interculturale

Cea mai mare problemă la contactul cu cineva care reprezintă o altă cultură decât a noastră este ciocnirea cu alte elemente ale acestei culturi: valori, norme și modul de comunicare.

Acest lucru necesită competențe speciale, dar și un anumit algoritm de conduită care va duce la contactul real cu o altă cultură. Figura 1 prezintă modelul propus de formatorul și educatorul suedez Patrick Gruzckun⁴ - șase etape pentru dobândirea competenței interculturale.

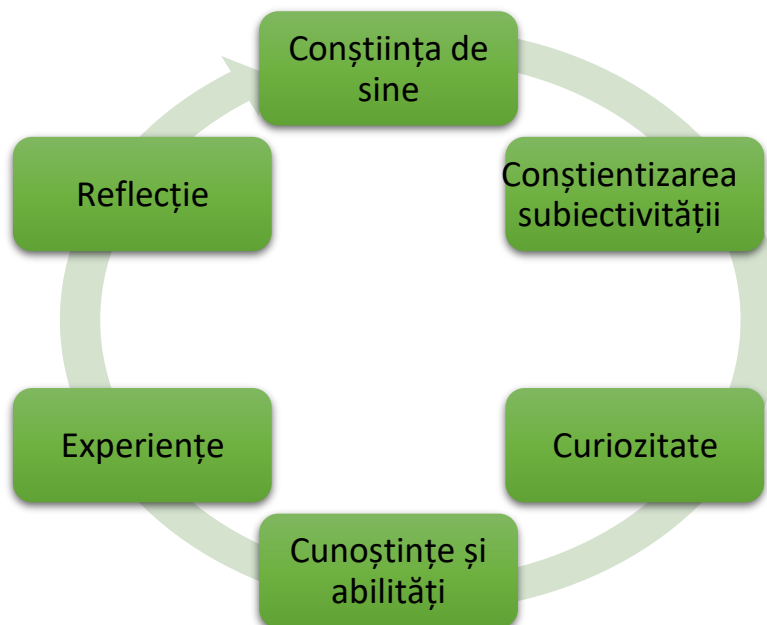


Figura 1: Model în șase etape al competențelor interculturale. Sursa: Prelegerea lui Patrick Gruzckun despre Competența interculturală în educație susținută la Universitatea din Islanda (2018), cu permisiunea autorului

1. Primul pas este despre conștiința de sine, care se referă la două sfere ale competențelor sociale: competențele intrapersonale și autoreglarea. Dar, din perspectiva comunicării între culturi, aceasta este o recunoaștere prealabilă a faptului că lucrurile nu sunt așa cum sunt, ci așa cum le percepem noi. Acesta ne conduce către al doilea pas.
2. Conștientizarea subiectivității. Una dintre caracteristicile naturale ale unei culturi este etnocentrismul, care plasează propria noastră cultură în centrul atenției și al procesului cognitiv. Astfel, conștientizarea faptului că „adevărul meu” este numai al meu și nu un adevăr obiectiv va permite deschiderea către un alt mod de viață.
3. Curiozitatea este voința de a-mi cunoaște adevărul. Și știind adevărul meu, pot afla și despre faptul că există și adevărul altora. Curiozitatea ajută și la combaterea stereotipurilor, care sunt problematice nu neapărat în sine, ci pentru că sunt incomplete. Numai cunoștințele ajută la completarea imaginii realității pe care am putea-o evalua.

⁴ Modelul nu este publicat. Este prezentat cu permisiunea autorului, Patrick Gruzckun

4. Cunoștințe și abilități privind culturile, pornind de la propria noastră cultură. Granițele dintre culturi sunt evazive. Cultura nu este o cutie în care te afli și pe care să o părăsești. Dar dacă începem să recunoaștem acest fapt, începem să recunoaștem și limitele, granițele și datorită acestui fapt vom putea distinge între a fi sau nu "acasă".
5. Experiențe. Suntem rezultatul experiențelor noastre, dar acceptăm și experiențele altora și le raportăm la ale noastre. În aceste experiențe, este necesar să ne gândim în ce măsură suntem capabili să ne adaptăm la comunitatea care ne înconjoară, rămânând totuși în armonie cu noi înșine. Mai ales atunci când există o mare discrepanță între cele două, există și indignare: de ce ar trebui să mă acomodez? De ce nu pot rămâne diferit?
6. Reflecție despre experiențe și locul nostru în comunitate. În timpul acestui pas apare reflecția: ce pot învăța din situație? Ce pot învăța de la alții?

Abordarea holistică a modelului ne permite să înțelegem rolul jucat de contactul cu o altă cultură în viața noastră. De fapt, acesta deschide posibilitatea de a ne cunoaște pe noi înșine și apoi ne ajută să funcționăm într-un grup: nu numai în propria noastră cultură, ci în oricare dintre culturile în care ne-am afla.

4. Provocări

Fiecare viață este o poveste de spus. Și fiecare poveste contează, dar ceea ce contează cel mai mult sunt multe povești. Așa cum a spus Aristotel, suntem ființe sociale. Dar pentru a trăi în societate este nevoie să vezi poveștile altora. Este deosebit de dificil să faci acest lucru atunci când oamenii provin dintr-o realitate culturală diferită. Există lucruri care necesită o atenție specială în contactul dintre culturi.

Comunicare. Absența sa creează un gol care devine un spațiu pentru dezvoltarea stereotipurilor, prejudecăților, dar mai presus de toate pentru ostilitate, care este rezultatul ignoranței.

Relații. Relațiile proaste nu sunt întotdeauna rezultatul diferențelor culturale. Trebuie să ne amintim că oamenii pot fi ostili chiar când provin nu numai din aceeași cultură, ci și din aceeași familie.

Globalizarea. Nu trăim într-o singură cultură. Globalizarea crește fluiditatea dintre granițele culturale. Există un fenomen al transculturalismului, care este descris mai detaliat în capitolul 1.4.

Natura umana. Nu vom scăpa de superstiții, stereotipuri sau presupuneri. Ele fac parte din natura noastră. Conceptul de stereotip nu este negativ în sine. El devine cauza fenomenelor

negative atunci când nu este însoțit de o cunoaștere suplimentară.

Individualitate. Se numește subiectivitate și este una dintre cele mai importante valori ale culturii noastre. Cu toate acestea, în contact cu natura socială, duce la multe provocări și probleme. De aceea, merită atenție pentru a nu ne bloca în sfera propriilor opinii și obiceiuri și pentru a nu ne lăsa prinși în ”gândirea de grup”. Păstrând demnitatea grupului, trebuie să ne păstrăm și propriile demnități, păstrându-ne propria opinie, fără a renunța la timpul nostru pentru ceilalți.

5. Concluzii și observații

A trăi în fiecare timp istoric este o provocare. Dar lumea contemporană necesită competențe mai complexe, nu numai pentru a supraviețui, ci mai ales pentru a trăi fericit în societatea modernă. În prezentul capitol, printre multe competențe, s-au distins cele cheie. Dar într-o lume globalizată este important să putem interacționa cu oameni care provin din culturi diferite, deoarece amestecarea și penetrarea lor reciprocă vor crește treptat. De aceea, competențele interculturale par a fi unele dintre cele mai importante. Ar trebui depuse toate eforturile pentru a educa generația următoare în spiritul lor, dar și persoanele în vârstă ar trebui să le dobândească pentru a lucra cu tinerii, indiferent de originea lor. De fapt, lucrul într-un mediu intercultural necesită deschidere, disponibilitate pentru a-l cunoaște și a-l accepta pe „celălalt”, dar oferă și o mulțime de oportunități de cooperare sinergică între diferite puncte de vedere ilustrate de reprezentanți ai diferitelor culturi. Pentru mai multe detalii, consultați Caietul de aplicații pentru cadrele didactice universitare, capitolul 1.3.

Bibliografie

Cambridge English Dictionary. (2020). Internet edition: <https://dictionary.cambridge.org>

European Commission. (2019). Key Competences in Long Life Learning. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Hall, Edward T. (1969). *The Hidden Dimension*. Anchor Books.

Kostelnik, M. J., Whiren, A. P., Soderman, A. K., Stein, L. C., & Gregory, K. (2002). *Guiding children's social development: Theory to practice* (4th ed.). New York: Delmar.

Mallinckrodt, B. (2000). Attachment, Social Competencies, Social Support, and Interpersonal Process in Psychotherapy. *Psychotherapy Research*, 10(3), 239-266.

Topping, K., Bremner, W., & Holmes, E. (2000). Social Competence: The Social Construction of the Construct, în: Baron R., Parker J. D. A., (Eds.), *The Handbook of Emotional*



Intelligence. San Francisco: Jossey-Bass.

Walsh, J. A. (1994). Moral development: Making the connection between choices, moral responsibility and self-esteem. ERIC Document 369555.

1.4. MULTICULTURALISM, INTERCULTURALITATE, TRANSCULTURALITATE

Fundația FRAME, Polonia⁵

Rezumat

Conceptele de multiculturalism, interculturalitate și transculturalitate sunt extrem de ambigue. Cu toate acestea, ele ilustrează o realitate în care culturile se îmbină în mod gradual. În această realitate, o mulțime de scenarii de acțiune sunt posibile. Multiculturalismul poate face referire la fenomenul ce descrie prezența mai multor culturi într-o singură dimensiune, dar din perspectiva educației, reprezintă o abordare bazată pe crearea unei identități culturale comune centrată pe cultura dominantă. Acesta este cazul Statelor Unite ale Americii. În Europa există un model diferit, fundamentat pe ideea interculturalității. Acesta se bazează pe coexistența mai multor culturi într-o singură dimensiune, fără semnalarea celei dominante, făcând posibil dialogul intercultural. Se impune ca aceste două scenarii să fie intenționat alese, având în vedere apariția efectului natural al mixtului cultural, transculturalitatea. Din perspectiva individuală, acest concept constă în selectarea celor mai atractive și interesante elemente. Lipsa controlului asupra acestui proces va rezulta în uniformizarea și deci dispariția acelor culturi de nișă și mai puțin atractive, valorile lor fiind gradual înlocuite de consumerism.

Cuvinte cheie: multiculturalism, interculturalitate, transculturalitate, educație multiculturală, educație interculturală

⁵ Autor pentru corespondență: Adam K. Gogacz, e-mail: adam@gogacz.eu

1.4. Multiculturalism, interculturalitate, transculturalitate

Conceptele ce definesc multiculturalismul, interculturalitatea și transculturalitatea sunt ambigue și multilaterale. Ele pot fi definite ca substantive și considerate fenomene de natură generală, dar pot fi, de asemenea, tratate ca adjective și vor apărea ca fenomene sociale atribuite unor sfere specifice. Indiferent dacă le atribuim sensuri generale sau specifice, ele necesită o abordare adecvată domeniilor de care aparțin. Multiculturalismul se preocupă de societate ca atare, interculturalitatea se încadrează cel mai bine în domeniul educației, iar transculturalitatea este un termen ce face referire la cultură. Vom trata deci în detaliu fiecare concept menționat anterior.

1. Multiculturalismul

Conform Enciclopediei Britannica (2020), multiculturalismul reprezintă „perspectiva conform căreia culturile, rasele și etniile, în particular cele ale grupurilor minoritare, necesită recunoașterea specială a diferențelor față de cultura politică dominantă“. O altă sursă descrie acest concept ca „o consecință a globalizării, în care există un flux de persoane datorită dezvoltării metodelor de comunicare și transport, care atrage astfel fluxul de culturi (Benet-Martinez, 2012). Potrivit Enciclopediei de Filozofie Stanford (2020), multiculturalismul reprezintă un concept care ne oferă posibilitatea „de a înțelege și răspunde provocărilor asociate diversității culturale bazate pe etnie, naționalitate și diferențe religioase“. Aceste abordări demonstrează faptul că multiculturalismul este o stare a lumii sociale contemporane în care nicio cultură nu poate fi suprimată, oamenii migrând constant pe toată suprafața globului. Spațiile pe care le numim arii culturale nu se micșorează, ci se răspândesc din ce în ce mai mult, suprapunându-se, ceea ce cauzează mixtul de culturi, tradiții și stiluri de viață. Culturile care leagă sau chiar dau naștere societăților nu mai pot fi privite ca insule separate (Welsh, 1999) – acestea sunt spații deschise vulnerabile influenței și interconectării cu alte culturi.

Deoarece cei mai importanți factori care țin culturile împreună sunt limba și istoria comună, problemele asociate multiplicității culturale sunt în principal de natură comunicativă. Cu toate acestea, nevoia culturilor de a comunica nu privește doar limba, ci și componente ale culturii, care au fost discutate în capitolul 1.1. Mai mult, consecințele existenței mai multor culturi într-o singură zonă sunt foarte importante în conturarea politicii sociale, având în vedere că influențele culturale într-un mediu multicultural pot fi foarte diferite. Cultura majoritară

devine predominantă și astfel este foarte posibil ca fenomenul de discriminare, respingere sau marginalizare a culturilor mai puțin numeroase sau atractive să fie declanșat. În contextele multiculturale, procesul de înlocuire mutuală este intensificat, fenomen guvernat de regula de faptul că ceea ce este mai puțin atractiv este înlocuit de ceea ce este mai atractiv. Se ajunge, de asemenea, la numeroase conflicte, precum ostilitatea, în special a culturii de risc față de cea dominantă. De exemplu, cercurile conservatoare critică așa-zisele stiluri de viață liberale sau „de vest”. Prin urmare, al doilea sens al multiculturalismului devine un adjuvant al cuvântului „politici”. Politica multiculturală constă în promovarea diversității culturale și construirea unui dialog social care împiedică conflictele și ostilitatea dintre culturi (Iverson, 2001). În concluzie, multiculturalismul reprezintă o condiție ce rezultă din dezvoltarea societății globale în lume și care implică anumite măsuri politice pentru ajustarea vieții sociale la această condiție.

Multiculturalismul poate fi înțeles printr-un context restrâns sau general. În contextul restrâns, conceptul face referire la diferențele de natură rasială, etnică, culturală sau religioasă, în acest caz privind cultura dintr-o perspectivă națională. Cu toate acestea, o astfel de abordare tratează societatea precum un grup omogen din cauza background-ului etnic, lingvistic și istoric. Pope (1995) subliniază, totuși, faptul că societățile în sine nu sunt omogene, ci grupuri eterogene, existând de asemenea diferențe culturale semnificative într-o națiune. Prin urmare, există și o abordare mai cuprinzătoare a multiculturalismului, care nu se limitează doar la originile rasiale și etnice, luând de asemenea în calcul alte minorități, cum ar fi cele sexuale sau sub-culturale. Această premisă, prezentată în secolul 20, capătă o importanță și mai mare în secolul 21. Globalizarea progresivă a rezultat într-o diversitate culturală în intensă creștere. Totuși, avantajul incontestabil constă în creșterea conștiinței de sine și a sentimentului propriei subiectivități. Prin urmare, prin recunoașterea ca valoare a libertății individuale, fiecare individ trebuie să ia în considerare toate diferențele culturale.

Au fost identificate două strategii pentru crearea unei societăți multiculturale. Prima este deseori reprezentată sub forma unui **salad bowl** (bol de salată), iar cea de-a doua, ilustrată de Zangwill (1909) ca un **melting pot** (creuzet). Diferența dintre cele două constă baza pe care societatea este construită, având background-uri religioase, etnice sau culturale.

Bolul de salată. Ideea bolului este general bazată pe co-existența mai multor culturi într-un mediu dat. Implementând această strategie, toate diferențele culturale sunt conservate. Este un model care își asumă co-existența mai multor națiuni, valori și stiluri de viață. Unul dintre cei mai importanți factori luați în considerare în acest model reprezintă păstrarea dialogului constant între grupurile particulare, fiind un model predispus apariției conflictelor. Modelul bolului de

salată este caracteristic Europei, unde o varietate de culturi și naționalități co-există, fiecare fiind bine ancorat în istoria continentului. Din acest motiv, existența unei comunități nu este posibilă.

Creuzetul. Strategia „**melting pot**” presupune un teritoriu cultural comun pentru indivizii cu trecut etnic și cultural divers. Acesta trebuie centrat în jurul unor valori comune, diferențele culturale fiind estompate. Indivizii își pot cultiva trăsăturile culturale de origine în sfera privată, cea socială fiind una comună. Modelul este inspirat de însăși metafora piesei numită „The Melting Pot” scrisă de Israel Zangwill (1909) care prezintă posibilitatea ca unii indivizi să renunțe la propriul comportament sau valori culturale în schimbul adoptării celor comune. Modelul este caracteristic mediilor construite cu ajutorul migranților existenți încă de la bun început, Statele Unite ale Americii sau Australia reprezentând exemplele perfecte. În acest arhetip, valoarea supremă este de a fi cetățean al unei noi societăți (ex. un American), caracteristica de a fi cetățean al culturii de origine sau secundare dispărând încă din următoarea generație. Aculturația reprezintă cea mai mare amenințare a acestui model, fiind extrem de sensibilă la așa numitul fenomen de *macdonalizare*, respectiv adoptarea celor mai simple reguli de funcționare în societate a majorității indivizilor (Ritzer, 1993). Acest termen, fundamentat de teoria raționalizării emisă de Max Weber, reprezintă un proces progresiv de aculturații și adoptare a valorilor comune și atractive, create de factori externi (precum marketingul).

În prezent, ne confruntăm cu un model mixt din ce în ce mai des, deoarece globalizarea accelerează, pe de-o parte, procesul de aculturație și formare a unei noi culturi globale și, pe de altă parte, varietatea tiparelor culturale disponibile oamenilor îi face să-și dorească asimilarea.

2. Interculturalitate

În timp ce multiculturalismul face referire la statutul social, conceptul de interculturalitate se îndreaptă către comunicare și educație. Prin urmare, în acest caz, avem de-a face mai mult cu adjectivul „intercultural”. Poate exista educația interculturală, care va viza exact crearea, aprofundarea și menținerea comunicării interculturale. Întrucât educația reprezintă baza formării procesului de comunicare, este posibilă observarea diferențelor majore dintre termenii particulari referitori la cultură, aferenți conectării culturilor la punctul de întâlnire.

Educația culturală reprezintă orice formă de educație conexasă culturii. Nu este limitată numai la contribuția activă, astfel încât nu se aplică în domeniul artei (nu este educație artistică). Educația culturală este legată de cercurile culturale prezentate în capitolul 1.2. Prin urmare, subiectul său va fi atât educația prin valori (etică), cât și educația regională, patriotică, Europeană și de mediu.

Educația internațională (extra-culturală). Acest tip de educație este caracteristică școlilor internaționale, care aduc laolaltă, temporar, copii din diferite culturi. Părinții se află provizoriu într-o țară diferită față de cea natală. Esența unei astfel de educație este reprezentată de evitarea aspectelor culturale ale respectivei culturi sau regiuni. Acest tip de educație își are focusul pe valorile globale precum adevărul, responsabilitatea și onestitatea, precum și aspecte ecologice globale. Este concentrată în principal pe transferul cunoștințelor din știință, ce sunt independente de cultură.

Educația multiculturală reprezintă efectul coexistenței mai multor grupuri culturale în jurul unui dominant. Este o implementare a strategiei „melting pot” și extrem de vizibilă în Statele Unite ale Americii (Holm și Ziliacus, 2009). În acest caz, ne confruntăm cu o multitudine de grupuri etnice care, excluzând amerindienii, sunt imigranți. Multiculturalismul, care presupune concentrare asupra culturii dominante, subliniind în același timp toleranța față de alte grupuri, este posibilă numai după implementarea unui nivel comun, axiologic superior. America, până la un anumit nivel, a reușit să facă acest lucru și să concentreze culturile ce coexistă pe ideea societății „americane”. Tocmai din acest motiv, conceptul de patriotism american se focusează în mod principal pe simbolurile unei societăți comune care, dintr-o perspectivă culturală, istorică și etnică, nu există. Cetățenii americani sunt în mod principal și oficial americani, în timp ce în viața personală aparțin de o varietate de grupuri etnice. Sunt irlandezi, polonezi, italieni, turci, etc. acasă, dar sunt americani în societate. Această abordare nu rezolvă întregul set de probleme, deoarece ideea multiculturalismului presupune coexistența grupurilor la un nivel comun și orice încercare de expunere a culturii minoritare la nivel individual este asociată cu izolarea față de cultura principală. Superioritatea axiologică a ideii de „americanism” artificial dezvoltată este posibilă deoarece majoritatea societății americane tip „melting pot” are rădăcini similare: ei sunt descendenți ai emigranților care au fost nevoiți să dezvolte noi teritorii de la bun început, prin conviețuirea în comunități amestecate din punct de vedere etnic și cultural. Prin urmare, modelul unei educații multiculturale este inacceptabilă în Europa, unde încercările de a crea o identitate europeană superioară sunt supuse eșecului, din cauza rădăcinilor istorice profunde ale fiecărei culturi. Mai mult decât atât, construirea unei suprastructuri fondată pe identitățile naționale nu este numai lipsit de necesitate, dar poate fi cauza unei serii de conflicte etnice foarte puternice în Europa. În plus, ne-ar fi ușor să ne imaginăm izolarea culturilor minoritare, care în schimb ar cauza naționalism și xenofobie. Prin urmare, este necesară o altă strategie, putând fi luată în considerare cea a “bolului de salată”.

Educația interculturală face referire, de asemenea, la valorile comune, dar nu le tratează

superior. Poate fi definită ca un set de practici educaționale focusate pe promovarea respectului și înțelegerii reciproce între studenți, indiferent de afilierea culturală, lingvistică, etnică sau religioasă (Młynarczuk-Sokołowska, 2013). Fără reducerea diferențelor sau a conflictelor dintre culturi, studenții pot descoperi factorii ce permit înțelegerea diversității și a bogăției culturilor. Astfel, una dintre caracteristicile de bază a unei astfel de educație se bazează pe culturile naționale.

Educația interculturală, în opoziție cu educația multiculturală, nu are ca scop unificarea sub umbrela valorilor comune, promovând diversitatea, toleranța, acceptarea și percepția față de concetățeni. Obiectivul principal reprezintă menținerea culturii proprii și acceptarea diversității culturale în societate. Scopul este răspândirea unei modalități de conviețuire într-o societate unde mai multe culturi funcționează simultan. Baza unei astfel de educații este dialogul intercultural, acceptarea diversității, incluzând diversitatea lingvistică.

Este important ca educația interculturală să reprezinte un pilon solid în cunoașterea atât a culturii proprii, cât și a originii ei, aceasta reprezentând singura modalitatea de a evita aculturația, în special în cazul culturilor minoritare. În cazul unui mediu multicultural, cultura dominantă și cea mai atractivă câștigă. Din dorința de a proteja culturile minorităților care ne îmbogățesc diversitatea, există o nevoie acerbă de a le oferi protecție prin încurajarea educației regionale, în special în zonele de care aparțin. Aceasta este de altfel situația comunităților *Lemkos* din Polonia și Ucraina, bretonilor din Franța și sorbilor din Germania. Mai mult decât atât, protejarea educației regionale și naționale previne, de asemenea, problemele legate de identitatea socială. Astfel, un individ educat din punct de vedere cultural are un motiv de a fi ancorat în propria cultură și este în același timp deschis către alte culturi, putând să conviețuiască cu ele într-o zonă comună.

Este fără dar și poate acceptat faptul că educația multiculturală și cea interculturală sunt bazate pe fundamente diferite: în timp ce educația multiculturală promovează valorile de bază în jurul celei superioare — patriotismul, un sentiment al comunității construit în jurul simbolurilor comune, educația interculturală este fundamentată pe drepturile omului, tratament egal, toleranță și acceptare (Faas, Hajisoteriou și Angelides, 2014). Desigur, teoria expusă anterior nu rezultă în culturi anulându-și una alteia valorile — toate valorile sunt prezente, cu fundamente diferite pentru construirea educației.

3. Transculturalitatea

În timp ce multiculturalismul și interculturalitatea reprezintă două posibile răspunsuri la

problema de natura socio-politică a combinației de culturi în zonele sociale, transculturalitatea poate fi considerată mai mult un fenomen natural. Cultura trebuie întotdeauna considerată o structură dinamică, în care există constant procese de difuzie. Conform lui Welsh (1999) culturile contemporane nu mai sunt omogene: societățile ar trebui să fie privite ca fiind conglomerate cu persoane diferite care au stiluri de viață diferite, înăuntrul structurilor culturale specifice. O astfel de abordare nu este nouă, având în vedere că stratificarea socială a cauzat dintotdeauna diferențieri într-o anumită cultură. Dar structurile sociale erau mai solide: stratificarea era stabilă — traiul într-o anumită sferă a societății implica traiul într-o cultură specifică, cu tradiții, credințe și moduri de comportare specifice.

În ziua de astăzi, structurile sociale au devenit mult mai fluide — culturile contemporane au oferit mai multe tipare și moduri de viață care au rezultat în schimbări constante și difuziune internă în cultura dată, procesul fiind chiar mai intens în momentul contactului cu o altă cultură. Un individ se confruntă cu alegerea diferitelor elemente ale culturii din întreaga gamă de fapte, comportamente și stiluri de viață. Putem alege ceea ce ni se pare cel mai atractiv sau ceea ce ne place cel mai mult. În lumea globalizării, nu mai trăim într-o singură cultură. Purțăm aceleași haine, create de corporații globale și vândute peste tot în lume în lanțurile de magazine, mâncăm mâncare adusă din diferite colțuri ale globului sau preparate conform rețetelor dintr-o altă cultură. Cel mai probabil nu există niciun oraș mare în lume în care nu am putea găsi un restaurant de sushi și putem mânca pizza aproape oriunde. Dar cel mai important, alegerea unor anumite elemente culturale este dictată de interesele pe care le împărtășim din alte culturi (Slimbach, 20050). Astfel, transculturalitatea poate fi considerată un derivat al globalizării, care este de asemenea un proces natural al dezvoltării.

Transculturalitatea poate fi considerată, la un nivel macro — pretinzând că, într-o lume globalizată, culturile sunt puternic interconectate prin contact constant și un schimb din ce în ce mai liber de gânduri, oameni, bunuri și servicii. O perspectivă micro ia în considerare identitatea culturală a unui individ, care este în mod precis construită pe dobândirea elementelor dorite din culturi diverse care sunt ușor accesibile (Welsh, 1999).

Există din păcate o amenințare serioasă la adresa transculturalității. Având în vedere că una dintre cele mai importante criterii de selecții este nivelul de atractivitate al unui element dat dintr-o cultură dată, se ajunge la eliminarea culturilor mai puțin atractive sau care necesită mai multă atenție sau efort. Este, astfel, un factor de aculturație, care poate rezulta în dispariția culturilor minoritare sau de nișă. O societate globală, reprezentând o cultură pan-globală formată din elemente atractive, dar simple și mai presus de toate standardizate, poate reprezenta efectul

pe termen lung al transculturalității. Consumerismul poate deveni o valoare imperativă în societatea globală. Procesul este deja vizibil în cultura americană, deseori numit „macdonalizare“.

Prin urmare și mai presus de toate, trebuie luată în considerare contracararea acestui proces prin diferențierea proceselor educaționale. Este de asemenea necesară popularizarea culturilor de nișă, lupta pentru păstrarea tradițiilor, încurajarea formelor de educație familială și a transferului de cunoștințe de la o generație la alta. Nu trebuie luptat pentru omogenizare și uniformizare, ci pentru dezvoltarea unui dialog intercultural. În acest fel, chiar și într-o societate pan-globală, vom fi îmbogățiți de diversitate, mai mult decât să devenim împovărați de un set de tipare culturale create, cel mai des vândute de către industriile globale, inventate în birourile marilor corporații de către specialiștii de marketing.

Bibliografie

- Benet-Martínez, V. (2012). Multiculturalism: Cultural, social, and personality processes. In K. Deaux & M. Snyder (Eds.), *Oxford Library of Psychology. The Oxford handbook of personality and social psychology*, pp. 623–648, Oxford University Press.
- Encyclopedia Britannica. Internet edition: <https://www.britannica.com>.
- Faas, D., Hajisoteriou C., & Angelides P. (2014). Intercultural education in Europe: Policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40 (3), 300-318.
- Holm G., & Zilliacus H. (2009). Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference? In Talib M., Loima J., Paavola H. Patrikainen J. (Eds.), *Dialogues on Diversity and Global Education*, pp. 11-28. Berlin: Peter Lang.
- Iverson, D. (2001). Multiculturalism. In: Smelser N. J., Paul B. Baltes P. B (Eds.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, pp. 10169-10175, Pergamon.
- Młynarczuk-Sokołowska, A. (2013). Intercultural Education: from Theory to Practice, In: Uszyńska-Jarmoc J., Dudel B. (Eds.), *Social Context of Child Development*, pp. 135-158, Białystok, Trans Humana.
- Pope, M. (1995). The “salad bowl” is big enough for us all: An argument for the inclusion of lesbians and gay men in any definition of multiculturalism: *Journal of Counseling & Development*, 73(3), 301–304.
- Ritzer, G. (1993). *The McDonaldization of Society: An Investigation Into the Changing Character of Contemporary Social Life*. Pine Forge Press.
- Slimbach, R. (2005). The Transcultural Journey: Frontiers. *The Interdisciplinary Journal of*

Study Abroad, 11, 1–26.

Stanford Encyclopedia of Philosophy. Retrieved from <https://plato.stanford.edu>.

Zangwill, I. (1909). The Melting Pot. Retrieved from <http://www.gutenberg.org/files/23893/23893-h/23893-h.htm>

Welsh W. (1999). Transculturality - the Puzzling Form of Cultures Today. In: Featherstone M. Lash S. Eds.), *Spaces of Culture: City, Nation, World*, pp.194-213, London: Sage.

1.5. IDENTITATEA SOCIALĂ ȘI INDIVIDUALĂ

PAX Rhodopica, Bulgaria⁶

Rezumat

Identitatea socială este sentimentul pe care îl are persoana în funcție de apartenența la grup și de grupurile din care face parte. O distincție fundamentală între identitatea personală și cea socială se bazează pe nivelul la care individul se include în diferite categorii. Capitolul detaliază concepte politice, teritoriale, culturale și de patrimoniu precum „națiune-stat” și „stat-națiune”. Modelul „occidental” și cel „estic” de formare a națiunilor europene este, de asemenea, discutat. Mai mult decât atât, sunt abordate câteva întrebări fundamentale: cum afectează condițiile obiective nivelul individual de formare a conștiinței naționale?; în ce condiții are loc tranziția către o conștiință națională activă? Cum conștiința națională își extinde aria de acoperire nu numai pentru majoritari, ci și asupra minorităților etnice, diferite concepte sunt analizate în acest sens: elită/masă, premoderniști și moderniști, constructiviști sau obiectiviști.

Cuvinte-cheie: naționalism, subiectivism, obiectivism, modelul etnic și civic al națiunii, naționalism cultural

⁶ Autor pentru corespondență: Anelia Haradinova, e-mail: haradinova@gmail.com

1.5. Identitatea socială și individuală

1. Naționalismul: concept și context istoric

Identitatea socială este sentimentul unei persoane despre cine este, bazat pe apartenența la grup și pe presupuziția că grupurile cărora oamenii le aparțin (de exemplu, familia, clasa socială, rudele, echipa de fotbal etc.) sunt surse importante de mândrie și de stimă de sine. Grupurile dau un sentiment al identității sociale: un sentiment de apartenență la lumea socială (Tajfel, 1979; McLeod, 2019). O distincție fundamentală între identitatea personală și cea socială se bazează pe nivelul la care individul se include în diferite categorii. *Identitatea personală* se referă la categoriile despre sine care definesc individul ca o persoană unică în termenii diferențelor individuale față de alte persoane din propriul grup. Identitatea socială se referă la categorizările sociale ale sinelui și ale celorlalți, categorii care definesc individul în termenii asemănărilor sale cu membrii anumitor categorii sociale, diferite de ale celorlalți. *Identitatea socială* se referă la sinele categorizat social (de exemplu, „noi” versus „ei”, in-group versus out-group, femei - bărbați, albi - negri etc.) (Turner și colab., 1994). Punctul de legătură în lumea modernă și în societățile moderne este identitatea națională, iar acesta este principalul motiv pentru abordarea mai îndeaproape a acestui fenomen în paginile următoare.

Ideologia „națională” domină spațiul european și, ulterior, spațiul mondial încă de la sfârșitul secolului al XVIII-lea. Ea stabilește și modifică sentimentele de afiliere la comunitate. În paralel, națiunea stabilește cadrele suveranității statului și ale altor identități „tradiționale” - etnice, religioase, lingvistice etc. *Naționalismul* este un fenomen ideologic complex și este uneori denumit „religia” secolelor XIX și XX. Originea sa este, de obicei, asociată cu epoca Revoluției Franceze de la 1789. Cu toate acestea, există diverse alte teorii, dintre care unele se referă la acesta ca având legătură cu spațiul occidental - Războiul de Independență american și revoluțiile anticoloniale din America Latină de la sfârșitul secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea. Naționalismul este tratat în maniere diferite, fiind blamat sau fiind considerat agentul principal al proceselor de modernizare a statelor.

În lumea modernă, forța ideologică a naționalismului (într-un grad mai mare sau mai mic chiar și în țările cu ideologie internaționalistă) și dominația politică a statului-națiune au determinat schimbări succesive, provocate de procesul de globalizare. Evenimentele de la sfârșitul secolului XX și din primii ani ai secolului XXI au dezvăluit o imagine complexă, în care „globalul” concurează cu naționalitatea revigorată, uneori încărcată cu impulsuri anti-globalizare

asociate cu o ideologie diferită. Există două abordări teoretice principale în ceea ce privește naționalismul: *subiectivismul*, în care națiunea este considerată ca fiind o categorie pur subiectivă, și *obiectivismul relativ*, care acceptă națiunea ca fenomen istoric, ca produs al diferiților factori și procese obiective, între care dezvoltarea economică joacă un rol semnificativ. Această distincție este evidențiată în lucrările filosofice și sociologice clasice ale lui Max Weber sau Ernest Renan (Todorov, 2000). Pe de altă parte, principala linie a discuției științifice din ultimele două sau trei decenii de abordare a problemelor istorice plasează rădăcinile și cronologia națiunii și a naționalismului în contextul modernității.

Dezvoltarea puternică a cercetării în domeniul naționalismului a creat diverse etichete terminologice, care caută să reflecte diversitatea existentă, unele dintre ele rezumate mai jos:

- *națiune culturală* – comunitatea culturală, fosta comunitate etnică, proto-națională;
- *stat-națiune* - o națiune politică activă, cu autodeterminare;
- *modelul etnic al națiunii* - comunitate etnică ce pune accent pe origine (etnogeneză), nu neapărat pe teritoriu (care poate fi perceput nu numai în sens administrativ, ci și ca spațiu etnic simbolic). Națiunea este percepută mai mult ca o „superfamilie” sau ca „rudenie” simbolică.
- *modelul civic al națiunii* (națiunea civică) - comunitatea politică, juridică și economică dintr-un anumit teritoriu, distinct din punct de vedere istoric; egalitatea membrilor în fața legii; cultura civică și ideologia comună.

Există concretizări istorice ale acestor opoziții legate de ideea unui model „occidental” și „estic” al națiunii europene, care atribuie națiunilor est-europene un accent mai puternic pe atributele etnoculturale, în timp ce națiunile occidental-europene sunt văzute ca un produs al formării statului modern.

2. Națiune și naționalism

Națiunea și *naționalismul* sunt interpretate în strânsă legătură cu *etnia* și *tradiția*, cu abordări teoretice divizate. Potrivit moderniștilor, națiunea este în întregime un produs al epocii moderne. Esența sa își are rădăcinile în imaginar (de exemplu, „comunitatea imaginată” a lui Benedict Anderson, 1983/2006) și, astfel, vechiul concept de „etnicitate” exprimă cererea de „profunzime istorică” și „organicitate” fără nicio legătură directă cu comunitatea pre-națională.

Identitatea națională exprimă una dintre identitățile colective ale lumii moderne. Conform punctului de vedere clasic al lui Anthony Smith (1991, 1998), există două tipuri diferite: conexiunea individului cu națiunea ca alegere și conexiunea „organică” a individului cu națiunea

ca afiliere.

Naționalismul exprimă atât o idee, cât și un proiect, adică mișcarea pentru realizarea națiunii și, în același timp, una dintre ideologiile puternice din secolele XVIII și XXI. Este susținut de ideologi, propagandiști și elite, realizându-se prin „renașteri” naționale, mișcări naționaliste (etno-naționalism, naționalism lingvistic și cultural și naționalism modern).

Semnificația cu spectrul cel mai larg se regăsește în literatura engleză, unde acest termen nu are conotații negative. În alte limbi europene, naționalismul este un concept mai restrâns, care se referă în principal la secolele XIX și XX și are adesea un ton negativ. Marea întrebare este dacă naționalismul secolelor al XVIII-lea și al XIX-lea se poate manifesta ca parte a unui proces ulterior, ce nu poate fi considerat ca naționalism sau ca produs și fenomen al epocii moderne. Unii dintre moderniști cred că națiunile și naționalismul vor dispărea în noua eră, deoarece naționalismul nu este prezent în mod esențial și este produsul unei anumite epoci istorice.

Există și o dezbatere despre așa-numitul *naționalism activ (agresiv)* și *pasiv*. *Naționalismul activ* implică o luptă pentru supremație între state, a cărei manifestare finală este conflictul armat. Naționalismul activ este de obicei cultivat în societate de către elite, care doresc să își atingă propriile obiective. Acest lucru se face prin intermediul propagandei naționaliste (construirea imaginii celuilalt ca dușman, prin propagandă, educație, literatură, istorie, mecanisme administrative de stat). *Naționalismul pasiv* este legat de sentimentul etnic și național și se manifestă în limbă, viață, tradiții etc., dar rămâne la un nivel pasiv. Relațiile franco-germane sunt un exemplu despre cum naționalismul agresiv a fost înlocuit de naționalismul pasiv și evidențiază bunăvoința dintre națiuni extrem de ostile până recent. Naționalismul activ se dezvoltă în cazul unui conflict de interese direct, în timp ce naționalismul pasiv poate deveni activ, destul de des, în ocazii inocente (jocuri de fotbal etc.).

3. Cetățenia și națiunea civică

Conceptul de cetățenie se bazează pe principiul modern al egalității și drepturilor omului, în opoziție cu inegalitatea (rasială, de clasă, de castă etc.), incluzând trei dimensiuni: civică, politică și socială. *Dimensiunea civică* rezidă în drepturi legate de libertatea individuală în toate domeniile. Acest lucru este cel mai bine ilustrat de instituția instanței. *Dimensiunea politică* este inclusă în dreptul de a participa la exercitarea puterii (de exemplu, votul activ și pasiv). Este ilustrată în cea mai mare măsură de parlament și de autoguvernarea la nivelul autorităților locale. Conține, de asemenea, o gamă largă de drepturi și de standarde sociale, care vizează ajustarea principalelor inegalități sociale. Un punct important este echilibrul între drepturi egale și

responsabilități egale și relația dintre drepturi și obligații în societate.

4. „Stat-națiune” și „națiune-stat”

Există o dezbatere dacă formarea cronologică (istorică) a statului poate să preceadă, respectiv să determine formarea națiunii (Anglia, Franța, SUA) sau invers (Germania, Italia, țările balcanice). Concepția cultural-ereditară subliniază trei elemente principale ale națiunii, așa cum au fost propuse de Ernest Renan (1823–1892) în opera sa clasică: o cultură generală; un sentiment puternic de unitate și de solidaritate; o conștientizare clară a unei identități naționale care își caută rădăcinile în istorie.

Hugh Seton-Watson (1977, p. 1) propune o definiție a națiunii care nu este determinată istoric de „criterii obiective”: „o națiune este o comunitate de oameni, ai cărei membri sunt legați împreună de un sentiment de solidaritate, de o cultură, de o conștiință națională.” Potrivit lui Rupert Emerson (1960, p. 95), „națiunea este o comunitate de oameni care simt că aparțin unui întreg în dublu sens, că împărtășesc elemente profund semnificative ale unei moșteniri comune și că împărtășesc un destin comun pentru viitor... Națiunea este astăzi cea mai mare comunitate care, atunci când se pun cărțile pe masă, stăpânește în mod eficient loialitatea oamenilor”.

Conform concepției politico-teritoriale asupra creării unei formațiuni statale, teritoriul este o condiție prealabilă pentru existența națiunii, împreună cu lungile tradiții istorice/culturale. Potrivit lui H. Gert și S. Mills (după Max Weber), o națiune este un grup de oameni care, datorită tradițiilor culturale și amintirilor istorice comune, este capabil să organizeze un stat sau, cel puțin, este capabil să revendice o astfel de formă de organizare, care are o anumită șansă de a reuși.

Cu toate acestea, *grupul etnic principal* furnizează atitudinea dominantă cultural. Nu orice grup etnic major este o națiune, iar o națiune nu este pur și simplu un grup etnic mare. Transformarea grupului etnic într-o națiune este un proces istoric îndelungat, care produce schimbări în structura și în mentalitatea grupului respectiv. Cultura independentă și distinctă este, de asemenea, inerentă grupurilor etnice și națiunilor. Diferențele constau în faptul că, în grupurile etnice, aceasta este locală, în timp ce, în națiuni, face parte din cultura cosmopolită. Națiunile nu „reacționează” într-un mod simplu și formulează o politică de rezolvare a problemelor. Conștiința etnică tinde să fie mai slabă decât cea națională, din cauza lipsei de alfabetizare și de literatură. Conștiința națională include conștiința etnică anterioară, împreună cu miturile, legendele și tradițiile orale care au devenit parte a folclorului. Cu toate acestea, alfabetizarea contribuie la tradiția orală și dezvoltă istoriografia națională, literatura, arta, cu alte cuvinte, cultura națională. Națiunea modernă este „o comunitate de oameni situată pe un teritoriu comun,

care are propria sa cultură modernă specifică, conectată printr-un puternic sentiment de unitate și solidaritate, care se bazează pe o conștiință istorică clară pentru identitatea națională și are sau se străduiește să aibă o autoguvernare politică reală”.

Perspectiva antropologică încearcă să găsească un compromis între cele două viziuni. De exemplu, opinia lui Clifford Geertz (1983) este că moștenirea culturală și statul se completează reciproc în procesul de construire a națiunii. Împreună cu un simț natural al identității, care se manifestă prin conștientizarea punctelor comune, prin rudenie și cultură, prin obiceiuri rasiale, lingvistice, religioase și regionale comune, se urmărește îmbunătățirea statutului social. Acest lucru se realizează prin construirea unui stat modern în care se schimbă natura conexiunilor. Ele formează două rețele - vechea rețea a conexiunilor culturale și de patrimoniu și rețeaua noilor conexiuni sociale – care, uneori, pot intra în conflict una cu cealaltă.

Potrivit sociologului Anthony Giddens (2001), granițele statului definesc națiunea. Aceasta este o concepție extrem de statică, ce afirmă că singura cauză fundamentală pentru formarea națiunii este crearea statului național modern.

5. Națiuni „vechi” și „noi”

Hugh Seton-Watson (1977) a dezvoltat concepția despre așa-numitele națiuni „vechi” și „noi”, respingând diviziunea dintre națiunile „istorice” și cele „non-istorice”. Toate națiunile au o istorie, dar o întrerupere a continuității statale este posibilă. Statul este principalul garant al dezvoltării națiunilor. „Vechii” au integrat de-a lungul secolelor o parte semnificativă a populației prin dezvoltarea comerțului și a literaturii, prin dezvoltarea economică și socială înăuntrul statului. Deci, într-un mod evolutiv, aceasta conduce la formarea unei identități naționale chiar și în epoca premodernă. Națiunile „noi” apar în „epoca naționalismului” (adică epoca modernă). În aceste cazuri istorice, procesele de formare a conștiinței naționale și ascensiunea naționalismului ca ideologie și mișcare politică sunt sincrone. Ele se dezvoltă după schema elită-masă, dar mai rapid, sub influența „vechilor” naționalisme.

În *noile națiuni europene*, un factor major al dezvoltării conștiinței naționale este limba, în timp ce în Asia (India, China) găsim sentimentul de apartenență la civilizațiile antice, iar în Africa, formarea unei identități naționale în cadrul noilor structuri statale coloniale. Până în 1789, „vechile națiuni” din Europa erau englezii, francezii, olandezii, scoțienii, maghiarii, polonezii și rușii. „Noile” națiuni sunt germanii, italienii, norvegienii și irlandezii, care sunt comunități cu o conștientizare clară a identității culturale, dar care nu aveau complet formată conștiința națională. În restul Europei, naționalismul se dezvoltă și mai târziu - în secolul al XIX-lea, pe baza schemei

elită-națiune.

6. Pre-moderniștii și moderniștii

Pre-moderniștii pun accent pe importanța relațiilor bazate pe trecutul comun, pe cultura („spiritualitatea”, ethosul), rasa, limba, religia, teritoriul etc., care caracterizează o comunitate umană și o deosebesc de altele. Acestea sunt elementele primare în formarea grupurilor etnice și a națiunilor, adică reprezintă pași naturali în dezvoltarea istorică a omenirii.

Concepția pre-modernistă extremă derivă adesea din abordări biologice și rasiste (a se vedea modelele conceptuale ale lui Joseph Arthur de Gobineau și Houston Stewart Chamberlain). Unii autori cred că etnia (națiunea), națiunea și naționalismul sunt determinate biologic și reprezintă o expresie a solidarității de grup în lupta pentru supraviețuire. Atașamentul definit biologic față de un teritoriu, care, ca rezultat al secolelor de dezvoltare, duce la apariția națiunii și a statului, se numește determinism natural (determinism geografic sau biologic extrem).

Moderniștii cred că națiunile și naționalismul sunt produse ale epocii moderne, care începe în Europa odată cu Revoluția Franceză. Formarea și dezvoltarea conștiinței naționale sunt legate de crearea statului modern și a instituțiilor sale, de industrializare și de capitalism, de comunicarea de masă și de introducerea educației și a literaturii seculare unificate. Reprezentanții cei mai autorizați ai acestui curent sunt Ernest Gellner (1987), Eric Hobsbawm (1983) și Benedict Anderson (1983). Ernest Gellner (1987) respinge orice legătură între națiune și societatea premodernă, pe care o definește drept agrară și susține că națiunile pot fi definite numai în era naționalismului. Formarea lor este rezultatul profundelor schimbări sociale, economice și politice care au avut loc începând cu sfârșitul secolului al XVIII-lea, în legătură cu dezvoltarea societății industriale.

Industrializarea care a avut loc în unele țări din Europa de Vest duce la schimbări sociale semnificative și la formarea unui nou tip de țară, care stimulează construirea conștiinței naționale în rândul cetățenilor și care aspiră să impună omogenizarea culturală și socială, ca opusă imperiilor polietnice „tradiționale” existente (otoman, rus, habsburg etc.). Ernest Gellner (1987) consideră că patriotismul este un însoțitor permanent al vieții umane [...], naționalismul este un tip foarte specific de patriotism și care devine răspândit și dominant doar în prezența anumitor condiții publice ce domină doar în lumea modernă și nicăieri altundeva. Națiunile pot fi definite numai în cadrul epocii naționalismului și nu altfel, așa cum s-ar crede.

Eric Hobsbawm (1983) susține, de asemenea, că naționalismul își are originea într-un anumit moment din istoria europeană. El vede națiunea ca una dintre multele tradiții „inventate”

de către elitele politice pentru a-și legitima puterea în epoca modernă a revoluțiilor și a democrațiilor. Statul modern mobilizează și modifică așa-numitele relații protonaționale la un nou nivel național, bazându-se pe sistemul educației de masă. Protonaționalismul, bazat pe memoria stocată (oral și scris) pentru vechiul stat, stă la baza naționalismului modern. Hobsbawm folosește conceptele de patriotism (un sentiment natural stimulat de instituțiile statului și mobilizat în situații extreme) și naționalismul de stat (un sistem care include narațiunea istorică națională inventată, limba și literatura națională, simbolismul, ceremoniile, cultele etc., care personifică imaginea patriei în conștiința de masă). Ca reacție la aceste procese de omogenizare, apare naționalismul non-statal, în cadrul diferitelor grupuri minoritare sau grupuri dominate (un proiect alternativ pentru a crea propria țară națională) (Hobsbawm, 1983).

7. Constructiviștii sau obiectiviștii

Aceștia sunt cercetători care caută un compromis între pre-moderniștii extremiști și moderniști. Ei se îndepărtează de pre-modernism și cred că formarea conștiinței etnice și naționale este în continuă evoluție. Aceștia acceptă concepția modernistă conform căreia națiunile sunt diferite de grupurile etnice premoderne, dar cred că națiunile ca fenomen nu sunt specifice exclusiv epocii moderne.

Instrumentul principal care diferențiază un grup etnic de altele este sistemul de simboluri, mituri și mijloace de comunicare. Granițele etnice sunt mai mult în mintea membrilor comunității etnice și se bazează pe aceste simboluri și nu atât de mult pe repere reale pentru delimitarea teritorială. Printre teoriile și abordările cele mai interesante care încearcă să reconcilieze punctele forte ale celor două linii principale de gândire se numără contribuția lui Anthony Smith (1991, 1998). Potrivit lui Smith (2000), naționalismul se bazează pe tradiția istorică anterioară a unei comunități și pe o încercare de reformulare în contextul modernității.

Națiunea are, cel mai adesea, preistoria și predecesorii săi, astfel încât o comunitate poate fi „istorică” nu numai în atitudine, ci și prin faptul că are predecesori reali. A. Smith aplică, la rândul său, instrumentele deconstrucției modernismului extrem și consideră miturile ca fiind fenomene ale timpurilor „postmoderne” actuale. Pentru el, națiunea este o realitate complexă și ambiguă care nu poate fi redusă la o singură trăsătură, dimensiune sau abordare. Indicatorii săi cei mai comuni sunt teritoriul istoric (patria), miturile comune și memoria istorică, cultura publică de masă, drepturile și obligațiile legale comune, economia comună cu mobilitatea teritorială a membrilor săi.

Anthony Smith (1991, 1998) consideră că grupurile etnice sunt purtătoarele unei

identități colective durabile, care este exprimată într-un nume comun, în conștiință istorică și amintiri-mituri ale trecutului comun, în origine, teritoriu și sentimente de solidaritate - adică într-o comunitate specifică - bazată pe cultură, limbă, religie, obiceiuri, legi, folclor etc. El a introdus termenul de *etnocentrism*, explicând esența grupului etnic - trăsăturile sale culturale, sentimentele, percepțiile și manifestările, inclusiv legende și miturile, simbolismul și valorile care unesc indivizii. Așadar, Smith subliniază elementele culturale durabile - în special comunitatea miturilor și simbolurilor care sunt păstrate și sunt transmise în procesul de dezvoltare istorică, indiferent de evoluție și de destinul unei anumite comunități etnice. În perioada modernă a Europei (secolele XVIII-XIX), datorită schimbărilor revoluționare din societățile occidentale - divizarea muncii, managementul la nivel național, cultura și procesele la nivel general - aceste grupuri etnice evoluează în națiuni (Smith, 1991).

Bibliografie

- Anderson, B. 1983[2006]. *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*. London: Verso.
- Emerson, R. (1960). *From Empire to Nation: The Rise to Self-Assertion of Asian and African Peoples*. Boston: Beacon Press.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. US: Basic Books.
- Gellner, E. (1987). *Culture, Identity, and Politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A. (2001). *Sociologie*. București: Editura All.
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (1983) (Eds.). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McLeod, S. (2019). Social identity theory. *Simply Psychology*. Retrieved from: <https://www.simplypsychology.org/social-identity-theory.html>
- Seton-Watson, H. (1977). *Nations and States: An Enquiry into the Origins of Nations and the Politics of Nationalism*. Cambridge: Methuen & Co.
- Smith, A.D. (1991). *National Identity*. Reno: University of Nevada Press.
- Smith, A.D. (1998). *Nationalism and Modernism*. New York: Routledge.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Todorov, V. (2000). *Ethnos, Nation, Nationalism. Aspects of Theory and Practice*, Paradigma:

Sofia.

Turner, J.C., Oakes, P.J., Haslam, S.A., & McGarty, C. (1994) Self and Collective: Cognition and Social Context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 454–463.

1.6. COMUNICAREA SIMBOLICĂ ÎN MEDII MULTICULTURALE

Universitatea Transilvania din Braşov, România⁷

Rezumat

Comunicarea este simbolică iar simbolurile sunt multivocale. Aceste caracteristici ridică mari probleme mai ales în contexte de comunicare interculturale. Unul și același cuvânt, unul și același lucru surprins în imagini poate însemna ceva într-o cultură și altceva în altă cultură. Așadar cuvintele simple utilizate pentru a descrie concepte și imaginile folosite în exemplificări pentru a facilita înțelegerea prin depășirea barierelor lingvistice sunt polisemice și oferă spațiu pentru interpretări diverse, variabile cultural. Prin urmare capitolul va atrage atenția asupra faptului că atât cuvintele utilizate în dialog cât și imaginile folosite pentru o comunicare eficientă pot genera dificultăți de înțelegere și erori de interpretare din cauza semnificațiilor multiple pe care le poartă.

Cuvinte cheie: simbol, comunicare verbală, comunicare vizuală, polisemie, multivocalitate

⁷ Autor pentru corespondență: Florentina Scârneci-Domnișoru, e-mail: fscarneci@unitbv.ro

1.6. Comunicarea simbolică în medii multiculturale

Introducere

De câte ori nu s-a întâmplat să fii înțeles greșit? Ai vrut să transmiți ceva, iar cei ce te-au ascultat sau citit au înțeles altceva. Și au urmat apoi multiple și complicate probleme pe care a trebuit să le rezolvi – să mai explici o dată, să adaugi încă un exemplu, să negociezi niște înțelesuri ș.a.m.d. De fapt, de fiecare dată când comunicăm oral sau în scris este posibil să ne confruntăm cu problema mesajului ajuns la destinatar în mod incomplet sau distorsionat.

Hai să nu luăm în calcul situațiile în care cel care comunică o face prost pentru că nu este informat sau pentru că nu are dexterități lingvistice prea dezvoltate sau din alte cauze asemănătoare. Să rămânem la situația destul de obișnuită în mediul academic în care cel care comunică are toate competențele necesare unei comunicări exemplare. Chiar și în acest caz există posibilitatea ca mesajul transmis să fie înțeles greșit. Cu atât mai mult în situațiile în care cel care comunică o face într-o limbă care nu este limba lui maternă sau în situațiile în care publicul ascultă un discurs în limbă străină.

Hai să nu luăm în calcul nici problema limbii străine. Să spunem că, deși nu suntem nici noi, profesorii, nici studenții vorbitori nativi de limbă engleză, știm foarte bine limba, nu avem probleme în a comunica orice ne dorim și înțelegem absolut tot ce ni se comunică. Chiar și în aceste condiții perfecte se pune problema înțelesului în comunicare pentru că aceasta este simbolică iar simbolurile sunt multivocale adică semnifică de regulă mai multe lucruri. Dacă ne aflăm în situații de comunicare în medii multiculturale atunci problema devine și mai acută. Voi arăta în acest capitol de ce.

1. Comunicarea verbală este simbolică

Când comunicăm în limbaj de specialitate, când folosim termeni, concepte, formule consacrate în domeniul în care ne-am specializat sau pentru care ne specializăm, problemele nu ar trebui să fie foarte grave. Când spunem viteză, radical, clorofilă, psihic, comunitate etc. și noi și publicul nostru, cu toții știm despre ce este vorba, înțelesul acestor termeni ne este clar. Iar ca să fim foarte siguri că nu vom fi înțeleși greșit putem să oferim și câteva detalii – de exemplu spunem ”utilizez termenul comunitate în accepțiunea lui Tonnies”.

Problemele apar atunci când, în încercarea de a comunica eficient, în încercarea de a ne face mesajul cât mai precis, mai complet și mai ușor de pătruns, recurgem la exemple din viața de zi cu zi. Oricât ar părea de paradoxal, comunicarea pare să se complice odată cu utilizarea

limbajului comun, odată cu descrierile în care utilizăm cuvinte simple, obișnuite. Dacă ar fi să explic, de pildă conceptul de comunitate, cu exemple din cartierul rezidențial în care trăiesc într-o comună din România s-ar putea ca publicul format din persoane care nu sunt din această țară să înțeleagă incomplet sau greșit ceea ce vreau să transmit.

Pentru că ne aflăm foarte des în situația în care apelăm în comunicare la cunoașterea comună, la exemplificare prin descrieri verbale simple, care nu sunt terminologice sau prin imagini sub forma desenelor, fotografiilor sau filmelor, aș vrea să atrag atenția asupra erorilor de comunicare pe care le putem genera astfel.

Să presupunem că exemplific ceva utilizând o comparație cu perioada alegerilor, cu drăgălășenia unei pisici, cu fiabilitatea unei mașini, cu activitatea de predare etc. Ceea ce înțelege auditoriul din exemplul meu poate să difere foarte mult. Diferențele pot fi mari nu numai între ceea ce am vrut să transmit și ceea ce au înțeles cei din public. Pot exista diferențe serioase și între ceea ce înțelege unul sau altul dintre cei care formează publicul meu. În situații extreme, diferențele pot însemna chiar ”a înțelege pe dos”.

Înțelegerea diferă atât de mult pentru că este influențată de sentimente personale, de experiențe, de gusturi, de cunoștințe etc. Să presupunem că cineva a avut o experiență negativă cu o mașină (un accident grav, o defecțiune costisitoare etc.). Orice exemplu aș da în legătură cu mașina respectivă, sigur acea persoană va asocia mai degrabă exemplul meu cu experiența ei decât cu ce am vrut eu să transmit. Altcineva are, să spunem, o fobie la pisici; exemplul meu cu aceste animale va avea foarte mici șanse să simbolizeze altceva decât neliniște, frică, repulsie. La fel se poate întâmpla cu ce crede cineva despre o acțiune, cu ce știe altcineva despre o situație etc. Așadar ceva poate însemna ceva pentru cineva și altceva pentru altcineva. Chiar pentru una și aceeași persoană ceva poate avea un înțeles particular într-o situație, într-un context, în asociere cu ceva și alt înțeles într-o altă situație, într-un alt context sau în asociere cu altceva. Mai multe exemple pot fi găsite în studiul de caz 1 din Caietul de aplicații pentru cadrele didactice universitare. Tot în Caietul de aplicații pentru cadrele didactice universitare (vezi studiul de caz 2) vei găsi un exercițiu interesant de analogizare care relevă diferențele foarte mari între semnificațiile pe care le acordă oamenii aceluiași animale, plante, automobile, personaje din filme, personalități etc.

Mari probleme ridică și utilizarea termenilor vagi în comunicare. De exemplu perechea rar / des. Să spunem că vorbim publicului despre români și că în descrierea lor precizăm că merg rar la Biserică. Pentru un credincios convins ”rar” înseamnă cu totul altceva decât pentru un ateu. Dacă cel care ne ascultă este un credincios, ar putea presupune că românii merg la Biserică mai

puțin de o dată pe săptămână. Dacă cel care ne ascultă nu este un om religios, ar putea presupune că românii nu merg la Biserică nici măcar de sărbători. Nu mai amintesc de diferențele uriașe ce pot apărea în înțelegerea ideii de frecventare a Bisericii la ortodocși, protestanți, musulmani etc. Aceleași neînțelegeri pot genera utilizarea altor cuvinte cum sunt mult / puțin, departe / aproape, devreme / târziu etc.

Așadar problema nu este doar simbolismul comunicării, ci faptul că pare că fiecare are simbolistica sa personală care-i modelează înțelegerea. Prin urmare, unui comunicator, oricât de experimentat ar fi, îi va fi imposibil să anticipeze toate problemele de înțelegere generate de această caracteristică. Sigur că există și simboluri universale și că datorită acestui fapt reușim de cele mai multe ori să ne înțelegem unii cu alții, să acționăm în comun ș.a.m.d. Dar chiar și simbolurile universale pot ridica probleme de înțelegere pentru că ele pot fi multidimensionale. De exemplu dacă folosesc acest simbol universal "+" într-o prezentare, el poate fi citit ca simbolul matematic plus, ca sarcina electrică pozitivă, ca o cruce sau poate însemna că vorbesc despre ceva pozitiv sau despre un avantaj etc. (pentru un inventar complex de simboluri vezi Chevalier și Gheerbrant, 1996).

Simbolurile pot fi produse în interacțiuni. Dacă sunt în situația de a comunica unui grup, unor oameni care au interacționat anterior s-ar putea să râdă toți la o glumă pe care nu am făcut-o, s-ar putea să le mut atenția, printr-un exemplu, de la ceea ce doream să transmit la ceea ce s-a întâmplat între ei în pauză, la cel mai recent conflict din grup, la cea mai plăcută amintire comună etc. Grupurile, comunitățile pot inventa simboluri sau pot împrumuta unele existente pe care le pot adapta la nevoi, cărora le pot da noi înțelesuri și interpretări. Iar la acestea din urmă comunicatorul care nu face parte din grup sau comunitate nu are acces. Consecința este că acesta nu va putea controla simbolurile vehiculate în comunicare sau felul în care vor fi recepționate mesajele sale.

De asemenea, chiar dacă am avut odată acces la înțelesurile atribuite de persoane, grupuri, comunități, culturi unor cuvinte, ființe, instituții etc., este posibil ca, în timp, aceste înțelesuri să se modifice. Foarte mulți factori pot modifica înțelesurile – de exemplu istoria, contextul, utilizarea frecventă a unui simbol etc.

Am vorbit de o simbolistică personală dar marea problemă în situații de comunicare multiculturală este simbolistica diferită a unuia și aceluiași cuvânt, context etc. în culturi diferite. De exemplu, câinele în cultura vestică este un animal util, apreciat, iubit, asociat cu ideea unei familii fericite. În India în schimb, câinele este considerat unul dintre cele mai murdare animale și este asociat vagabondajului din cauza mulțimii de câini fără stăpân din zonele urbane (vezi

Literat, 2013). Pentru alte exemple de cuvinte care poartă simboluri diferite în culturi diferite consultă studiul de caz 1 din Caietul de aplicații pentru cadrele didactice universitare.

Înțelegerea este dependentă de habitus (vezi scrierile lui Pierre Bourdieu). Avem înțelegeri specifice ale referirilor la pandemie, vaccin, curaj, fericire, bogăție etc. pentru că avem pattern-uri diferite de percepție și interpretare a lumii ce ne înconjoară. Aceste modele sunt formate în timp, în comunitatea în care trăim, unde suntem expuși, de-a lungul vieții, la oameni de un anumit tip, la feluri de a gândi sau acționa, la anumite ziceri, la anumite glume, la anumite știri; unde participăm la anumite evenimente locale specifice, unde ne familiarizăm cu anumite caracteristici ale sistemului sanitar, unde aflăm legende legate de anumite personaje, acțiuni sau locuri, unde ne punem la curent cu istoriile specifice ale unor idei, cu poveștile din spatele unor feluri de mâncare etc. Așadar, unul și același lucru comunicat poate fi înțeles diferit de oameni aparținând unor culturi sau societăți diferite. Vezi studiul de caz 2 din Caietul de aplicații pentru cadrele didactice universitare pentru alte explicații și exemple.

2. Comunicarea vizuală este simbolică

Am prezentat până acum mai mult problema cuvintelor care pot fi interpretate diferit. Dificultăți și mai mari ridică însă utilizarea imaginilor în comunicare. Flusser (2003) arată că imaginea nu este un complex simbolic denotativ (cu un singur înțeles), ci un complex simbolic conotativ (cu mai multe înțelesuri, ceea ce oferă spațiu pentru tot felul de interpretări). Voi reveni la această idee puțin mai jos.

Foarte multă lume este tentată să utilizeze în comunicare imaginile pentru că ele au câteva caracteristici care le fac superioare comunicării verbale. Amintesc mai jos câteva, pentru detalierea lor vezi Scârneci-Domnișoru (2020).

Weber (2008) arată că imaginile sunt mai accesibile decât majoritatea formelor de discurs academic. De aceea utilizăm sau este recomandat să utilizăm cât mai des imagini în comunicări. Este mult mai ușor să comunicăm și avem mai mult succes în comunicare dacă exemplificăm ideile sau procesele pe care le descriem cu imagini. Mai ales în situațiile în care publicul nostru nu este format neapărat din specialiști sau atunci când cei ce ne ascultă au niveluri diferite de cunoaștere și înțelegere a celor prezentate, recurgem la imagini ca la o modalitate de facilitare a accesului la informație, de facilitare a înțelegerii informației. De exemplu, dacă vrei să descrii condițiile în care trăiesc persoanele sărace din România, vei fi mai bine înțeles(easă) și de mult mai multă lume dacă vei arăta imagini cu o încăpere în care locuiesc foarte multe persoane, cu ceea ce mănâncă ei la masa de prânz etc., decât dacă vei vorbi despre calitatea vieții, bunăstare,

deprivare etc. (vezi Scârneci-Domnișoru, 2016).

Comunicarea în care se utilizează imagini este nu doar mai accesibilă, mai arată Weber (2008), ci și memorabilă (mai memorabilă decât comunicarea verbală), ea are un impact mai mare asupra privitorului. Imaginile sunt mai expresive decât cuvintele iar "ajungerea la public" este astfel mult ușurată. Oricât ai descrie în cuvinte, de exemplu, sărăcia din cadrul unei comunități, prin oricâte cifre ai încerca să atragi atenția, nu vei reuși să creezi un impact mai mare asupra publicului decât ai face-o printr-o serie de imagini sugestive (găsești alte exemple, inclusiv în imagini în studiul de caz 3 din Caietul de aplicații pentru cadrele didactice universitare).

Iată un exemplu: cercetătoarea Claudia Mitchell descrie efectul pe care l-a creat asupra publicului un desen al unei participante din Rwanda. Cercetătoarea a încercat să descopere percepțiile tinerilor din această țară africană referitoare la violența împotriva femeilor și copiilor și a cules, printre altele, și date vizuale sub formă de desen. A prezentat rezultatele în fața unor persoane care luau decizii referitoare la politicile sociale, adăugând, spre ilustrare, și câteva desene. În Mitchell et al. (2011) găsești una dintre imaginile prezentate care surprinde o mamă disperată aruncându-și bebelușul la toaletă (desenul este legat de sarcinile nedorite rezultate din violență sexuală). Te va "bântui" și pe tine acest desen, cum i-a bântuit și pe decidenții africani care l-au privit înaintea ta.

De fapt utilizăm (sau ar trebui să utilizăm) des în comunicări imagini pentru că ele captează inefabilul, ceea ce nu se poate exprima în cuvinte (vezi Weber, 2008). Una este să descrii în cuvinte, de exemplu, poluarea, războiul, boala și cu totul alta este să vezi imagini cu acestea. Imaginile "vorbesc" de la sine, mult mai sugestiv decât ar face-o cele mai potrivite dintre cuvinte. Este celebră fotografia copilășului aproape mort de foame, care abia se mai târăște și lângă care așteaptă un vultur (fotografie pentru care Kevin Carter a câștigat premiul Pulitzer în 1993); aceasta a avut un impact emoțional extraordinar în lumea occidentală și a surprins foametea din Sudan într-un fel în care niciun cuvânt nu ne-ar fi făcut să ne-o imaginăm. Nu degeaba se spune că o imagine face uneori mai mult decât 1000 de cuvinte.

În plus, mai susține Weber (2008), imaginile facilitează înțelegerea empatică. Dacă asta urmărești prin comunicare, atunci cu imagini poți să îi faci pe cei din public să se pună mult mai ușor în pielea altcuiva, să înțeleagă mai bine un punct de vedere, să împrumute fără prea mare efort experiențe ale altcuiva. De exemplu, dacă vrei să prezinți dificultățile cu care se confruntă persoanele cu dizabilități în viața de zi cu zi, poți să arăți imagini (cum a făcut Pink, 2008) în care aceștia se confruntă cu situații în care aranjamentul fizic al orașului le restricționează

mobilitatea.

Autoarea amintită a realizat o expoziție de fotografii prin care a încercat să-i facă pe cei care le privesc să simtă problemele cu care se confruntă persoanele imobilizate în scaunul cu roțile în viața de zi cu zi, în spațiul public. Fotografiile îi invitau pe privitori să se imagineze ca fiind ei în pielea celor fotografiați, deci să se implice empatic. Expoziția a fost foarte convingătoare pentru că aducea în atenție situații obișnuite, cotidiene, familiare fiecăruia dintre noi. Ele arătau, de exemplu, că dacă mergi la bancă, în scaun rulant fiind, nu există nicio posibilitate de a intra, că trebuie să suni și că angajații băncii vin afară să discute cu tine și să-ți rezolve problemele pe stradă.

Mai multe detalii despre comunicări vizuală asemănătoare, găsești în studiul de caz 3 din Caietul de aplicații pentru cadrele didactice universitare. Există acolo și câteva imagini relevante pentru exemplificarea ideii prezentate aici și trimiteri spre două tipuri speciale de comunicare vizuală care facilitează înțelegerea – photovoice-ul și eseul vizual.

Cunoașterea artistică facilitată de acest tip de comunicare vizuală merită luată în calcul mai ales în situațiile în care comunicarea științifică clasică nu este o opțiune. Și, sigur, cred că merită luată în calcul ori de câte ori este posibilă pentru a exemplifica ideile științifice.

Eseul vizual, spre exemplu, se pretează la orice temă care poate fi redată vizual (vezi exemple în Scârneci-Domnișoru, 2019a). Realizarea eseurilor vizuale este accesibilă oricui, nu presupune mare efort, nici cine știe ce cunoștințe sau talent iar prezentarea eseurilor vizuale facilitează comunicarea, înțelegerea, empatia, reacția unor categorii de publicuri la care mesajul specialiștilor ajunge altfel greu, inexpressiv, criptic.

Dar cea mai importantă caracteristică a imaginilor din punctul de vedere al comunicării în medii interculturale este cea amintită de Flick (1998) - capacitatea lor de a depăși bariere culturale și lingvistice. Imaginile ne ajută să ne înțelegem mai bine unii pe alții, să micșorăm distanțele dintre noi, să folosim mai puțin cuvinte al căror sens poate fi interpretat greșit. De câte ori n-am apelat la limbajul non-verbal, la mimică sau gestică pentru a-i face pe ceilalți să înțeleagă mai bine? De câte ori nu am spus ”hai mai bine să-ți arăt!”? Legat de gesturi poate ar fi bine să atrag atenția că și în cazul acestora semnificațiile pot fi diferite în culturi diferite.

Pentru a ilustra ideea depășirii barierelor lingvistice și culturale aduc exemplul unei cercetătoare din Canada (vezi Liebenberg, 2009) care vorbește despre dificultățile pe care le-a avut când a trebuit să realizeze un studiu în care au fost implicate adolescente însărcinate, de culoare, din Africa de Sud (dintr-o comunitate săracă). Diferențele dintre ea și participantele la studiu ar fi trebuit să fie tot atâtea bariere de înțelegere: diferențe culturale, intelectuale, rasiale,

de limbă, de vârstă și de clasă socială. Cercetătoarea a reușit să depășească relativ ușor aceste bariere implicând imagini în comunicarea dintre ea și adolescente. Le-a cerut, înainte de orice, să facă fotografii timp de o săptămână cu lucruri care sunt importante pentru ele – bune sau rele. Cu fotografiile în față dificultățile legate de interviuarea fetelor, de înțelegerea reciprocă au fost mai puține.

Așadar de foarte multe ori cuvintele nu sunt suficiente pentru a simboliza o realitate iar imaginile pot completa nevoia de exprimare a prezentatorilor și pe cea de înțelegere a publicului. Este de multe ori imposibil să reduci la cifre și dificil să exprimi în cuvinte o stare, o trăire, o impresie, o senzație; e greu să-i faci pe ceilalți, prin cuvinte, să înțeleagă ce ai simțit într-un anumit context sau cât te-a mișcat un anumit gest. Imaginea pare să exprime mai bine emoții, transmițând emoții.

Imaginile sunt mult mai expresive decât textele și numerele. Dacă vrei să ajungi la public, să convingi, să sensibilizezi, dar chiar și doar să informezi, imaginile sunt mijloacele perfecte. O prezentare care conține imagini are o influență mai mare asupra publicului, este mai spectaculoasă, mai bogată, mai completă și mai complexă, mai puțin monotună, mai puțin greu de parcurs și mai ușor de pătruns.

Problemele comunicării vizuale apar odată cu o altă caracteristică a imaginilor descrisă de Bagnoli (2009): imaginile sunt evocative. Să spunem că încerci să descrii atmosfera în care se trăia, în viața de zi cu zi, în perioada comunistă, în România. Publicul format din români trecuți de 45 ani va fi reintrodus mai bine în atmosfera pe care a trăit-o în acea perioadă dacă va vedea imagini sau obiecte caracteristice comunismului (de exemplu imagini cu cozile la alimente sau cu ceea ce se găsea pe rafturile magazinelor, o emisiune TV de atunci sau televizorul cu lămpi la care era urmărită, mașina de spălat semi-automată etc.). Problema este că imaginile evocă diverse celor ce le privesc, iar cel ce prezintă imaginile se poate găsi în imposibilitatea de a controla ce amintiri trezesc acestea privitorilor și mai ales ce fel de sentimente generează aceste evocări. Se poate întâmpla ca atmosfera comunicării să se strice pentru că o parte a publicului a devenit nostalgic, alții s-a întristat iar alții se revoltă.

Imaginile, mai mult decât cuvintele, pot purta mai multe semnificații, sunt simbolice, pot fi interpretate în mod diferit. Mai mult chiar decât în cazul cuvintelor, același lucru surprins în imagini poate însemna ceva într-un context, într-o cultură, în cadrul unei subculturi, printre membrii unei instituții etc. și altceva într-un alt context, într-o altă cultură ș.a.m.d. La fel ca în cazul cuvintelor, unul și același lucru surprins în imagini poate avea semnificații diferite pentru două persoane diferite, în momente de viață diferite, în asocieri diferite cu alte lucruri etc.

Iată un exemplu din publicitate. Bick și Chiper (2007) arată că identitatea unui brand, așa cum este la origine, în cultura în care a fost conceput, poate fi pusă la încercare peste granițe, acolo unde brandul vine în contact cu valorile, mentalitățile, tabuurile, simbolurile, experiențele istorice locale. Autorii oferă pentru exemplificare semnul Nike care rezonază mai puțin în Haiti și România cu cultura fitness din America. Prin urmare acest semn ia tot felul de înțelesuri vagi în alte culturi decât în cea americană. În România, de pildă, oamenii asociază semnul Nike cu un V de la victorie, cu un J orizontal (eventual inițiala lui Michael Jordan), cu semnul văzut pus de profesori pe temele copiilor, cu o virgulă întoarsă sau cu un semn al norocului. Vezi și alte exemple în studiul de caz 1 din *Caietul de aplicații pentru cadrele didactice universitare*.

Schirato și Webb (*apud* Sligo și Tilley, 2011) susțin nu numai că o imagine face cât o mie de cuvinte, ci și că ea poate fi citită într-o mie de feluri, iar Banks (2007) susține că ”imaginile sunt multivocale și că ”vorbesc” în feluri diferite unor oameni diferiți și în diferite contexte” (p. 94).

Kearney și Hyle (2004) au realizat un studiu în care participanții erau invitați să deseneze ce a însemnat pentru ei schimbarea șefului; ei au arătat că fără explicațiile desenatorilor, imaginile puteau fi interpretate foarte diferit. De exemplu, dacă vezi o imagine cu câteva păsări în zbor, cum crezi că a fost experiența schimbării șefului pentru desenator? O experiență plăcută, liniștită, calmă, o senzație de libertate, de eliberare? Sau un sentimentul profund de insecuritate pe care ți-l dă zborul, o frică incontrollabilă care paralizăază? Vezi și alte exemple în studiul de caz 1 din *Caietul de aplicații pentru cadrele didactice universitare*.

Așadar comunicarea vizuală ridică problema interpretării imaginilor de către public. Ce transmit ele, cum ajung la privitori imaginile prezentate? Poartă ele înțelesul intenționat sau este acesta denaturat de capacitatea de înțelegere a celor ce le privesc, de ceea ce evocă ele sau de contextul în care sunt prezentate?

Este posibil ca ceea ce vrem să transmitem să fie umbrat de elemente vizuale colaterale, puternic evocative. De exemplu dintr-o imagine care ar trebui să ilustreze realizarea unei munci gospodărești poate sări în ochi îmbrăcămintea ciudată a cuiva din prim-plan. În acest caz privitorul poate fi atât de fascinat de acest element, își poate imagina atâtea lucruri în legătură cu el încât se pierde mesajul intenționat inițial al imaginii.

Așadar este foarte probabil ca ceea ce ai vrut să transmiți cu ajutorul imaginilor să ajungă la public în mod distorsionat. Încercând un exemplu, Banks (2001) arată că, mai ales publicul studentesc nu ”citește” filmele rezultate din studii etnografice în mod ”natural”, așa cum și-ar dori etnograful să o facă. Studenții tind, mai degrabă, să folosească acțiunile celor filmați pentru

a-și confirma stereotipurile pe care le au despre oamenii ”primitivi” sau ”tribali”. Iar această ”citire” este foarte departe de încercarea celor ce au produs filmul de a-i face pe privitori să-i înțeleagă pe subiecți.

Referindu-se la aceeași problemă, Holm (2008) vorbește despre ”intențiile” celor care privesc imaginile: din cauza experiențelor personale de viață aceștia pot da interpretări diferite imaginilor, interpretări care pot fi foarte departe de ceea ce au intenționat să transmită cei care le-au produs. Așadar felul în care va fi interpretată o imagine sau o succesiune de imagini nu poate fi în întregime controlat sau prezis. În Wiles et al. (2008) există alte trimiteri la autori care susțin că felul în care imaginile sunt consumate poate să difere de cel intenționat.

Desigur prezentări reușite (inclusiv vizuale) se fac în toată lumea, zi de zi, în fața unor publicuri diverse, inclusiv interculturale. Christmann (2008) arată că deși imaginile sunt polisemice, deci pot fi văzute și înțelese în moduri diferite, aceasta nu înseamnă că atribuirea de semnificație unei imagini se realizează arbitrar și complet subiectiv. Așadar nu am vrut să demonstrez imposibilitatea comunicării interculturale ci să subliniez grija pe care trebuie să o avem în astfel de contexte.

Concluzii

Mijloacele de comunicare sunt multiple, iar fiecare dintre ele are și avantaje și dezavantaje. Pentru a evita problemele prezentate în acest capitol ar fi bine să combinăm modalitățile de comunicare. De exemplu să clarificăm simbolistica unei imagini prin explicații verbale sau să ne asigurăm că publicul înțelege adăugând unui text sau unei prezentări verbale și imagini.

Bibliografie

- Bagnoli, A. (2009). Beyond the standard interview: the use of graphic elicitation and arts-based methods. *Qualitative Research*, 9(5), 547–570. Disponibil online: <http://qrj.sagepub.com/content/9/5/547>.
- Banks, M. (2001). *Visual Methods in Social Research*. Londra: Sage Publication.
- Banks, M. (2007). *Using Visual Data in Qualitative Research*. Londra: Sage Publication.
- Bick, P., & Chipur, S. (2007). Swoosh identity: recontextualizations in Haiti and Romania. *Visual Communication*, 6(1), 5-18.
- Chevalier, J., & Gheerbrant, A. (1996). *A Dictionary of Symbols*. Londra: Penguin Books.



- Christmann, G. (2008). The Power of Photographs of Buildings in the Dresden Urban Discourse. Towards a Visual Discourse Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), Art. 11. Disponibil online <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803115>.
- Flick, U. (1998). *An Introduction to Qualitative Research*. Londra: Sage Publications.
- Flusser, V. (2003). *Pentru o filosofie a fotografiei*. Cluj-Napoca: Idea Design & Print.
- Holm, G. (2008). Photography as a Performance. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(2), Art. 38. Disponibil online <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0802380>.
- Kearney, K., & Hyle, A. (2004). Drawing out emotions: the use of participant – produces drawings in qualitative inquiry. *Qualitative Research*, 4 (3), 361-382.
- Liebenberg, L. (2009). The visual image as discussion point: increasing validity in boundary crossing research. *Qualitative Research*, 9 (4), 441-467.
- Literat, I. (2013). 'A Pencil for Your Thoughts': Participatory Drawing as a Visual Research Method with Children and Youth. *International Journal of Qualitative Methods*, 12, 84-98.
- Mitchell, C., Theron, L., Stuart, J., Smith, A., & Campbell, Z. (2011). Drawings as Research Method. În L. Theron, C. Mitchell, A. Smith, & J. Stuart (Eds.). *Picturing Research. Drawing as Visual Methodology* (pp. 19-37). Rotterdam: Sense Publishers.
- Pink, S. (2008). Mobilising Visual Ethnography: Making Routes, Making Place and Making Images. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(3), Art. 36. Disponibil online: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0803362>.
- Scârneci-Domnișoru, F. (2016). *Datele vizuale în cercetarea socială*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană.
- Scârneci-Domnișoru, F. (2019). Presenting Results of Social Research through Visual Essay. *Bulletin of the 'Transilvania' University of Brașov – Series VII: Social Sciences and Law*, 12 (1), 93-108.
- Scârneci-Domnișoru, F. (2020). The Relevance of Visual Data in Social Research. În F. Scârneci-Domnișoru (Ed.). *Visual Techniques Applied in Social Research* (pp. 21-59). Berlin: Peter Lang.
- Sligo, F., & Tilley, E. (2011). When words fail us: using visual composites in research reporting. *Visual Communication*, 10(1), 63–85. Disponibil online: <http://vcj.sagepub.com/content/10/1/63>.
- Weber, S. (2008). Using Visual Images in Research. În G. Knowles, & A. Cole (eds.). *Handbook*

of the Arts in Qualitative Research: Perspectives, Methodologies, Examples, and Issues.
Londra: Sage Press.

Wiles, R., Prosser, J., Bagnoli, A., Clark, A., Davies, K., Holland, S., & Renold, E. (2008). *Visual Ethics: Ethical Issues in Visual Research*, ESRC National Centre for Research Methods Review Paper, 11. Disponibil online: <http://eprints.ncrm.ac.uk/421/1/MethodsReviewPaperNCRM-011.pdf>.

MODULUL II. Modele de educație

2.1. Educația într-un mediu multicultural

2.2. Dialog și comunicare într-un mediu multicultural și intercultural

2.3. Educația incluzivă din perspectivă multiculturală și interculturală

2.4. Aplicarea modelelor de educație în contexte multiculturale și interculturale

2.5. Abordări interculturale în dezvoltarea sistemului educațional European

2.1. EDUCAȚIA ÎNTR-UN MEDIU MULTICULTURAL

Universitatea Transilvania din Brașov, România⁸

Rezumat

Acest capitol prezintă concepte și abordări fundamentale ale educației într-un mediu multicultural. În prima parte este subliniat scopul principal al politicilor contemporane pentru educație în medii multiculturale, iar apoi sunt oferite definiții ale unor concepte necesare pentru înțelegerea provocărilor și oportunităților ce definesc aceste spații multiculturale. Următoarele secțiuni cuprind o trecere în revistă a unor teme și abordări recente legate de procesele educaționale în medii multiculturale, precum modelele teoretice, cadrele ideologice și tipurile de educație, fiind subliniată orientarea generală a acestor abordări: aceea de a crea un mediu de învățare receptiv din punct de vedere cultural. În final sunt descrise, pe scurt, patru roluri profesionale asociate cu educația în medii multiculturale: profesorul ca lucrător cultural, formatorul în comunicare interculturală, mediatorul școlar și mediatorul intercultural.

Cuvinte-cheie: mediu multicultural, educație, echitate, mediu de învățare receptiv din punct de vedere cultural, modele teoretice, cadre ideologice.

⁸ Autor pentru corespondență: Codrina Csesznek, e-mail: codrina.csesznek@unitbv.ro

2.1. Educația într-un mediu multicultural

1. Premisa educației în medii multiculturale

Un mediu multicultural este un context social caracterizat de diversitate în ceea ce privește etnia, rasa, religia, limba sau o altă formă de identitate culturală. Mediul multicultural este compus din grupuri de oameni cu identități culturale diferite, dar care trăiesc, învață sau muncesc împreună (Stoyanova, 2013).

În societățile democratice, mediile multiculturale sunt considerate atât o oportunitate, cât și o provocare pentru sistemele de educație. (Banks et al, 2001; Beard, 2016). Oportunitatea derivă din bogăția coexistenței valorilor, ideilor și practicilor diferite, care oferă o mare varietate de resurse pentru viața socială. Provocarea vine din dezideratul de armonizare a diferitelor interese și din necesitatea reducerii tensiunilor sau conflictelor care pot apărea frecvent în spațiile multiculturale.

Scopul principal al educației într-un mediu multicultural este realizarea **echității**. Aceasta deoarece, în mediile multiculturale, succesul școlar și academic al elevilor/studentilor poate fi obstrucționat de probleme sociale precum rasismul, tensiunile etnice sau discriminarea. Echitatea în educație se referă la politicile, strategiile și practicile care susțin și facilitează excelența academică a **tuturor** elevilor și studenților (Banks et al, 2001; Beard, 2016), evitându-se astfel orice formă de discriminare bazată pe etnie, pe rasă, pe identitate națională sau pe altă formă de identitate culturală.

Pornind de la această premisă, universitățile și școlile ar trebui să furnizeze pregătire profesională pentru cadrele didactice care lucrează în medii multiculturale. Pe de o parte, astfel de programe de pregătire ar trebui să-i ajute pe profesori să își identifice propriile atitudini față de diferitele grupuri din acel spațiu multicultural și să înțeleagă mai bine perspectivele culturale ale celorlalte grupuri; pe de altă parte, astfel de programe le pot oferi profesorilor noi tehnici pedagogice și noi competențe menite să promoveze echitatea și să susțină succesul școlar și academic al tuturor elevilor și studenților. În același timp, elevii și studenții trebuie să devină competenți din punct de vedere intercultural (Catteeuw, 2012), prin îmbunătățirea cunoștințelor, atitudinilor și abilităților lor, necesare pentru a interacționa în mod eficient cu persoane aparținând unor grupuri diferite din punctul de vedere al etniei, al rasei, al culturii și al limbii (Banks et al., 2001).

Ideea de bază pentru mediile multiculturale este, astfel, aceea de a „celebra diversitatea în educație cu un angajament față de justiția socială” (Oryan, Ravid, 2019, p. 3).

2. Concepte-cheie în abordarea educației din mediile multiculturale

În acest sub-capitol vom defini, mai întâi, câteva concepte legate de probleme sau de provocări ale educației în medii multiculturale (*prejudecată, stereotip, discriminare și rasism*), iar mai apoi, alte două concepte importante, care țin de soluții sau de oportunități pentru sistemul educațional (*educația multiculturală și învățarea interculturală*).

O **prejudecată** este „o atitudine negativă față de un grup social și față de membrii săi” (Wittenbrink, Corell, Ma, 2019, p. 164). În psihologia socială, conceptul de *atitudine* – înțeles ca predispoziție a indivizilor de a evalua un anumit aspect al realității – este unul central. Atitudinile au trei componente: afectivă, cognitivă și comportamentală (Duduciuc, Ivan, Chelcea, 2013). Prejudecata se referă la componenta afectivă (emoțională) a atitudinilor: „Ea surprinde predispoziția evaluativă negativă către o categorie socială și către membrii acesteia, aversiunea simțită față de un grup” (Wittenbrink et al, 2019, p. 164). În medii multiculturale, unde grupuri etnice diferite trăiesc împreună, prejudecățile etnice pot influența în mod semnificativ relațiile interetnice, iar impactul lor este preponderent negativ, atâta vreme cât prejudecățile etnice funcționează ca atitudini negative față de out-grupurile etnice (Vervaet, Van Houtte, Stevens, 2018).

Legat de noțiunea de *prejudecată*, termenul **stereotip** este frecvent folosit în domeniul relațiilor interetnice. El se referă la componenta cognitivă a atitudinilor și desemnează „generalizările care asociază membrii unor categorii sociale cu atribute tipice și distinctive” (Wittenbrink et al, 2019, p. 164). Dacă *prejudecățile* au întotdeauna o conotație negativă, *stereotipurile* pot fi pozitive, negative sau neutre. Generalizarea reprezintă aici elementul cel mai important. Cu alte cuvinte, stereotipurile sunt idei preconcepute despre caracteristicile definitorii ale unui grup social, formate nu pe baza experienței, ci învățate în procesul de socializare (Zamfir, Vlăsceanu, 1993).

Discriminarea se referă la componenta comportamentală a atitudinilor față de diferite grupuri sociale. Discriminarea se definește ca „un comportament față de membrii unei categorii sociale, atunci când comportamentul respectiv apare doar din cauza apartenenței lor la acea categorie” (Wittenbrink et al, 2019, p. 164). Mai precis, discriminarea privează membrii unui anumit grup de oportunități oferite altor grupuri (Giddens, 2001), prin limitarea sau blocarea accesului membrilor unui grup etnic, rasial sau de altă identitate culturală la anumite resurse sociale.

Este evident faptul că aceste trei concepte sunt strâns legate între ele (Wittenbrink et al,

2019). Stereotipurile și prejudecățile pot constitui o bază pentru discriminare, iar discriminarea poate produce, întări sau valida anumite stereotipuri și prejudecăți.

Rasismul este „actul de discriminare a indivizilor în baza identificării lor rasiale” (Beard, 2016, p. 440). Doctrinile rasiste, care au apărut în ultimele secole pe fondul proceselor de expansiune și de colonizare realizate de țările occidentale, au interpretat diferențele rasiale în termeni ierarhici, considerând că unele rase au un potențial biologic mai mare decât altele (Giddens, 2001).

În prezent, statele democratice susțin valori și politici care promovează echitatea și combat orice formă de discriminare etnică, rasială sau culturală.

Educația multiculturală este „un mijloc de a produce schimbare socială care să permită fiecărui grup cultural o existență respectabilă și să cultive un dialog bazat pe respect între diferitele grupuri” (Oryan, Ravid, 2019, p.3). Acest tip de educație este văzut, de asemenea, ca „un proiect de reformă educațională utilizat în programele de formare a cadrelor didactice pentru a promova echitatea educațională și pentru a îmbunătăți rezultatele academice ale tuturor elevilor și studenților” (Beard, 2016, p. 441). Cu alte cuvinte, educația multiculturală reprezintă principala abordare a educației într-un mediu multicultural, pentru a spori bogăția culturală și pentru a asigura echitatea.

Învățarea interculturală este un concept legat de interacțiunile dintre actorii sociali și, de asemenea, de rezultatele proceselor de comunicare în spațiile în care sunt aplicate principiile educației multiculturale. Acest tip de învățare este definit ca „un proces prin care elevii și studenții provenind din medii culturale și etnice diferite învață unul cu celălalt și unul de la celălalt, dezvoltând o mai bună cunoaștere și înțelegere a diferitelor culturi” (O'Brien, Tuohy, Fahy, Markey, 2019, p. 26). Obiectivul principal al învățării interculturale este acela de a dezvolta *competența interculturală* (Catteeuw, 2012) sau *inteligența culturală* (Presbitero, Attar, 2018), concepte care desemnează capacitatea unui individ de a se descurca, de a face față în mod eficient într-un context cultural diferit de al său sau într-o echipă multiculturală. În opinia noastră, nu numai elevii și studenții, dar și profesorii pot fi implicați și pot beneficia de procesele de învățare interculturală. *Vezi Studiul de caz 1 din „Caietul de aplicații pentru cadrele didactice universitare”.*

3. Abordări recente ale educației multiculturale

Provocări. În instituțiile de învățământ superior, mediul multicultural poate fi unul *natural* sau unul *construit*. Un mediu multicultural *natural* implică grupuri sau comunități în care

indivizii (studenți și personal) cu identități etnice, rasiale sau culturale diferite locuiesc împreună într-o anumită zonă geografică (regiune sau țară). Un mediu multicultural *construit* este creat prin mobilitatea internațională a studenților și a personalului academic. În zilele noastre, instituțiile de învățământ superior devin din ce în ce mai internaționalizate. Prin programe precum Erasmus+, tot mai mulți studenți și profesori călătoresc, învață, predau și trăiesc în contexte culturale noi, pentru o anumită perioadă de timp. Evident, procesul de adaptare la un mediu nou nu este deloc ușor.

Cercetări recente privind mobilitatea studenților au arătat că studenții pot întâmpina probleme legate de interculturalitate atât în mediile academice, cât și în cele non-academice (Yarosh, Lukic, Santibáñez-Gruber, 2018), în special bariere lingvistice și diferențe între sistemele sociale și educaționale ale țării-gazdă și ale țării de origine. Pentru a „face față cu succes și în mod adecvat multiplelor provocări interculturale și diversității culturale” (ibid., p. 54), studenții trebuie să își dezvolte competența interculturală. Acest lucru este valabil și pentru personalul academic și se referă la ambele tipuri de medii multiculturale: atât la cel natural, cât și la cel construit.

Modele teoretice ale educației multiculturale și ale învățării interculturale. Pornindu-se de la premisa nevoii de competență interculturală în instituțiile de învățământ superior, au fost concepute mai multe modele teoretice. După Yarosh et al. (2018), trei astfel de modele sunt potrivite educația universitară:

Un prim model a fost formulat de King și Baxter Magolda (2005) și este destinat studenților care au de-a face cu diversitatea culturală în propriile lor țări și comunități. Într-un astfel de context, studenții ar trebui să devină „cetățeni competenți intercultural” (p. 571), urmând un proces de dezvoltare a „maturității lor interculturale”. Acest model teoretic răspunde provocărilor educației interculturale în mediile multiculturale naturale și propune trei dimensiuni pentru dezvoltarea studenților: cognitivă, intrapersonală și interpersonală.

Un al doilea model teoretic răspunde provocărilor mediilor multiculturale construite și este axat pe dezvoltarea competenței interculturale a studenților care petrec un semestru sau mai mult într-o universitate străină. Acest model a fost proiectat de Williams (2009) și cuprinde tot trei dimensiuni ale competenței interculturale: cognitivă, afectivă și comportamentală. Pe baza acestor dimensiuni, pot fi stabilite anumite rezultate ale învățării, cu scopul de a maximiza succesul studenților în sistemul educațional și cultural din străinătate.

Un al treilea model teoretic a fost propus de Fantini și Tirmizi (2006). Conform acestor autori, competența interculturală constă în patru tipuri de elemente, fiecare dintre ele

fundamentale pentru interacțiunile interculturale de succes: cunoștințe, conștientizare, abilități și atitudini. Noutatea adusă de acest model este că fiecare dintre aceste patru categorii este alcătuită din mai multe alte elemente; acestea, la rândul lor, ar trebui să fie văzute nu ca dimensiuni separate, ci mai degrabă ca niște componente ale competenței interculturale, care sunt legate între ele și se chiar se suprapun. Acest model este cunoscut sub numele de KASA și oferă un bun cadru teoretic pentru abordarea provocărilor și pentru dezvoltarea competențelor interculturale în medii multiculturale.

Cadre ideologice. Dezideratul de a face educație pe baza principiilor echității, respectului pentru diversitatea culturală și performanței face parte dintr-o ideologie occidentală mai largă ce susține o viziune pluralistă asupra lumii (Oryan și Ravid, 2019) și este legată de un „nivel redus de prejudecăți, etnocentrism și amenințare percepută” (Watters, Ward și Stuart, 2020).

Două cadre ideologice principale ar putea fi identificate pentru susținerea rolului social al educației în medii multiculturale:

(i) *Educația ca factor al reformei sociale.* Acest cadru ideologic a fost formulat de Banks și McGee Banks (2016 apud Oryan și Ravid, 2019), care cred că misiunea școlii este de a crea o schimbare socială sistemică, în măsură să susțină multiculturalismul. Autorii descriu cinci aspecte practice pentru educația multiculturală: 1) integrarea de conținuturi (date, informații) privind diferite perspective culturale în procesele de predare-învățare, 2) dezvoltarea sensibilității culturale și a gândirii critice atât la profesori, cât și la studenți, 3) reducerea prejudecăților, 4) promovarea pedagogiei egalitare și 5) construirea unei culturi organizaționale multiculturale care ar putea promova valorile multiculturale atât în interiorul, cât și în afara școlii.

(ii) *Educația ca proces de dezvoltare pe termen lung.* Acest cadru ideologic a fost descris de Wurze (1987 apud Oryan și Ravid, 2019) și se concentrează pe procesul individual de învățare prin educație multiculturală. Scopul unui astfel de proces este schimbarea mentalităților individuale, de la etnocentrism la multiculturalism. Acest lucru poate fi realizat prin intervenții educaționale care implică următoarele faze sau aspecte: a-ți dezvolta conștiința de sine, a învăța despre condiția umană și despre diferite culturi, a face alegeri culturale dintr-o perspectivă egalitară, a personaliza cunoștințele dintr-o perspectivă intelectuală și emoțională, a învăța prin cercetare și a înțelege microclimatul realităților culturale (identități de grup și comunicare interculturală).

Tipuri de educație în medii multiculturale. Paul-Binyamin și Haj-Yehia (2019) susțin că, în mediile multiculturale, pot fi identificate trei tipuri principale de educație: educația

separată, educația comună și educația multiculturală.

Educația separată este specifică acelor contexte sociale în care diferite grupuri (în special grupurile minoritare) își promovează autonomia culturală. Astfel de grupuri au dorința de a-și consolida identitatea culturală și solidaritatea, permițând membrilor lor „să se conecteze la cultura și la moștenirea lor, adesea absente din programa dominantă” (id., p. 251).

Educația comună se referă la situațiile în care sunt încurajate acceptarea și integrarea diverselor grupuri culturale în mediile educaționale; integrarea este, de asemenea, considerată importantă pentru viitor.

Educația multiculturală se referă la ceea ce a fost numit în capitolele anterioare „educație interculturală” și este chiar mai valoroasă decât tipul de educație descris anterior: „nu doar că încurajează toleranța față de ceilalți, ci consideră diversitatea culturală o resursă educațională și socială” (ibid.). Acest tip de educație este în mare măsură apreciat de către cercetători, deoarece este cel mai potrivit pentru obiectivele de integrare socială și de echitate în mediile multiculturale.

Către un mediu de învățare receptiv din punct de vedere cultural. În literatura de specialitate recentă au fost formulate multe puncte de vedere cu privire la definițiile, tipurile și dimensiunile educației în medii multiculturale. În general, trei dimensiuni ale educației multiculturale sunt considerate fundamentale pentru intervențiile sociale și pedagogice în mediile multiculturale: atitudinile, conștientizarea și practicile (Beard, 2016). Mai precis, educatorii ar trebui să își concentreze activitățile didactice asupra atitudinilor multiculturale (credințe și presupoziii), asupra conștientizării multiculturale (înțelegerea factorilor care influențează succesul academic) și asupra practicilor multiculturale (strategii pedagogice care pot sprijini echitatea și succesul educațional). Cu alte cuvinte, dezideratul echității în educație poate fi atins dacă mediile multiculturale devin deschise spre valorizarea diversității lor culturale.

Educația în medii multiculturale reflectă principiul democratic al respectării diversității. În timp ce, în trecut, în majoritatea țărilor sistemul educațional susținea obiectivul construirii unei identități naționale unice (Andreescu, 2004), astăzi există o conștientizare crescândă a necesității de a face auzită vocea diferitelor grupuri și de a le ajuta să devină mai puternice (Oryan și Ravid, 2019). Multiculturalismul este, astfel, văzut ca o valoare pozitivă ce se reflectă în sistemul educațional, prin conceptul de *mediu de învățare receptiv din punct de vedere cultural* (Beard, 2016) sau prin cel de *profesor receptiv din punct de vedere cultural* (Oryan și Ravid, 2019).

4. Noi roluri profesionale în mediile multiculturale

În ultimele decenii, pe măsură ce mediile multiculturale deveneau tot mai mult medii de învățare receptivă din punct de vedere cultural, au apărut și noi roluri profesionale. Vom discuta patru astfel de roluri: profesorul ca lucrător cultural, formatorul în comunicare interculturală, mediatorul școlar și mediatorul intercultural.

Profesorul ca lucrător cultural (Paul-Binyamin și Haj-Yehia, 2019) dezvoltă gradul de conștientizare și sensibilitatea elevilor și studenților față de nevoia respectului intercultural și îi ajută pe aceștia să dobândească o înțelegere profundă a diversității culturale; el/ea înțelege alte sisteme culturale dincolo de aspectele folclorice (cum ar fi obiceiurile sau mâncarea); înțelege interpretările istorice, precum și modurile de gândire și de comportament, chiar dacă ele sunt dureroase; abordează programa educațională din această perspectivă mai largă și mai profundă, promovând totodată această abordare în cursurile sale.

În mediile multiculturale în care probleme sensibile, cum ar fi rasismul și discriminarea, se asociază cu existența diversității, profesorii ar trebui să utilizeze metode de predare care să promoveze echitatea în educație (Beard, 2016), cum ar fi învățarea bazată pe cooperare, activitățile desfășurate în perechi sau în echipe, dialogurile deschise etc. Mai mult chiar, profesorii ar trebui să aibă atitudini pozitive față de diferitele grupuri de studenți și ar trebui să cunoască mediul cultural al acestora și nevoile lor de învățare; în acest fel, profesorii ca lucrători culturali ar putea traduce „cunoștințele în practici de instruire eficiente și ar crea medii de învățare care să sprijine succesul academic al tuturor studenților” (ibid., p. 447).

Formatorul în comunicare interculturală este un profesionist a cărui sarcină principală este dezvoltarea competenței interculturale a cursanților. Provocarea sa este cum să proiecteze cursuri și activități care ar muta accentul de la cunoștințe *despre* culturi la cunoștințe orientate spre *modul în care să te descurci* într-un context cultural diferit; în lumina acestui rol, profesorii apar ca antrenori ce ghidează procesul autonom de învățare al studenților și elevilor lor (Chiper, 2013).

Mediatorul școlar este un rol implementat formal în sectorul educațional secundar din unele țări europene, în special pentru a sprijini comunicarea cu comunitățile de romi. Mediatorii școlari lucrează cu familii și cu elevi marginalizați social, în special din comunitățile etnice defavorizate, pentru a îmbunătăți participarea lor educațională, pentru a-i consulta pe membrii comunității și a le oferi consiliere, pentru a preveni și media conflictele dintre familii și școli, dar și pentru a promova valorile multiculturale într-un mediu în care trăiesc mai multe culturi (Pop și Balea, 2016). În România, de exemplu, unde trăiește una dintre cele mai mari minorități etnice

rome din Europa, mediatorul școlar face parte din personalul didactic auxiliar și a devenit unul dintre cele mai importante mecanisme pentru a oferi sprijin elevilor romi în relația lor cu sistemul educațional (Szasz și Csesznek, 2019).

Mediatorul intercultural este un profesionist care se ocupă de relațiile dintre imigranți și comunitățile primitoare (Sani, 2015). Mediatorii interculturali trebuie să ofere sprijin adecvat imigranților și o mediere eficientă între aceștia și instituțiile societății-gazdă. Pentru a îndeplini aceste sarcini, mediatorii interculturali trebuie să dobândească abilități precum: o bună cunoaștere a limbii imigranților și a limbii țării-gazdă, capacitatea de a „interpreta, din punct de vedere cultural, disconfortul social și cultural pe care îl implică procesul imigrației” (Fiorucci, 2004 apud ibid., p. 2547), capacitatea de a stabili conexiuni eficiente între imigranți și instituții din societatea primitoare și, desigur, capacitatea de a „prevedea posibilele conflicte care, uneori, pot apărea în întâlnirea dintre diferite culturi și tradiții ” (ibid.). *Vezi Studiul de caz 2 din „Caietul de aplicații pentru cadrele didactice universitare”*.

Concluzie

În societățile democratice, mediile multiculturale – aceste spații în care trăiesc oameni aparținând unor culturi diferite – sunt văzute atât ca o oportunitate, cât și ca o provocare pentru sistemele educaționale. Scopul principal al educației într-un mediu multicultural este echitatea. Principalul mecanism pentru atingerea acestui scop este dezvoltarea competenței interculturale atât la studenți și elevi, cât și la profesori. Din punct de vedere ideologic, educația este privită deopotrivă ca un factor al reformei sociale și ca un proces de dezvoltare pe termen lung. Pentru a înțelege mai bine identitățile multiculturale și pentru a acționa în diferite contexte sociale caracterizate de multiculturalitate, au fost dezvoltate mai multe modele teoretice. În literatura de specialitate recentă se pot găsi numeroase puncte de vedere cu privire la definițiile, tipurile și dimensiunile educației în medii multiculturale, dar majoritatea sunt de acord că spațiile multiculturale ar trebui să devină medii de învățare receptivă din punct de vedere cultural. În acest context, au apărut noi roluri profesionale, în baza cărora profesioniștii folosesc strategii și practici ce susțin și facilitează excelența academică a tuturor studenților și elevilor, evitându-se astfel orice formă de discriminare bazată pe identitatea etnică, rasială, națională sau pe orice alt tip de identitate culturală.

Bibliografie

Andreescu, G. (2004). *Națiuni și minorități*. Iași: Polirom.



- Banks, J.A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W.D., Irvine, J.J., Nieto, S., Schofield, J.W., & Stephan, W.G. (2001). *Diversity Within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning In a Multicultural Society*. Disponibil pe: https://www.uwyo.edu/education/_files/documents/diversity-articles/banks_2001.pdf.
- Beard, K.V. (2016). Examining the Impact of Critical Multicultural Education Training on the Multicultural Attitudes, Awareness, and Practices of Nurse Educators. *Journal of Professional Nursing*, 32, 6, 439-448.
- Catteeuw, P. (2012). *A Framework of Reference for Intercultural Competence*. Brussel: FARO.
- Chiper, S. (2013). Teaching intercultural communication: ICT resources and best practices. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 1641-1645.
- Duduciuc, A., Ivan, L., Chelcea, S. (2013). *Psihologie socială. Studiul interacțiunilor umane*. București: Comunicare.ro.
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. *World Learning Publications*, Paper 1, <http://digitalcollections.sit.edu/worldlearn>.
- Giddens, A. (2001). *Sociologie*. București: Editura All.
- King, P.M., & Baxter Magolda, M. (2005). A Developmental Model of Intercultural Maturity. *Journal of College Student Development*, 46, 571-592.
- O'Brien, B., Tuohy, D., Fahy, A., & Markey, K. (2019). Home students' experiences of intercultural learning: A qualitative descriptive design. *Nurse Education Today*, 74, 25-30.
- Oryan, S., & Ravid, R. (2019). The experiences of pre-service teachers delivering a study unit on multiculturalism, racism and prejudice. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102911.
- Paul-Binyamin, I., & Haj-Yehia, K. (2019). Multicultural education in teacher education: Shared experience and awareness of power relations as a prerequisite for conflictual identities dialogue in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 85, 249-259.
- Pop, F., & Balea, B., (2016). School Mediators in the Romanian Education System. A Discussion on Their Role in Addressing Educational Inequalities. *Social Change Review*, 14(2), 149-176, doi: 10.1515/scr-2016-0026.
- Presbitero, A., & Attar, H. (2018). Intercultural communication effectiveness, cultural intelligence and knowledge sharing: Extending anxiety-uncertainty management theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 67, 35-43.
- Sani, S. (2015). The Profession and the Roles of the Intercultural Mediator in Italy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 2546-2548.
- Stoyaniva, S. (2013). Work in Multicultural Environment. *Problems of Psychology in the 21st*

- Century, Volume 5, 4-5. Retrieved from:
http://www.scientiasocialis.lt/ppc/files/pdf/Stoyanova_Vol.5.pdf
- Szasz, D., & Csesznek, C. (2019). School Mediators as a Mechanism for Increasing Educational Level and Social Integration in Roma Communities. *Revista Română de Sociologie*, nr. 5-6, 435-446.
- Varvaet, R., Van Houtte, M., & Stevens, P.A.J. (2018). Multicultural school leadership, multicultural teacher culture and the ethnic prejudice of Flemish pupils. *Teaching and Teacher Education*, 76, 68-77.
- Watters, S.M., Ward, C., & Stuart, J. (2020). Does normative multiculturalism foster or threaten social cohesion? *International Journal of Intercultural Relations*, 75, 82-94.
- Williams, T.R. (2009). The reflective model of intercultural competency: A multidimensional, qualitative approach to study abroad assessment. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 18, 289-306.
- Wittenbrink, B., Corell, J., & Ma, D.S. (2019). Implicit Prejudice. In: Sassenberg, K., Vliek, M. L.W. (eds.), *Social Psychology in Action. Evidence-Based Interventions from Theory to Practice*, pp. 163-178. Springer.
- Yarosh, M., Lukic, D., & Santibáñez-Gruber, R. (2018). Intercultural competence for students in international joint master programmes. *International Journal of Intercultural Relations*, 66, 52-72.
- Zamfir, C., Vlăsceanu, L. (coord.), 1993. Dicționar de Sociologie. Termen: *Stereotip*. București: Editura Babel, pp. 613-614.

2.2. DIALOG ȘI COMUNICARE ÎN MEDIUL MULTICULTURAL ȘI INTERCULTURAL

Universitatea din Zagreb, Croația⁹

Rezumat

Dialogul intercultural este un proces care cuprinde un schimb deschis și respectuos de opinii între indivizi și grupuri cu medii și patrimoniul etnice, culturale, religioase și lingvistice diferite, pe baza înțelegerii și a respectului reciproc (Consiliul Europei, 2008). Principala distincție între dialogul și comunicarea într-un mediu multicultural și intercultural și dialogul și comunicarea într-un mediu standard, omogen social și cultural se găsește în diferența dintre culturile din care fac parte comunicatorii și pe care le folosesc în procesele lor de comunicare. Una dintre principalele forme de comunicare pentru realizarea obiectivelor interculturale și multiculturale este dialogul. Dialogul este o formă de comunicare care necesită exprimare și recunoaștere a diversității și o observare reciprocă a competenței în cunoaștere și exprimare. Dialogul este o comunicare echilibrată, construind cunoașterea fără a nega diversitatea. El necesită negociere. Dialogul se bazează pe două condiții comunicative: distribuția egală a oportunităților de participare activă la comunicare; și empatie, adică competența în asumarea perspectivei altuia, integrarea ascultării și a înțelegerii, interesul pentru exprimare și o sensibilitate la nevoile altora.

Cuvinte cheie: dialog, comunicare, mediu intercultural, mediu multicultural

⁹ Autor pentru corespondență: Goran-Pavel Šantek, e-mail: gpsantek@ffzg.hr

2.2. Dialog și comunicare într-un mediu multicultural și intercultural

1. Semnificația și importanța dialogului intercultural

Semnificația și importanța dialogului intercultural este bine prezentată în Cartea albă a Uniunii Europene privind dialogul intercultural (Consiliul Europei, 2008): UE înțelege dialogul intercultural „ca un proces care cuprinde un schimb deschis și respectuos de opinii între indivizi și grupuri cu medii și patrimonii etnice, culturale, religioase și lingvistice diferite, pe baza înțelegerii și a respectului reciproc. El necesită libertatea și capacitatea de a se exprima, precum și disponibilitatea și capacitatea de a asculta opiniile altora. Dialogul intercultural contribuie la integrarea politică, socială, culturală și economică și la coeziunea societăților diverse din punct de vedere cultural. El promovează egalitatea, demnitatea umană și simțul scopului comun. Acesta vizează dezvoltarea unei înțelegeri mai profunde a diverselor viziuni și practici ale lumii, creșterea cooperării și participării (sau a libertății de a face alegeri), permițând creșterea și transformarea personală și promovând toleranța și respectul față de celălalt ” (Safonova, 2014, p. 59).

Principala distincție între dialogul și comunicarea într-un mediu multicultural și intercultural și dialogul și comunicarea într-un mediu standard, omogen social și cultural se găsește în diferența dintre culturile din care fac parte comunicatorii și pe care le folosesc în procesele lor de comunicare. În consecință, diferența dintre culturi este unul dintre focusurile cercetării comunicării interculturale, cu înțelegerea fundamentală că interculturalul înseamnă a fi dialogic, a celebra diferența, alteritatea și pluralitatea (Xu, 2013, p. 379). Mulți dintre cei care teoretizează despre comunicarea interculturală (cum ar fi Levine, Park și Kim, 2007) au căutat să găsească similitudini și diferențe între culturi. Potrivit acestora (apud Xu 2013, pp. 379-380), cercetarea comunicării interculturale se concentrează pe compararea tiparelor de comunicare ale diferitelor culturi, examinând modul în care oamenii din diferite culturi își adoptă tiparele culturale și de comunicare în interacțiune și investigând modul în care aceste caracteristici culturale și de comunicare influențează interacțiunile în contexte particulare. Din acest motiv, cercetătorii comunicării interculturale pun accentul în special pe gestionarea diferențelor culturale.

Comunicarea și dialogul intercultural sunt deosebit de importante în societatea contemporană, care se caracterizează tot mai mult prin extinderea dimensiunii sale interculturale, astfel încât aceasta din urmă a devenit nu numai una circumstanțială, ci și una structurală. Contactul dintre culturi evidențiază probleme ale căror soluții implică trecerea de la viziunea

multiculturală la cea interculturală (de la juxtapunerea culturilor la interacțiunea creativă a culturilor) (Cosma, 2011, p. 87). Pare evident că posedarea doar a culturii comunicative care permite individului să comunice cu succes doar într-o societate mono-culturală și monolingvă este departe de a fi suficientă astăzi în lumea modernă (Safonova, 2014, p. 59). Datorită rolului său mai larg în societate, educație și, în special, educație interculturală, se dovedește a fi o cerință din ce în ce mai urgentă într-o lume în care contactele dintre indivizi aparținând diferitelor culturi cunosc o amplitudine fără precedent, ca urmare a procesului de globalizare (Cosma, 2011, p. 88). Educația interculturală are ca obiectiv principal formarea unei noi identități individuale mai bogate, dobândită prin asimilarea unor caracteristici specifice culturii / culturilor vizate. Cu alte cuvinte, educația interculturală caută formarea competenței interculturale. Ca definiție, putem spune că, competența interculturală este capacitatea persoanei de a-și adapta atitudinea, comportamentul și cunoștințele la interacțiunea cu oamenii din alte culturi, este capacitatea de a demonstra deschidere, flexibilitate și o atitudine pozitivă față de persoane provenind din diferite medii culturale, este capacitatea de a revizui credințele și valorile referitoare la alte culturi (Cosma, 2011, p. 88).

2. Adaptarea la noua societate interculturală și multiculturală

Adaptarea la noua cultură, necesară pentru toată lumea într-un mediu multicultural și intercultural, presupune formarea și dezvoltarea competenței interculturale cu aspecte cognitive, emoționale și comportamentale. După cum au afirmat Cosma și Tudorache (vezi Cosma, 2011, p.88): din punct de vedere cognitiv, este necesară asimilarea cunoștințelor - obținerea de informații despre regulile pe baza cărora funcționează societățile; modurile în care culturile descifrează realitatea; și cunoștințele despre limbă ca vehicul esențial de comunicare. Sub aspect emoțional, contactul cu o nouă cultură presupune că cel care traversează această experiență trebuie să învețe să se obișnuiască cu absența lucrurilor familiare, a rețelelor sociale și trebuie să înceapă să găsească surse de satisfacție în noile circumstanțe ale vieții. Pentru a răspunde acestor circumstanțe unice, educația interculturală poate dezvolta deschidere și interes pentru noutate, acceptarea recentă ca posibilă alternativă, toleranță, respect pentru diferență, gândire pozitivă, respect pentru valorile umane generale și înțelegerea sensibilităților specifice. În ceea ce privește comportamentul, trebuie să asimilăm un nou repertoriu de abilități interpersonale și sociale pentru a interacționa eficient în societatea modernă. În acest sens, educația interculturală se poate dezvolta pentru cei care sunt așteptați să interacționeze în mediul internațional, capacitatea de a comunica în situații formale și informale, capacitatea de a înțelege și de a evita problemele

neplăcute care decurg din ignoranța cu privire la diferite coduri culturale, flexibilitate, să accepte reacțiile celorlalți ca o manifestare a ceea ce este uman etc. (Cosma, 2011, p. 88).

Universitățile sunt astăzi, ca și în trecut, locuri de întâlniri și educație multiculturală și interculturală intensivă. Deci, așa cum a subliniat Safonova (2014, p. 58): care dintre caracteristicile învățământului universitar modern poate fi recunoscută ca fiind esențială pentru dezvoltarea culturii comunicative a studenților care le-ar permite să trăiască, să comunice și să coopereze cu succes în lumea interculturală de astăzi și să fie intercultural competenți? Modelarea educației comunicative interculturale moderne de astăzi, în special în universități, nu are altă opțiune decât să se concentreze pe formarea percepțiilor studenților cu privire la dialogul dintre culturi și civilizații ca singurul mod de viață alternativ în lumea globală actuală și ca filozofie personală a vieții în secolul XXI (iar studenții ar trebui să le adopte voluntar) și să cultive atitudini față de alte culturi ca egale, valoroase în diversitatea și unicitatea lor (Safonova, 2014, p. 60).

În primul rând, se așteaptă ca pedagogia modernă orientată spre comunicare interculturală și strategiile sale educaționale luate în considerare să lărgască considerabil aportul de cunoștințe în clasă, incluzând astfel de puncte și aspecte vitale, precum cele subliniate de Safonova (2014, p. 61):

- comunicarea interculturală ca valoare umană;
- conștientizarea culturală ca o caracteristică pozitivă și un privilegiu al omului care trăiește în lumea globală, care poate gândi global, intercultural și care poate acționa local, în mod adecvat, în diferite colțuri ale Pământului;
- cei mai comuni factori socio-culturali care influențează alegerea individului în ceea ce privește stilul de comunicare cu oameni din diverse medii culturale, lingvistice și socio-economice; măsura impactului valorilor oricărei persoane asupra interacțiunii sale comunicative cu alte persoane și invers;
- motive moderne (foarte adesea legate de istorie) pentru eșecurile comune ale comunicării (până la renunțarea la comunicare) între anumite grupuri culturale, lingvistice și sociale de oameni, între reprezentanții diferitelor comunități religioase și / sau geopolitice;
- stereotipurile negative ca distrugător cognitiv al oricărei comunicări interculturale;
- ce se înțelege prin atractivitatea comunicativă și neatractivitatea comportamentului uman din punctul de vedere al anumitor grupuri culturale și lingvistice de persoane implicate în comunicare, prin succese comunicative comune și prin eșecuri tipice interacțiunii umane în medii interculturale.

În al doilea rând, așa cum a subliniat același autor (Safonova, 2014, p. 61), este la fel de important să oferim training în comunicarea interculturală pentru alegerea celor mai adecvate strategii de dialog intercultural cu reprezentanți ai unor comunități culturale sau cultural-lingvistice particulare (culturi etnice, naționale, religioase, continentale, grupuri geopolitice și subculturi sociale, precum și culturi hibride pe internet).

În al treilea rând, nu trebuie să uităm că limbajul, activitățile verbale și non-verbale și comunicarea în sensul restrâns al acestor cuvinte nu sunt scopuri în sine în interacțiunea umană. Totuși, ele sunt și mijloc de a dezvolta cooperarea și de a căuta posibile modalități de rezolvare a problemelor globale ale civilizației moderne. Prin urmare, educația interculturală modernă poate stimula gândirea critică și poate oferi instruire practică interculturală prin implicarea elevilor în îndeplinirea sarcinilor sistematice de provocare a gândirii și de rezolvare a problemelor cu diferite niveluri de complexitate (Safonova, 2014, p. 61).

Este important să subliniem că multiculturalismul și interculturalitatea înseamnă că ambele părți trebuie să se provoace, să se adapteze și să încerce să dezvolte ceva nou din interacțiunile lor. Această nouă cultură va fi mai apropiată de fiecare dintre ele. După cum afirmă Sen (2006, p. 150), multiculturalismul care în practică devine „monoculturalism plural” pune provocări dialogului intercultural și ar trebui înlocuit cu o politică care se concentrează pe libertatea de raționament și de luare a deciziilor și sărbătorește diversitatea în special pentru că ea este liber aleasă de către persoanele implicate (Crosbie, 2014, p. 92). Când teoretizăm despre multiculturalism, trebuie de asemenea să reținem că tendința de a pune cultura în centrul analizei sau al educației ignoră o schimbare recentă în domeniul educației multiculturale, în care noțiunea de intersecționalitate, i.e. multe identități care interacționează în situații sociale, nu doar „cultura” în contexte interculturale, este crucială (Banks 2008; Dervin 2014).

Identitatea și conceptul de identificare (identitatea ca proces) devin centrale în noua educație interculturală, împreună cu o preocupare constantă cu privire la problema puterii și a modului în care ea influențează procesul de identificare când acesta are loc (Holliday 2010; Dervin 2014). Următoarele elemente pot rezuma pe scurt abordarea educației profesionale interculturale contemporane care este utilizată în proiectul UniCulture (Dervin, 2014, p. 85):

(1) Accentul ar trebui să fie pus pe identificare (identitatea ca proces), mai degrabă decât pe cultură. Cultura poate fi analizată ca un element care duce la „solidificarea” sinelui și a altora, eliminând agentul individual din ecuație – la fel se poate întâmpla și cu alte elemente identitare, cum ar fi genul și religia și intersecția acestora. Profesorii ar trebui să se concentreze asupra instabilităților și a co-construcției atunci când examinează situații de dialog intercultural, mai

degrabă decât să explice comportamentele prin cultură ca „alibi” (Abdallah-Pretceille, 1986).

(2) Problema puterii ar trebui să fie, de asemenea, centrală în abordare, nu ca un aspect esențializat al interculturalității (doar cei puternici „câștigă”), ci ca un fenomen standard și instabil care contează (Foucault, 1995, p. 194). Puterea, ca și identitățile, este co-construită și astfel schimbabilă. Profesorii trebuie să conștientizeze acest lucru și să-și învețe studenții cum să facă față relațiilor de putere inegale.

(3) Profesorii ar trebui să reflecteze, de asemenea, asupra rolul profesorului și al personalului în marginalizarea unor studenți. Cu toate acestea, ori de câte ori simt că cineva este marginalizat, este important să-și pună la îndoială percepțiile.

(4) În cele din urmă, ca în orice act de interculturalitate, contextul ar trebui să fie central în înțelegerea a ceea ce se întâmplă și în luarea deciziei legate de cum să reacționăm. Educația este controlată de programe curriculare care au un impact asupra a ceea ce se face și se spune. Conștientizarea acestor elemente și negocierea influenței acestora asupra a ceea ce se întâmplă într-o sală de clasă cu studenții sunt aspecte esențiale ale acestei noi educații interculturale (Dervin, 2014, p. 85).

3. Instituirea unor noi forme de dialog intercultural și a unei societăți mai sensibile la interculturalitate

Concepția dialogului este fundamentală. Așa cum afirmă Bartulović și Kušević (2016, p. 11): factorii determinanți comuni ai conceptelor educaționale orientate intercultural includ și înțelegerea dialogului ca și componentă educațională esențială. El este conectat la teoria prescriptivă, care reflectă o poziție de tranzației (Miller și Seller 1985, apud Gay, 2004), care definește educația ca un dialog interactiv între studenți și programul educațional formal, în care studenții au oportunități de cercetare, gândire critică, de punere la îndoială a status quo-ului și de reconstrucție a cunoașterii (Bartulović și Bartulović, 2016, p. 30). Educația interculturală este în primul rând o chestiune de relații sau dialog (Bartulović și Bartulović, 2016, pp. 50-51).

Stabilirea de noi forme de dialog intercultural și, ca rezultat, o societate nouă, mai sensibilă la interculturalitate, se confruntă cu unele obstacole și în procesele istorice. În societățile europene, încă din secolul al XVII-lea, comunicarea interculturală și-a asumat forma etnocentrismului modernist bazat pe valori precum cunoașterea, pluralismul și individualismul. În secolul al XX-lea, schimbările istorice au generat necesitatea unor noi forme de comunicare interculturală. În ultimul deceniu al aceluși secol, o formă transculturală de comunicare, bazată pe dialog, a fost propusă ca bază pentru adaptarea interculturală, crearea identităților multiculturale

și construirea unei societăți hibride multiculturale. Cu toate acestea, această formă transculturală creează paradoxuri și dificultăți în comunicarea interculturală, amestecând păstrarea diferenței culturale cu căutarea sintezei. În consecință, este necesară o nouă formă de dialog intercultural, care să abordeze diferențele incommensurabile și să gestioneze conflictele pentru a crea coordonarea între diferite perspective culturale (Baraldi, 2006, p. 53). Este important să subliniem că, comunicarea este interculturală dacă și când diferite perspective culturale împiedică crearea unei singure culturi comune (Carbaugh, 1994), i.e., dacă și când prezintă contradicții (și conflicte potențiale) la nivelul simbolurilor comune, deoarece acest lucru produce orientări culturale diferite. În acest fel, comunicarea interculturală este condiționată cultural (și nu intercultural). Ceea ce trebuie să realizăm este codificarea culturală mixtă, care poate avea succes numai dacă diferențele culturale pot fi menținute și respectate în comunicare: aceasta înseamnă că, contradicțiile și conflictele dintre formele culturale trebuie gestionate, nu evitate.

O societate multiculturală poate fi interpretată ca o societate în care o codificare mixtă dă formă celor mai critice comunicări. Codificarea mixtă se bazează pe hibridizare (Pieterse, 2004), care la rândul său produce ceea ce se numește *métissage* (Wieviorka, 2000). Conform lui Wieviorka (2000), *métissage* înseamnă fuziunea diferitelor culturi, fiecare cu istoria și tradiția sale: prin urmare, *métissage* înseamnă unitate a diferențelor; cu toate acestea, această unitate este întruchipată în acțiuni individuale și, în consecință, variază în funcție de cazuri particulare. Formulând o idee similară, Pearce (1994) a observat că orice comunicare este interculturală, deoarece fiecare individ este cultural diferit de oricare altul. În societățile diferențiate funcțional, *métissage* înseamnă împuternicirea diversității personale ca întruchipare a diversității culturale. *Métissage*-ul și hibridizarea produc diversitate culturală în societate (Pieterse, 2004). Ele creează sensibilitate interculturală (Bennett, 1993; Bhawuk și Brislin, 1992) în loc să promoveze o nouă formă culturală. *Métissage*-ul adaugă o varietate culturală imprevizibilă. Diversitatea culturală nu este produsul diferențelor dintre grupuri stabile sau societăți: este consecința producției continue de hibridizare prin comunicare interculturală. Contingența ridicată a acestei diversități produce, de asemenea, o căutare a stabilității culturale: sensibilitatea la toate formele culturale în sine poate duce la polifonie armonioasă și fundamentalism. Pentru a promova polifonia și a evita fundamentalismul, este necesară o comunicare interculturală de succes (Baraldi 2006, pp. 54-61).

Una dintre principalele forme de comunicare pentru realizarea obiectivelor interculturale și multiculturale este dialogul. Dialogul este o formă de comunicare care necesită exprimarea și recunoașterea diversității și o observare reciprocă a competenței în cunoaștere și exprimare

(Todd, 1994). Dialogul este o comunicare echilibrată, construind cunoașterea fără a nega diversitatea (Jorgenson și Steier, 1994). El necesită negociere (Isajiw, 2000); mai presus de toate, împărtășirea așteptărilor normative nu poate fi luată ca de la sine înțeleasă.

Dialogul se bazează pe două condiții comunicative: (1) distribuirea egală a oportunităților de participare activă la comunicare; și (2) empatia, adică competența în asumarea perspectivei altuia, integrarea ascultării și a înțelegerii, interesul pentru exprimare și o sensibilitate la nevoile altora (Gudykunst, 1994). Dialogul ar trebui să producă un contract cultural co-creat (Onwumechili et al., 2003): diferite culturi se exprimă împreună în comunicare, apreciindu-se reciproc. În acest fel, dialogul pune accentul pe conjuncția între diferite forme culturale în comunicare, evitând asimetriile și asimilarea.

Dialogul intenționează să producă armonizarea reciprocității și cuplarea intereselor și nevoilor. Dialogul este o formă creativă, co-construită de comunicare bazată pe participare activă și empatie. Dialogul este întruchipat în strategii comunicative specifice, centrate pe participanți, facilitând înțelegerea acțiunilor altuia, cum ar fi verificarea percepției, ascultarea activă, accentuarea interesului și eforturilor de înțelegere, feedback-ul care vizează clarificarea efectelor activităților, enunțarea afirmațiilor non-agresive și non-evaluative (Gudykunst, 1994; Kim, 2001). Dialogul promovează adaptarea interculturală prin învățarea interculturală (Dueñas, 1994), care este o învățare reciprocă ce permite participanților să folosească forme culturale nou învățate pentru a da sens lumii lor. Prin educația interculturală, participanții pot atribui sens informațiilor folosind noi forme culturale. Cunoașterea interculturală este învățarea din alte culturi, nu despre culturi diferite, deoarece permite utilizarea diferitelor forme, nu doar cunoașterea lor (Baraldi, 2006, pp. 61-62).

Concluzii

O nouă formă transculturală de comunicare promovată prin proiectul UniCulture își propune să creeze o nouă cultură armonizată și coerentă a respectului și reciprocității, adoptând forme culturale care au valoare în societatea diferențiată funcțional, precum deschiderea, dialogul, învățarea, adaptarea, conjuncția, identitatea personalizată și înțelegerea (Baraldi, 2006, p. 64).

Ne propunem să sprijinim sistemul educațional în încurajarea celor care învață să devină competenți intercultural. Procesul de a deveni intercultural este o „transformare personală de la cultural la intercultural (...) a creșterii dincolo de condiția culturală” (Lindsay și Dempsey, 1983, p. 267). Pentru ca cei care învață să devină competenți din punct de vedere intercultural, este

esențial ca toți participanții la sistemul educațional - administratori, educatori și cursanți să devină conștienți de mediul lor cultural și de modul în care propriile lor credințe și valori le influențează interacțiunile cu cei provenind din alte medii culturale (Lustig și Koester 2006).

Bibliografie

- Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une Pédagogie Interculturelle*. Paris: PUF.
- Banks, J.A. (2008). *An Introduction to Multicultural Education*. Washington, DC: Pearson, Allyn/Bacon.
- Baraldi, C. (2006). New Forms of Intercultural Communication in a Globalized World. *The International Communication Gazette*, 68(1), 53–69.
- Bartulović, M., & Kušević, B. (2016). *Što je interkulturno obrazovanje?*[What is intercultural education]. Zagreb: Centar za mirovne studije.
- Bennett, M.J. (1993). Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. În R.M. Paige (Ed.), pp. 109–35, *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, MA: Intercultural Press.
- Bhawuk, D.P.S., & Brislin, R. W. (1992). The Measurement of Intercultural Sensitivity Using the Concepts of Individualism and Collectivism. *International Journal of Intercultural Relations* 16, 413–36.
- Carbaugh, D. (1994). Cultural Communication and Intercultural Encounters: Personhood, Strategic Actions and Emotions. *Teoria Sociologica* II/3:17–45.
- Cosma, M., & Tudorache, P. (2011). Particularities of a Strategy for Training the Intercultural Competence. *Proceedings of the 3rd International Conference: Institutional Strategic Quality Management - ISQM2011 July 14 – 16, 2011, Sibiu, Romania*. 87-94.
- Crosbie, V. (2014). Capabilities for intercultural dialogue. *Language and Intercultural Communication*, 14(1), 91-107.
- Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. Living Together As Equals in Dignity*: Disponibil online
https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
- Dervin, F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: analysing ‘extreme’ intercultural dialogue to reconstruct interculturality. *European Journal of Teacher Education*, 38(1), 71-86.
- Dueñas, G. (1994). Toward a Theory of Intercultural Learning in Organizations. *Teoria Sociologica* II(3), 193–215.

- Foucault, M. (1995). *The Archeology of Knowledge*. Londra: Routledge.
- Gay, G. (2004). Curriculum theory and multicultural education. În: Banks, J. A., McGee Banks, C. A. (Eds.), *Handbook of research in multicultural education*, pp/ 30-50. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gudykunst, W.B. (1994). *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Holliday, A. (2010). *Intercultural Communication and Ideology*. Londra: Sage.
- Isajiw, W.W. (2000). Approaches to Ethnic Conflict Resolution: Paradigms and Principles. *International Journal of Intercultural Relations*, 24, 105–24.
- Jorgenson, J., & Steier, F. (1994). Social Cybernetic and Constructionist Issues in Intercultural Communication. *Teoria Sociologica*, II(3), 63–77.
- Kim, Y.Y. (2001). *Becoming Intercultural: An Integrative Theory of Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Londra: Sage.
- Levine, T. R., Park, H. S., & Kim, R. K. (2007). Some conceptual and theoretical challenges for cross-cultural communication research in the 21st century. *Journal of Intercultural Communication Research*, 36, 205-221.
- Lindsay, C.P., & Dempsey, Bobby L. (1983). Ten painfully learned lessons about working in China: The insights of two American behavioral scientists. *Journal of Applied Behavioural Science*, 19, 265-276.
- Lustig, M.W., & Koester, J. (2006). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. Boston MA: Pearson Education.
- Onwumechili, C., Nwosu, P.O., Jackson, R.L., & James-Hughes, J. (2003). În the Deep Valley with Mountains to Climb: Exploring Identity and Multiple Reacculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 41–62.
- Pearce, B. (1994). Intercultural Communication and Multicultural Society: Implications for Communication Teaching and Research. *Teoria Sociologica*, II(3), 46–62.
- Pieterse, J. N. (2004). *Globalization and Culture*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Safonova, V.V. (2014). Communicative Education in the Context of the Dialogue of Cultures and Civilisations. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 154, 57–63.
- Todd, F. (1994). Intercultural Groups, Police-Community Learning and Dialogue: A Theoretical Framework. *Teoria Sociologica*, II(3), 176–92.
- Wieviorka, M. (2000). *La Différence*. Paris: Balland.
- Xu, K. (2013). Theorizing Difference in Intercultural Communication: A Critical Dialogic

Perspective. *Communication Monographs*, 80(3), 379-397.

2.3. EDUCAȚIA INCLUZIVĂ DIN PERSPECTIVĂ MULTICULTURALĂ ȘI INTERCULTURALĂ

Universitatea din Zagreb, Croația¹⁰

Rezumat:

Capitolul de față oferă o înțelegere a conceptului de *educație incluzivă* dintr-o perspectivă multiculturală. Caracterul multicultural al Europei actuale se reflectă și în mediul educațional, implicând prezența studenților ce provin din medii socio-culturale diverse și, prin urmare, creșterea numărului de provocări ce ar trebui abordate în educație, în toate tipurile și la toate nivelurile sale. Educația (incluzivă) este recunoscută ca având un rol important în păstrarea valorilor și principiilor fundamentale ale Uniunii Europene, în combaterea inegalității și în construirea unei societăți coezive și incluzive. Capitolul oferă informații privind documentele și recomandările actuale ale politicilor Uniunii Europene. În plus, își propune să ofere un cadru de înțelegere a motivelor pentru care dezvoltarea și implementarea politicilor la nivel național, regional și local diferă. Statele membre ale UE diferă sub o serie de aspecte, iar implementarea educației incluzive ar trebui să ia în considerare nevoile și incluziunea diferitelor grupuri care variază în funcție de cultură, societate, clasă și statut socioeconomic, educație anterioară, gen, limbă, religie etc. Strategiile și abordările educaționale, instituțiile și persoanele implicate în sistemul de educație ar trebui să fie conștiente de diversitatea și inegalitățile existente și de schimbările constante din contextul global și local. Procesele de predare și învățare ar putea fi folosite pentru dezvoltarea competențelor interculturale, în special a sensibilității interculturale, care ar asigura sisteme de educație mai dinamice, flexibile dar și strategice.

Cuvinte cheie: educație incluzivă, perspectivă multiculturală, recomandări și politici, societăți incluzive și coezive, competențe interculturale

¹⁰ Autor pentru corespondență: Sanja Lončar, e-mail: sloncar@ffzg.hr



2.3. Educația incluzivă din perspectivă multiculturală și interculturală

Introducere

Scopul acestui capitol este de a oferi informații despre înțelegerea educației incluzive din perspectivă multiculturală. Educația incluzivă - „educație care este la fel de disponibilă și accesibilă oricărei persoane, respectând în același timp diferențele individuale în ceea ce privește abilitățile fizice și cognitive, diverse medii sociale, culturale și religioase” (Čerešňová et al. 2018, p. 13) a primit un rol important în păstrarea valorilor și principiilor fundamentale ale Uniunii Europene, în combaterea inegalităților și în construirea unor societăți incluzive și coezive.

Capitolul își propune să răspundă la trei întrebări majore: 1) care este modul în care politicile UE stabilesc și determină abordări ale educației (incluzive) și rolul acestora în Europa contemporană, ce recomandări au fost emise și ce instrumente sunt avute în vedere pentru punerea în aplicare; 2) de ce diferă dezvoltarea și implementarea politicilor la nivel național, regional și local și cum implementarea depinde de cultură, pluralism în societate, clasă și statut socioeconomic, educație anterioară, gen, limbă, religie etc., caracterizând fiecare societate; 3) cum poate educația să răspundă circumstanțelor în continuă schimbare ale lumii contemporane, contextului global și local și de ce dezvoltarea competențelor interculturale (în special sensibilitatea interculturală) este importantă pentru asigurarea în viitor a unor sisteme de educație mai dinamice, flexibile, dar și strategice.

1. Politici europene privind educația incluzivă

Caracterul multicultural al Europei contemporane implică prezența diverselor societăți și grupuri etnice, culturale și religioase, ca rezultat al migrației, de la jumătatea secolului 20 până în prezent. Creșterea mobilității cetățenilor UE și migrarea cetățenilor din țările terțe (inclusiv refugiații și solicitanții de azil) influențează populațiile naționale din UE sub aspectul diversității (European Education și Training Expert Panel, 2019, p. 2). În acest mediu schimbător, educația în Europa, alături de alte aspecte ale vieții cotidiene, s-a confruntat cu o serie de provocări privind diversitatea etnică, culturală și religioasă, ce au fost abordate în moduri diferite. Implementarea educației incluzive, multiculturale și interculturale de-a lungul ultimelor decenii a ridicat întrebări cu privire la efectele diferitelor politici, măsuri și abordări, inclusiv strategii care promovează incluziunea socială, toleranța și coeziunea, precum și despre performanța educațională a studenților din medii diferite, strategiile de integrare a acestora, etc. (Faas et al. 2014, pp. 300-302). Marile provocări ale Europei contemporane - și anume „populismul,

xenofobia, naționalismul care divide, discriminarea, răspândirea știrilor false și dezinformarea, precum și radicalizarea care duce la extremism violent” (Council Recommendations, 2018) - a dat educației un rol important în păstrarea valorilor și principiilor fundamentale ale Uniunii Europene (respectarea demnității umane, libertatea, inclusiv libertatea de exprimare, democrația, egalitatea, statul de drept și respectarea drepturilor omului). Educație incluzivă, definită ca „educație care este la fel de disponibilă și accesibilă fiecărei persoane, respectând în același timp diferențele individuale privind abilitățile fizice și cognitive, și mediile de proveniență sociale, culturale și religioase” (Čerešňová et al. 2018, p. 13) - a devenit una dintre prioritățile Comisiei Europene, recunoscută pentru rolul avut în combaterea inegalității și construirea unor societăți incluzive și coezive.

Începând cu anii 1960, au fost emise mai multe documente internaționale pentru a asigura „accesul la educație în mod egal pentru toți oamenii” (Čerešňová et al. 2018, pp. 18-19). Construirea unor societăți mai incluzive și echitabile, cu o educație de calitate incluzivă și echitabilă și oportunități de învățare pe tot parcursul vieții pentru toți este recunoscută ca un obiectiv de către Națiunile Unite și UNESCO în documente precum *Agenda 2030 pentru dezvoltare durabilă* (Națiunile Unite, 2015) și *Agenda 2030 pentru educație* (UNESCO, 2017). În ultimele decenii, instituțiile Uniunii Europene (Comisia Europeană, Consiliul European, Consiliul de Miniștri) și Consiliul Europei au influențat dezvoltarea politicilor interculturale (educaționale) pentru statele membre ale Uniunii Europene, precum și a strategiile politice și educaționale pentru integrarea studenților în educație și societate (Faas et al., 2014, Čerešňová et al., 2018). Există o serie de documente¹¹ – spre exemplu *Cadrul strategic ET 2020 pentru cooperarea europeană în educație și formare* (2009), *Declarația de la Paris* (2015), *Agenda liderilor* (2017), *Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind promovarea valorilor comune, a educației favorabile incluziunii și a dimensiunii europene a predării* (2018) – care au stabilit abordări ale educației (incluzive) și rolul acesteia în Europa contemporană. Documentele privind politicile în domeniul educației cuprind directivele și orientările comune care pot ajuta părțile interesate (instituții și persoane) să înțeleagă mai bine educația, sistemele educaționale, procesele de predare și învățare ca mijloace de promovare și transmitere a valorilor libertății, toleranței și egalității, cetățeniei activă, non-discriminării și, prin urmare, pentru a ajuta la susținerea societăților participative și democratice (Faas et al., 2014). Pentru a dobândi o înțelegere mai profundă a dezvoltării politicii educaționale, trebuie să o privim ca parte a unui

¹¹ Pentru mai multe informații a se vedea Triandafyllidou, 2011, Faas et al., 2014

anumit context istoric și cultural și în raport cu alte documente și discursuri (educaționale) (Faas et al. 2014, p. 304).

Documentele europene privind politicile educaționale încurajează și solicită „acțiuni concrete la nivel european, național, regional și local” (Declarația de la Paris, 2015), subliniind importanța atenției dedicate și politicilor privind tineretul, educația, formarea și cultura pentru viitorul Europei. Educația („de toate tipurile și la toate nivelurile”) a fost recunoscută ca având „un rol esențial” în promovarea valorilor comune ale Uniunii, ajutând „la asigurarea incluziunii sociale, prin oferirea de șanse echitabile și egale fiecărui copil pentru a reuși”, oferind oportunități „pentru a deveni cetățeni activi și critici conștienți” și sporind „înțelegerea identității europene” (Recomandările Consiliului, 2018). Educația și cultura sunt văzute ca fiind esențiale pentru dezvoltarea „unei Europe mai incluzive, coezive și competitive” (Recomandările Consiliului, 2018). Egalitatea, coeziunea socială și cetățenia activă sunt recunoscute ca principii ce ar trebui promovate, bazate pe ideea că educația „ar trebui să promoveze competențele interculturale, valorile democratice și respectul pentru drepturile fundamentale, prevenirea și combaterea tuturor formelor de rasism și discriminare, interacțiunea pozitivă a copiilor, tinerilor și adulților din diverse medii socio-culturale cu cei de vârsta lor” (Recomandările Consiliului, 2018). Promovarea valorilor comune, îmbunătățirea gândirii critice și a alfabetizării mediatice, a educației incluzive și a dialogului intercultural este indicată ca angajament al statelor membre (Declarația de la Paris, 2015). Împreună cu consolidarea identității europene, educația incluzivă și echitabilă a fost recunoscută ca fiind importantă pentru a preveni marginalizarea tinerilor, „pentru a încuraja societățile coezive, pentru a pune bazele cetățeniei active și a spori capacitatea de angajare” și pentru a susține competitivitatea UE (Recomandările Consiliului, 2018). Se recunoaște că învățământul superior are rolul său „în abordarea provocărilor sociale și democratice ale Europei”, iar „construirea unui sistem de învățământ incluziv și conectat” este stabilit ca unul dintre cele patru obiective ale Agendei UE pentru învățământul superior.

În ciuda deceniilor de experiență și prezență a educației multiculturale, interculturale și incluzive în Europa, transformările rapide și extinse ale societăților și economiilor europene determină necesitatea promovării în continuare a educației incluzive și a eforturilor de abordare a prezenței copiilor și tinerilor din medii diverse, în special în dezvoltarea și îmbunătățirea politicilor și strategiilor naționale de educație incluzivă și implementarea acestora la nivel național, regional și local. Comisia Europeană a luat o serie de măsuri, a dezvoltat o serie programe și recomandări pentru a asigura cadrul legislativ și financiar necesar pentru activitățile și persoanele implicate în dezvoltarea învățământului superior incluziv. În acest sens, la nivel

europene, există o serie de instrumente (instrumente de finanțare, cum ar fi Erasmus +, fondurile structurale și de investiții europene, Europa creativă etc.) și inițiative care se recomandă a fi utilizate de către statele membre. Activitatea statelor membre ar trebui să includă inițiative, precum programul Erasmus +, Universitățile Europene, învățarea limbilor străine, Cardul Studentului European, recunoașterea reciprocă a diplomelor, conștientizarea importanței sociale și economice a culturii etc., referitoare la provocările competențelor legate de digitalizare, securitate cibernetică, alfabetizare media și inteligență artificială; necesitatea unei abordări incluzive, bazate pe învățarea pe tot parcursul vieții și orientată spre inovație a educației și formării; și condițiile cadrului juridic și financiar pentru dezvoltarea industriilor culturale și creative și mobilitatea profesioniștilor din sectorul cultural (Comisia Europeană, 2018). Prin urmare, statele membre sunt invitate să pună în aplicare aceste recomandări, pentru a îmbunătăți politicile reformelor naționale și regionale, pentru a „dezvolta și revizui periodic instrumentele practice de referință și documentele de îndrumare pentru factorii de decizie politică și practicieni”, pentru a „sprijini cercetarea și implicarea părților interesate în vederea satisfacerii nevoii de cunoaștere” și pentru a „evalua acțiunile întreprinse ca răspuns <<la recomandare>>” (Recomandările Consiliului, 2018). Cu toate acestea, dezvoltarea și implementarea politicilor la nivel național se pot abate de la cadrul european. Țările UE au o anumită autonomie în domeniul educației, ceea ce înseamnă că societățile europene au abordări diferite și se bazează pe modele diferite pentru a aborda diversitatea în educație (Faas et al. 2014, p. 305). Părțile interesate din educație la nivel național, regional și local transferă și pun în aplicare directivele și orientările europene în moduri destul de diferite (Faas et al., 2014, pp. 304-305 și p. 314). Acestea depind de o serie de factori, inclusiv prezența diverselor grupuri într-o anumită societate, o înțelegere mai largă a culturii și identității, tratarea conceptelor de integrare, interculturalitate, multiculturalism, educație interculturală și incluzivă și diferitele sale tipologii, dezvoltarea și implementarea politicilor oficiale (Triandafyllidou, 2011; Faas et al., 2014; Claeyss-Kulik și Jørgensen, 2019). De asemenea, implementarea politicilor și recomandărilor europene și internaționale ar trebui să ia în considerare globalizarea și alte procese care necesită ajustare constantă.

2. Accesul la educație – nevoile grupurilor vizate

Pedagogia incluzivă se concentrează pe extinderea a ceea ce este disponibil în mod obișnuit ca parte a rutinei vieții în clasă, ca mod de a răspunde diferențelor dintre cursanți. Putem constata o schimbare în gândirea despre predare și învățare de la ceea ce funcționează pentru majoritatea



cursanților, împreună cu ceva „diferit” sau „suplimentar” pentru cei care întâmpină dificultăți, la o abordare a predării și învățării care implică crearea unui mediu bogat de învățare caracterizat prin lecții și oportunități de învățare sunt suficient de accesibile tuturor, astfel încât toți să poată participa (Florian și Linklater, p. 2010, p. 370). Accesul la învățământul superior ar trebui să ia în considerare nevoile de incluziune ale diverselor grupuri care diferă în funcție de cultură, clasă și statut socioeconomic, educație anterioară, sex, (diz)abilități, limbă maternă, religie, geografie și cultură. Prin urmare, trebuie să se găsească modalități de a încorpora diferențele culturale și geografice ale studenților (Gollnic și Chinn, 2017). Profesorul ar trebui să ia în considerare faptul că studenții aparțin diferitelor culturi care au caracteristici specifice. Deși majoritatea țărilor europene au culturi dominante ai căror membri sunt majoritari (de exemplu, polonezi în Polonia, români în România, croați în Croația), ar trebui să se țină cont și de faptul că mulți cetățeni aparțin culturilor minoritare (Bade et al., 2011; Bauböck, 2019; Kymlicka și Radatke, 2003). În afara granițelor, statutul membrilor culturilor minoritare variază (aceștia pot avea statutul de minoritate națională, minoritate lingvistică etc.), împreună cu drepturile care le permit să își alimenteze cultura (inclusiv educația școlară (Gollnic și Chinn, 2017).

Comunitățile minoritare se formează ca rezultat al schimbării țării de reședință și al granițelor și al migrației populației (Burguière și Grew, 2001; Arrighi și Stjepanović, 2019; Castles și Mark, 2003). Dezintegrarea statelor /schimbările de frontiere (adesea urmate de conflicte de război în zona sud-estului Europei) și procesele de migrație declanșate de aceste schimbări au dus la apariția de noi comunități de imigranți și de noi minorități (Hristov et al., 2012; King și Oruc, 2020).

Pentru a asigura și implementa educația incluzivă dintr-o perspectivă multiculturală, profesorii ar trebui să se familiarizeze cu diversitatea culturală a mediului în care lucrează, iar acest lucru este deosebit de important mai ales în zonele de frontieră (Agier, 2016). Ei ar trebui să observe diferența dintre comunitățile minoritare indigene și non-indigene și imigranții moderni. Mai mult, fiecare student ar trebui abordat individual ca student din aceeași comunitate etnică, de ex. romii care aparțin diferitelor comunități de romi, ce pot avea propriile lor specificități culturale și lingvistice (Acton și Mundy, 1997; Schrammel și Ambrosch 2005), pot fi bine integrați, dar pot fi, de asemenea, marginalizați și izolați (Magazzini și Piemontese, 2019; Yaron și Leggio 2017).

Încă din a doua jumătate a secolului XX, țările dezvoltate economic din Europa de Vest au fost statele imigrante preferate, motiv pentru care mulți dintre cetățenii lor au în prezent origini imigrante sau s-au născut într-un mediu cultural diferit (BYN, 2011; Gold și Nawyn, 2019). În



contextul social modern, procesele de migrație și post-migrație implică numeroase contacte culturale, iar culturile imigranților sunt extrem de importante (Hoerder, 2002). Migrațiile moderne sunt caracterizate de diversitatea tipologică, accelerarea migrațiilor, feminizarea migrațiilor, globalizarea migrațiilor, creșterea politizării migrației etc. (vezi Rajković et al., 2018; Gold și Nawyn, 2019; Kostanick, 2019). Membrii culturii imigranților au multe caracteristici specifice și diferă în ceea ce privește statele din care provin, vârsta imigranților în timpul migrării, dar și tipul migrației (de exemplu, migrațiile forțate: refugiații, solicitanții de protecție internațională) sau migrația voluntară (de exemplu, migrația din motive economice, reîntregirea familiei, stilul de viață etc.), migrația interetnică, migrația de revenire (a se vedea tipologia migrației în Brettel și Hollifield, 2000).

Toate cele de mai sus au dus la pluralismul actual în societate. În timpul pregătirii și punerii în aplicare a sesiunilor de predare, un profesor trebuie să fie conștient de pluralismul studenților (un student poate face parte din comunitățile de imigranți și/sau comunitățile minoritare, rasă și etnie diferite) și clasa lor (stratificare socială) (Gollnic și Chinn, 2017, p. 57-71). Nivelul de înțelegere a studentului este cu siguranță afectat de educația anterioară, astfel încât profesorul trebuie să-și adapteze abordarea și să trimită studenții la literatura suplimentară, astfel încât să poată compensa diferențele. De asemenea, trebuie să încercăm să evităm inegalitatea de gen/diferențele dintre bărbați și femei (ibid. p. 100-102). Diferențele construite social și crearea identității de gen apar în diferite medii culturale și religioase.

Educația incluzivă din perspectivă multiculturală (Graham, 2019) ar trebui să permită o educație egală pentru toți studenții și să promoveze un tratament egal pentru studenții de sex feminin (de exemplu, lucrând în grupuri în care studenții pasivi de sex feminin sunt plasați în poziția de lideri de grup, încurajați să prezinte în numele grupului etc.). Inactivitatea studentului este uneori rezultatul nu numai al dominației culturale înrădăcinate a studenților (de sex masculin) în unele culturi, ci și al lipsei competențelor lingvistice la vorbitorii non-nativi. Cu diferențele sale de limbă (bilingvism, accente, dialecte, comunicare nonverbală, a se vedea Gollnic și Chinn, 2017, pp. 156-166), limba este o parte importantă a culturii, astfel încât un profesor ar trebui să fie capabil să recunoască aceste diferențe. O caracteristică foarte importantă a educației incluzive dintr-o perspectivă multiculturală este tendința spre separare a bisericii de stat, libertatea exprimării religioase și pluralismul religios (ibid. p. 180-181, 203).

Studenții au statute socio-economice diferite (Cairns et al., 2017) și diferite dinamici ale mobilităților ascendente (și/sau descendente) sociale (Slootman, 2018), care pot fi, de asemenea, un rezultat al migrației (care poate fi deosebit de pronunțat în rândul refugiaților și al membrilor

comunităților minoritare marginalizate).

O educație incluzivă bine concepută dintr-o perspectivă multiculturală poate și ar trebui să contribuie la relațiile intergrupuri și la comunicare (Neuliep, 2006; Pastore și Ponzo, 2016) și, în cele din urmă, la integrarea imigranților (ex: dimensiunea culturală și religioasă a integrării, integrarea socială, dimensiunea interacțională a integrării) (Penninx și Garéss- Masañas, 2016).

În afară de faptul că educația incluzivă ar trebui să cuprindă studenți care sunt imigranți sau descendenți ai imigranților/cetățenilor din alte țări sau de alte religii, sau membri ai comunităților minoritare sau marginalizate (cu toată specificitatea lor culturală), este important să subliniem faptul că diferențele culturale există și în cadrul culturilor dominante. Este important, așadar, ca diferențele culturale și geografice ale studenților să fie integrate în sala de clasă (atenția ar trebui să fie acordată diversității regionale, rurale, urbane și zonelor suburbane) (Gollnic și Chinn, 2017, pp. 201-218).

3. Sensibilitatea interculturală și adaptarea la o lume în schimbare

Globalizarea este un proces dominant și continuu în lume la sfârșitul secolului XX și începutul secolului XXI. Conceptualizările globalizării diferă în cercetarea științifică. În timp ce unii o definesc ca procesul de la sfârșitul secolului XX și începutul secolului XXI al integrărilor și schimbărilor culturale, economice, politice și tehnologice globale, alții susțin că globalizarea, procesul său de modelare sau elementele sale proeminente, au început într-un trecut mai îndepărtat și sunt mai vechi de 5.000 de ani (Appadurai, 1997; Graeber, 2013; Jackson, 2016, p. 1). Schimbările globale și fluxurile și tendințele de criză, cum ar fi migrația, schimbările climatice, schimbul global de bunuri, piața muncii interconectată la nivel internațional și caracterul de amploare al crizelor economice, ca un proces consecvent și interdependent de “integrare politică și economică internațională” (Jackson, 2016, p. 4), au loc în lume într-un mod accelerat. Deși procesele globale afectează și transformă toate aspectele vieții umane (politice, economice, tehnologice, educaționale) din întreaga lume, ele sunt modelate, manifestate, contextualizate și ajustate la nivel local, adică, globalizarea afectează în mod (in)direct transformările, reacțiile și răspunsurile locale, astfel încât se vorbește despre impactul localizat al globalizării, manifestările locale ale proceselor universale sau despre dezavantajul globalizării. Există oameni de știință care au subliniat necesitatea „etnografiei globale ca o abordare focalizată a analizei proiectelor educaționale internaționale care trasează interconexiuni și interacțiuni între actorii locali și globali” (Jackson, 2016, p. 16).

În paralel cu modificarea tendințelor globale și a manifestărilor locale ajustate ale acestora,



diferite tipuri de variabilitate și inegalități naționale/culturale/regionale/formale și informale se întrepătrund în macro-imagine. Diferențele de gen sunt exemplul proeminent. În ciuda creșterii numărului de femei cu studii superioare în lume, începând de la mijlocul secolului XX, diferențele de gen la toate nivelurile de educație și pe piețele forței de muncă persistă chiar și astăzi, după cum a raportat UNESCO¹². Un alt exemplu este accesul romilor la educație. În paralel cu creșterea numărului de persoane cu studii superioare din lume, accesul romilor este încă îngreunat, nivelul lor de educație este scăzut și „nu își exercită dreptul fundamental al omului la educație” (Mlinarevvić, Brust Nemet și Bushati, 2015, p. 10). Procesul complex și provocator de depășire a segregării romilor în sistemele de educație formală este încă o problemă și o provocare globală. Prin urmare, în afară de tendințele majore, procesele schimbărilor din lume sunt eterogene. Unele procese sunt rapide și accelerate, iar altele sunt insuficiente sau foarte încete.

Care este importanța și rolul învățământului superior în societățile europene într-o lume în continuă schimbare și în raport cu procesele globale? Cum influențează procesele de schimbare globalizate învățământul superior și sistemele educaționale europene /naționale /locale? În ce fel pot fi educatorii „modelatori ai globalizării” (Jackson, 2016, p.1) ? Cum să răspunzi provocărilor și nevoilor din procesele educaționale într-o lume contemporană? Mai mult, în ce mod pot afirma sistemele de învățământ superior implementarea educației incluzive și a sensibilității interculturale? Educatorii din învățământul superior sunt chemați să abordeze în mod activ toate aceste întrebări complexe și multistratificate. După cum a subliniat Jackson (2016, p. 17): „educatorii nu mai sunt așteptați doar să reacționeze la globalizare, ci trebuie să interacționeze în mod intenționat cu aceasta, pregătind studenții din întreaga lume să răspundă provocărilor globalizării.”

Educația privind procesele globale și globalizarea (învățarea globală), ca proces de învățare pe tot parcursul vieții și de dezvoltare a gândirii critice, indiferent de domeniul academic/educațional și de mediul de proveniență, presupune ca „individul să dobândească setul de cunoștințe cognitive, sociale și competențe emoționale necesare pentru o viață responsabilă într-o societate mondială globalizată” și crește „nevoia de dezvoltare și modernizare constantă a sistemului educațional” (Hudolin, 2018, p. 41).

Pe de o parte, „dezvoltarea competențelor interculturale este un proces sensibil care are loc

¹² Sursa: UNESCO Web Atlas of Gender Inequality in Education, 2012., <https://tellmaps.com/uis/gender/#!/tellmap/-1195952519>

de-a lungul vieții” (Mlinarević, Brust Nemet și Bushati 2015, p. 9), iar pe de altă parte, educatorii ar trebui să acționeze, să adopte și să răspundă rapid într-o lume în schimbare. Procesele în curs de modernizare a educației, dezvoltarea de noi tehnologii de comunicare și de învățare, precum și obiectivele educației standardizate la nivel european influențează educația contemporană națională /locală în diferite moduri. Pe de o parte, astfel de procese contribuie la conștientizarea diversității culturale în lume, pe de altă parte, acestea necesită mai multă flexibilitate și dinamism, dar și sisteme de educație strategice, care promovează diversitatea culturală și răspund rapid și eficient provocărilor lumii în schimbare și globalizate.

Fiecare generație este mai educată decât ultima generație, iar numărul persoanelor cu studii superioare și cu studii formale pe tot parcursul vieții este mai mare ca niciodată. Rolul educatorilor este astfel pronunțat. S-a observat că “globalizarea în educație nu poate fi descrisă doar ca dăunătoare sau benefică, ci depinde de poziția, perspectiva, valorile și prioritățile cuiva” (Jackson, 2016, p. 1). Atât instituțiile, cât și indivizii sunt esențiale pentru acest proces. Sistemele contemporane de învățământ superior ar trebui să acționeze ca un întreg și să îndeplinească capacitatea personală și sensibilitatea de a fi implicat activ în promovarea interculturalității ca valoare și formarea structurată și instituționalizată, incluzând orientările pentru practicarea, promovarea, punerea sub semnul întrebării și cultivarea sensibilității și comunicării interculturale. Transferul de cunoștințe și credințe către studenți, afirmarea cercetării și predării orientate spre practică, formarea acestora pentru a fi cetățeni angajați cognitiv și critic, sunt câteva cerințe pentru incluziunea în învățământul superior și nu numai. Este nevoie de convingerea profesională și personală a educatorului cu privire la caracterul inevitabil al pluralismului cultural în lumea modernă și la respingerea xenofobiei și etnocentrismului.

La toate nivelurile de educație (grădinițe, școli, colegii, facultăți), interacțiunea și lucrul cu oamenii sunt imanente. Sensibilitatea interculturală în educație este o preocupare pronunțată în mod justificat în sistemele moderne de învățământ superior și în programele școlare. În termeni metodici, etici și epistemologici, ideile și obiectivele relativismului cultural, multiculturalismului, conștientizării diversității culturale, comunicării multidirecționale, relevanța perspectivei emice și aprecierea mozaicului diferențelor, sunt o parte necesară a procesului de predare contemporan și a standardelor de interacțiune academică (predare, efectuarea de cercetare, prezentarea datelor, aplicarea cunoștințelor etc.). Conceptele menționate mai sus sunt implicit legate de sensibilitatea interculturală și de incluziune (în educație, în cercetare și în societate) și nu ar trebui examinate doar teoretic în clasă, ci și aplicate de toate părțile din afara mediului academic.

Incluziunea se referă la diferențele cu care actorii (studenți, educatori, interlocutori, factori de decizie politică, cetățeni) se confruntă atât la școală, cât și în viața lor de zi cu zi: gen, vârstă, diferențe multietnice și multiculturale, dizabilități mentale și fizice. Cunoștințele, abilitățile și valorile pe care le obțin studenții de la profesori se referă nu numai la cunoștințele teoretice, ci și la valorile cognitive, la angajamentele în interacțiunea în sala de curs (profesor-studenți, studenții-studenți), și participarea egală a studenților într-un proces educațional, ca o condiție prealabilă pentru studenți și absolvenți pentru a transfera competențele dobândite în viitoarea lor viață profesională și de zi cu zi.

Exemplul sensibilității interculturale este acela că educatorii învață, utilizează și implementează un limbaj al semnelor, ca parte a procesului lor de învățare pe tot parcursul vieții, pentru a se angaja în mod afirmativ cu studenții cu deficiențe de auz în sala de clasă și să adopte și să creeze metode și materiale didactice inovatoare care afirmă abordarea bilingvă a educației.¹³ Deși există premise instituționale în multe universități europene care includ infrastructură, echipamente și birouri pentru studenții cu dizabilități, aceste capacități sunt limitate, inițiale, și subdezvoltate, iar orientările și educația pentru profesori abia au început să fie concepute.

Educatorii interacționează cu studenții intuitiv, proiectând soluții, conținut și abordări personalizate ad-hoc, ceea ce este lăudabil. Cu toate acestea, formarea instituțională continuă, programele și instrumentele pentru a asigura perspectiva sensibilității interculturale în sala de clasă nu sunt încă puse în aplicare în mod sistematic și aduse la nivelul celor mai bune practici în multe universități.

Sensibilitatea interculturală, ca modalitate de a obține o atitudine și emoții pozitive atât pentru indivizi, cât și pentru grupuri, față de diferențele din mediul lor social, economic și politic contemporan, face parte din standardul academic menționat anterior și din obiectivul învățământului superior contemporan.

Concluzii

Caracterul multicultural al Europei contemporane implică prezența unor studenți din medii diferite și, prin urmare, o serie de provocări în materie de diversitate care ar trebui abordate în educație în toate tipurile și la toate nivelurile. Educația (incluzivă) este recunoscută ca având un rol important în salvarea valorilor și principiilor fundamentale ale Uniunii Europene, în combaterea inegalității, în construirea unor societăți favorabile incluziunii și coezive. O serie de

¹³ Sursa: *Ukratko: Glasilo Hrvatskog saveza gluhih i nagluhih*. Retrieved from http://www.hsgn.hr/wp-content/uploads/2016/11/Ukratko_dvobroj_br48-49_zajednicki_web.pdf

documente internaționale și UE stabilesc abordări în ceea ce privește educația (incluzivă) și rolul acesteia în Europa contemporană. Acestea aduc directive și orientări comune care pot ajuta părțile interesate (instituții și persoane) din domeniul educației să înțeleagă mai bine educația, sistemele de învățământ, procesele de predare și învățare ca mijloace care au potențialul de a promova și transmite valorile libertății, toleranței și egalității, cetățeniei active, nediscriminării, și, prin urmare, pentru a sprijini societățile participative și democratice. Cu toate acestea, elaborarea și punerea în aplicare a politicilor la nivel național, regional și local diferă. Statele membre ale UE diferă în funcție de o serie de aspecte și punerea în aplicare a educației incluzive ar trebui să ia în considerare nevoile și includerea diferitelor grupuri care diferă în ceea ce privește cultura, statutul de clasă și cel socioeconomic, educația anterioară, inegalitatea de gen, diferențele de limbă, religie etc.

Pedagogia incluzivă se concentrează pe extinderea a ceea ce este disponibil în mod obișnuit ca parte a rutinei activității didactice ca modalitate de a răspunde diferențelor dintre studenți. Profesorul ar trebui să țină seama de faptul că studenții provin din/apartțin unor culturi diferite care au caracteristici specifice. Deși majoritatea țărilor europene au culturi dominante ai căror membri sunt majoritari, ar trebui să se țină seama și de faptul că mulți cetățeni aparțin culturilor minoritare. Încă din a doua jumătate a secolului XX, țările dezvoltate economic din Europa de Vest au fost statele imigrante preferate, motiv pentru care mulți dintre cetățenii lor au în prezent origini imigrante sau s-au născut într-un mediu cultural diferit.

În contextul social modern, procesele de migrație și post-migrație implică numeroase contacte culturale, iar culturile de imigranți sunt extrem de importante. În timpul pregătirii și punerii în aplicare a sesiunilor de predare, un profesor trebuie să fie conștient de pluralismul studenților (un student poate face parte din comunitățile de imigranți și/sau comunitățile minoritare, diferite rase și etnii) și de clasa lor socială (stratificare socială). Nivelul de înțelegere al studentului este cu siguranță afectat de educația anterioară. De asemenea, ar trebui să se încerce evitarea inegalității de gen/diferențelor dintre bărbați și femei. O caracteristică foarte importantă a educației incluzive în perspectivă multiculturală este tendința spre separarea bisericii de stat, libertatea de exprimare religioasă și pluralismul religios.

O educație favorabilă incluziunii, bine concepută din perspectivă multiculturală, poate și ar trebui să contribuie la relațiile inter-grupuri și la comunicare și, în cele din urmă, la integrarea imigranților. În afară de faptul că educația incluzivă ar trebui să includă studenți care sunt imigranți și descendenți ai imigranților/cetățenilor de origine imigrantă din alte țări și religii și membri ai comunităților minoritare și marginalizate (cu toată specificitatea lor culturală), este

important să subliniem faptul că diferențele culturale există și în cadrul culturilor dominante. Strategiile și abordările educaționale, instituțiile și persoanele din domeniul educației ar trebui să fie conștiente de diferențele și inegalitățile și de schimbările constante ale contextului global și local. Procesele de predare și învățare ar putea fi utilizate pentru dezvoltarea competențelor interculturale, în special a sensibilității interculturale, care ar asigura sisteme de educație mai dinamice, mai flexibile, dar și strategice.

Bibliografie

- Acton, T., & Mundy, G. (Eds). 1997. *Romani culture and Gypsy identity*. Hertfordshire: University of Hertfordshire Press.
- Agier, M. (2016). *Borderlands: Towards an Anthropology of the Cosmopolitan Condition*. Cambridge: Polity
- Appadurai, A. (1997). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Arrighi, J-T., & Stjepanović, D. (2019). *Migrating Borders Territorial Rescaling and Citizenship Realignment in Europe*. Routledge.
- Bade, K.J., Emmer, P.C., Lucassen, L., & Oltmer, J. (Eds.). (2011). *The Encyclopedia of Migration and Minorities in Europe. From the 17th Century to the Present*. New York: Cambridge University Press.
- Bauböck, R (Ed.). (2019). *Debating European Citizenship. International Migration, Integration and Social Cohesion in Europe (IMISCOE)*. Retrieved from: <https://www.springer.com/gp/book/9783319899046>
- Brettel, C. & Hollifield, J.F. (2000). *Migration Theory: Talking Across the Disciplines*. New York: Routledge.
- Brižan, I. (2015). *Osjećaj mjesta: Osjetilno-iskustveni pristupi poimanju mjesta*. Retrieved from: <https://repository.ffri.uniri.hr/islandora/object/ffri:1/datastream/PDF>
- Burguière, A., & Grew, R. (eds.). (2001). *The Construction of Minorities*. The University of Michigan Press.
- Cairns, D., Cuzzocrea, V., Briggs, D., & Veloso, L. (2017). *The Consequences of Mobility: Reflexivity, Social Inequality and the Reproduction of Precariousness in Highly Qualified Migration*. London: Palgrave.
- Castles, S., & Miller, M.J. (2003). *The Migratory Process and the Formation of Ethnic Minorities*. In *The age of Migration*, Castles, S. and M. J. Miller (Eds.), pp. 21-47. Palgrave

- Macmillan.
- Čerešňová, Z. (Ed.). (2018). *Inclusive Higher Education*. Prague, Nakladatelství Gasset – Allan Gintel.
- Claeys-Kulik, A-L., & and Jørgensen, T.E. (2019). *Diversity, Equity and Inclusion in European Higher Education Institutions. Results from the INVITED project*. Retrieved from: https://eua.eu/downloads/publications/web_diversity%20equity%20and%20inclusion%20in%20european%20higher%20education%20institutions.pdf
- Council Recommendation. (2018). Council Recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29>
- European Education and Training Expert Panel. (2019). *European Education and Training Expert Panel. Issue paper: Inclusion and Citizenship*. Source: Retrieved from <https://ec.europa.eu/transparency/regexpert/index.cfm?do=groupDetail.groupMeetingDoc&docid=36318>
- European Council. (2017). *Leaders' Agenda*. Retrieved from: <https://www.consilium.europa.eu/media/21594/leaders-agenda.pdf>
- Faas, D., Hajisoterioub, C., & and Angelidesb, P. (2014). *Intercultural education in Europe: policies, practices and trends*. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300–318.
- Florian, L., & and Linklater, H. (2010). *Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all*, *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386.
- Gold, S. J., & Nawyn, S.J. (2019). *International Handbook of Migration Studies*. Routledge.
- Gollnic, D.M., & Chinn, P.C. (2017). *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. Tenth Edition. Boston: Pearson.
- Graeber, D. (2013). *Dug: Prvih 5000 godina*. Zagreb: Moderna vremena.
- Graham, L.J. (2019). *Inclusive Education for the 21st Century. Theory, Policy and Practice*. A&U Academic.
- Hoerder, D. (2002). *Cultures in Contact. World Migrations in the Second Millennium*. Duke University Press.
- Hristov, P. (Ed.) (2012). *Migration and Identity. Historical, Cultural and Linguistic Dimensions of Mobility in the Balkans*. Sofija (Bugarska): Paradigma, Sofia.
- Hudolin, D. (2018). *Globalizacija i obrazovne perspective*. *Didaskalos*, 2(2), 29–41.

- Jackson, L. (2016). Globalization and Education. In Oxford Research Encyclopedia. Oxford: Oxford University Press.
- King, R., & Oruc, N. (2020). Migration in the Western Balkans. What do we know?, Routledge.
- Kostanick, H.L. (2019). Population and Migration Trends In Eastern Europe. Routledge
- Kymlicka, W., & Frank O.R. (2003). Citizenship in Multicultural Societies. In The Ethnicity Reader. Nationalism, Multiculturalism and Migration. Guibernau, M. and J. Rex, (Eds.), pp. 229-256. Cambridge: Polity Press.
- Magazzini, T., & Piemontese, S. (eds.). 2019. Constructing Roma Migrants. European Narratives and Local Governance. Retrieved from <https://www.imiscoe.org/publications/library/2-imiscoe-research-series/121-constructing-roma-migrants>
- Matras Y., & Leggio, D.V. (Eds.). (2017). Open Borders, Unlocked Cultures. Romanian Roma Migrants in Western Europe. Routledge Advances in Sociology.
- Mlinarević, V., Brust Nemet, M., & Bushati, J. (2015). Obrazovanje za interkulturalizam: Položaj Roma u odgoju i obrazovanju [Intercultural Education: The Position of Roma in Education]. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- Neuliep, W.J. (2006). Intercultural Communication. Thousand Oaks: Sage.
- Paris Declaration. (2015). Declaration in Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education. Retrieved from: <https://op.europa.eu/hr/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1>
- Pastore, F., & Ponzio, I. (2016). Inter-group Relations and Migrant Integration in European Cities Changing Neighborhoods. Retrieved from: <https://www.imiscoe.org/publications/library/2-imiscoe-research-series/88-inter-group-relations-and-migrant-integration-in-european-cities>
- Penninx, R., & Garcés-Mascreñas, B. (2016). Integration Processes and Policies in Europe: Contexts, Levels and Actors. Cham: Springer.
- Rajković, I., Kelemen, M.P., & Župarićem-Iljić, D. (Eds.) 2018. Contemporary Migration Trends and Flows on the Territory of Southeast Europe. Zagreb: FF Press.
- Schrammel, B., Halwachs, D.W., & Ambrosch, G. (eds.). 2005. General and Applied Romani Linguistics, Proceedings from the 6th International Conference on Romani Linguistics, LINCOM Europa, München.
- Slootman, M. (2018). Ethnic Identity, Social Mobility and the Role of Soulmates. IMISCOE.

Retrieved from: <https://www.springer.com/la/book/9783319995953>

Triandafyllidou, A. (2011). Addressing Cultural, Ethnic and Religious Diversity Challenges in Europe A Comparative Overview of 15 European Countries. San Domenico di Fiesole: European University Institute Robert Schuman Centre for Advanced Studies. Retrieved from <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/addressing-cultural-ethnic-religious-diversity-challenges-in-europe-a-comparative-overview-of-15-european-countries>

United Nation. (2015). 2030 Agenda for Sustainable Development. Retrieved from <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>

UNESCO. (2012). World Atlas of Gender Equality in Education. Retrieved from <https://www.macfound.org/media/files/UNESCO-world-atlas-gender-education.pdf>

UNESCO. (2017). Education 2030 Agenda. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>

2.4. APLICAREA MODELELOR DE EDUCAȚIE ÎN CONTEXTE MULTICULTURALE ȘI INTERCULTURALE

PAX Rhodopica, Bulgaria¹⁴

Rezumat

În ultimii 15-20 ani, sub influența schimbărilor politice din Europa și din întreaga lume, a fost introdus termenul de „educație interculturală”, termen ce se referă la educația care reflectă eterogenitatea societății pe diferite niveluri. Odată cu publicarea *Declarației Universale a Drepturilor Omului* din 1948, promovarea educației interculturale sub forma teoriei și practicii a devenit realitate. Egalitatea de oportunitate pentru studenți și doctrina pedagogiei moderne atât pentru copiii minoritari și copiii vulnerabili, sunt concepte discutate în textul care urmează. Educația în diversitate și conștientizarea propriei identități, în care formarea studenților apare simultan cu formarea profesorului sunt de asemenea puncte centrale ale acestui capitol. Mai mult, sunt oferite perspective asupra noilor tendințe în domeniul educației și în special asupra conceptului de educație interculturală și formare care poate conduce la promovarea egalității de șanse și poate deveni un element central în pedagogia modernă.

Cuvinte cheie: educație interculturală, interculturalitate, dialog intercultural, pedagogie interculturală

¹⁴ Author pentru corespondență: Anelia Haradinova, e-mail: haradinova@gmail.com and Hristo Berov, e-mail: hristo.berov@gmail.com

2.4. Aplicarea modelelor de educație în contexte multiculturale și interculturale

1. Educația interculturală

Definiții și background istoric. În ultimii 15-20 ani, sub influența schimbărilor politice din Europa și din lume, studiile din domeniul psihologiei, sociologiei și ale pedagogiei abordează integrarea socială și culturală a copiilor și tinerilor care aparțin grupurilor minoritare. Procesele de integrare culturală din școli sunt evidențiate de termenul de „educație culturală”, adică educația care se reflectă în eterogenitatea practică a societății pe diferite niveluri. Educația interculturală este de asemenea interconectată cu relațiile interculturale, manifestate prin „dialogul intercultural” și „interacțiunea (comunicarea) interculturală”. Această idee a apărut în mod istoric odată cu invazia coloniștilor din Asia, Africa și Europa, care, de asemenea, subliniază existența eterogenității populației (Ivanov, I., 1999, Plurilingual Education, 2006, Koleva, I., 2012).

Declarația Universală a Drepturilor Omului. Relația pedagogie-cultură-politică reprezintă cea mai dificilă problemă, având în vedere că aspectele universalism-regionalism sunt rezolvate diferit în fiecare țară. Caracterul multicultural al societății moderne și notorietatea diferențelor în termeni interculturali dețin o importanță majoră. În educația modernă, tendințele internaționale cu privire la separatism și divizare culturală prind gradual contur. Odată cu publicarea Declarației Universale a Drepturilor Omului adoptată de către Adunarea Generală a Națiunilor Unite pe 10 decembrie 1948, promovarea educației culturale a devenit realitate atât în teorie cât și în practică, după cum notează Națiunile Unite, UNESCO și Consiliul Europei. Articolul 26 al acestui document și în particular paragraful 2, este dedicat problemelor educației (Declarația Universală a Drepturilor Omului, 1948). Dreptul la educație face parte din drepturile omului și trebuie îndeplinit cu un spirit de înțelegere și sprijin pentru grupurile religioase și rasiale, putând contribui la obținerea înțelegerii și a păcii dintre națiuni. Principalele caracteristici ale educației interculturale, dezvoltate în multe documente ulterioare, sunt prezentate în cele ce urmează.

Egalitatea de oportunități pentru studenți și doctrina pedagogiei moderne atât pentru copiii din grupuri minoritare, copiii din grupe de risc și copiii cu comportament deviant este un subiect important ce necesită a fi discutat. Diversitatea educației și obținerea conștiinței asupra identității personale, care în formarea studenților apare simultan cu formarea cadrelor didactice reprezintă astfel un concept central. Trei dimensiuni sunt scoase în evidență: (1) determinismul

istoric, i.e., înțelegerea trecutului (identitatea, istoria și cultura celor din jur, evoluția motivelor, etc.); (2) îndeplinirea provocărilor din prezent, incluzând xenofobia, fundamentalismul și violența, (3) obiectivele de viitor: coexistența pașnică, solidaritatea și respectul pentru alți oameni.

Interculturalitate versus monoculturalism. **Interculturalitatea** este un fenomen relativ nou ce ridică dificultăți referitoare la implementarea abordării interculturale în educație, în legătură cu tradițiile etnocentrice a educației moderne, caracteristice fiecărei țări naționaliste, în special pentru acele țări care au fost fondate pe baza doctrinei etno-naționaliste. Termenul în directă opoziție cu „interculturalitatea“ este „monoculturalismul“. Acesta face referire la dominația completă a culturii sau a unui grup cultural asupra restului societății, precum în cazul grupurilor etnice, religioase sau culturale (Makariev, 2008).

Literatura de specialitate precizează că societățile monoculturale pot favoriza fenomene precum rasismul (demonstrând superioritatea originală a unei rase sau etnii față de o alta), prejudecăți etnice sau rasiale (opinii sau presupuneri ale membrilor unui grup referitoare la ceilalți), etnocentrismul (tendința de a subestima alte grupuri etnice și de a supraestima propriul grup), discriminarea (inegalitatea în tratament la nivelul instituțional sau social), distanțarea socială (accentul pus pe diferențele și diferențierile sociale), inegalitatea socială (instituțională sau structurală); rasismul instituțional (discriminare la nivel instituțional - în poliție, școli, etc).

Interculturalitatea reflectă oportunitatea activă la dialog și la interacțiune (relații reale) între culturi (Makariev, 2008) și pune accentul pe necesitatea contactului pozitiv dintre oameni în societate, indiferent de diferențele culturale dintre ei. Interculturalitatea exprimă ideea „**melting pot**“ (creuzet), similară cu cea dezvoltată de către Statele Unite, în care societatea ia diferite forme multiculturale și multirasiale. Una dintre aceste caracteristici esențiale, spre deosebire de Statele Unire, unde grupurile etnice și religioase sunt amestecate de-a lungul teritoriului și sunt aduse împreună datorită folosirii comune a limbii engleze și a „valorilor americane“, Uniunea Europeană este o uniune a statelor istorice europene care ținesc către valori europene comune. În Europa, problema comunicării dintre europeni este departe de a fi rezolvată, în ciuda influențelor puternice ale limbii engleze (Ivanov, 1999).

Multiculturalismul sau *pluriculturalitatea* exprimă un context în care o varietate de grupuri culturale coexistă, în timp ce transculturalitatea exprimă posibilitatea dialogului și interacțiunii a oamenilor din multiple contexte culturale.

2. Dialogul intercultural

Identitatea culturală reprezintă atât o condiție, cât și un obstacol în comunicarea

interculturală, căci perceperea altora ca „străini“ consolidează mecanismele de diferențiere. Aceste mecanisme fac dificilă evaluarea exactă a diferențelor. Pentru a depăși această provocare, este necesară accentuarea „celorlalți“ ca „similari“ pentru a obține înțelegere și recunoaștere. Interculturalitatea, care s-a dezvoltat ca un concept filosofic anti-rasist și anti-asimilare, devine în mod gradual o practică socială, mediatică și în special educațională. Scopul acestui proces reprezintă formarea unui anumit tipar de gândire și comportament pentru viitoarea generație activă.

Dialogul intercultural țintește către o comunicare intensivă și o îmbogățire mutuală. Baza metodologică este relativismul cultural, care subliniază etnocentrismul critic și tolerant. În ultimele decenii, un rol tot mai important a fost ocupat de „valorile universale umane“, fapt ce a condus la acorduri internaționale din dorința de a promova universalul în culturi (Grekova, 2010; Koleva, 2012).

3. Pedagogia interculturală

Noile trenduri din domeniul educației și în particular conceptul educației și formării interculturale conduc la egalitatea de șanse și devin doctrina pedagogiei moderne nu numai în tratamentul studenților cu factor de risc sau din minorități etnice, dar și în sistemul de predare, cu precădere în educația superioară. Pedagogia interculturală face referire la îmbogățirea mutuală a culturilor, fiind în sine un sistem principal. Conform acestui concept, nu există două culturi identice și asta creează o dorință pentru interacțiune. Este conectat cu două fenomene pe care deja le cunoaștem — interculturalitatea și comunicarea interculturală. Interculturalitatea este un tip de discurs și un tip de acțiune; întotdeauna deține dimensiuni specifice - psihologice, istorice, politice, culturale, etc. Comunicarea interculturală este bazată pe pluralismul cultural și pe protejarea tuturor grupurilor sociale, a dreptului la identitate și cooperare. Prin urmare, educația interculturală poate fi considerată o educație bazată pe filosofia interculturalității (Ivanov, 1999, Koleva, 2007).

Pedagogia multiculturală (pluriculturală) poate fi definită ca strategia care subliniază relativismul cultural, valorile fiecărei culturi și autonomia sa legitimă. Ea reprezintă un tip de educație ce ia în considerare particularitățile tuturor culturilor existente în spațiul național.

Pedagogia transculturală este o strategie pedagogică în care accentul este pe elementele comune din cultură și pe elementele universale culturale care devin o punte de legătură pentru înțelegerea mutuală.

Pedagogia interculturală este o redefinire a relației pedagogie-politică. Ideile

pedagogice sunt strâns legate de doctrinele politice. Pedagogia interculturală abordează dimensiunile interconectate, precum cele politice (reducând prejudecățile și recunoașterea altor culturi), sociale (înțelegerea problemelor sociale ale oamenilor cu identități diferite), individuale (experiența socio-culturală individuală pentru dezvoltarea pozitivă), socio-psihologice (diminuarea granițelor dintre grupurile interne și externe).

Aplicarea regulilor pedagogiei interculturale în sistemele educației superioare necesită o atitudine pozitivă față de studenți și background-ului cultural al acestora. Este necesară stimularea experienței studenților de către profesori în noul mediu și stimularea comunicării în clasă. Este imperios necesară acordarea unui nivel ridicat de atenție studenților izolați, vulnerabili și care au acces limitat la resurse. Școala trebuie să fie interpretată ca un mediu pluralist destinat îmbogățirii reciproce. Profesorii trebuie să centreze discuțiile pe reducerea conflictelor, prin acceptarea faptului că schimbarea modelelor de socializare constituie un proces lent și dificil. Făcând astfel, metodele utile pentru învățarea active trebuie introduse prin:

- **discuțiile structurate:** dialogul este una dintre metodele educației interculturale. Cu toate acestea, eficiența sa crește semnificativ atunci când profesorul stabilește reguli, păstrând în același timp un cadru general în problemele discutate;
- **jocuri de rol și de simulare:** cheia constă în pregătirea contextului preliminar, distribuția rolurilor, crearea și simularea „situației reale” în contextul grupului de studenți. Dorințele și refuzul studenților de a participa într-un joc de rol trebuie respectate, iar dacă aceștia refuză participarea directă, ei trebuie să fie activ implicați în monitorizarea și analiza jocului;
- **dezbatere:** subiectele destinate dezbaterilor trebuie selectate pentru a fi de interes pentru cursanți. Trebuie să li se dea posibilitatea să se pregătească în avans pentru dezbateri folosind materiale specializate, rezulate ale cercetărilor, etc.
- **analiza materialelor vizuale:** pentru aceasta categorie, pot fi folosite imagini diverse, poze sau opere de artă.

Bibliografie

- Grekova, M. (2010). Децата от ромски произход в задължителното средно образование: интегрирани и сегрегирани училища [Children of Roma origin in compulsory secondary education: integrated and segregated schools], *Sociology*, 2010, 175-186.
- Ivanov, I. (1999). Интеркултурно образование-курс лекции. Шумен [Intercultural education-lecture course]. Shumen.

- Koleva, I. (2012) –Етнопсихологически модел на образователното взаимодействие [Ethnopsychological model of educational interaction]. Sofia: Raabe.
- Koleva, I. (2007). Parent Ethno Psychology. Sofia: SEGA
- Makariev, P. (2008). Многообразие без граници [Diversity without borders]. Veliko Tarnovo.
- Council of Europe. (2006). *Plurilingual Education in Europe: 50 Years of international cooperation*. Strasbourg: Language Policy Division.
- United Nations. (1948). Universal Declaration of Human Rights. Retrieved from <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Williams, R. (1958). *Culture and Society*. London: Chatto & Windus.

2.5. ABORDĂRI INTERCULTURALE ÎN DEZVOLTAREA UNUI SISTEM EDUCAȚIONAL EUROPEAN

PAX Rhodopica, Bulgaria¹⁵

Rezumat

Societățile europene au devenit din ce în ce mai diverse ca rezultat al mai multor factori (economici, sociali, culturali și istorici) și datorită evoluției și influenței lor diverse în timp. Această schimbare vine sub forma unei provocări serioase pentru educatori care trebuie să abordeze relația studenții luând în calcul diferențierile semnificative în ceea ce privește background-ul cultural, religios și social. În ultimii ani a existat o creștere la nivel european a activității în domeniul educației interculturale în ciuda principiului subsidiarității. Societățile europene se bazează pe diferite modele în abordarea diversității în educație, având diferite consecințe asupra experiențelor studenților. Astfel, Germania, Grecia și Irlanda preferă denumirile de interculturalitate și educație interculturală. Pe de altă parte, Marea Britanie și Olanda au lucrat de-a lungul istoriei cu conceptul multiculturalismului (Faasa et al., 2013, p. 6). Indiferent de abordarea aleasă, este extrem de importantă direcționarea atenției noastre către conceptele, definițiile, momentele și provocările întâlnite în mediile educaționale interculturale și interetnice.

Cuvinte cheie: etnopsihologie, dialog intercultural, mediu interetnic, educație multietnică, tehnologii educaționale

¹⁵ Author pentru corespondență: Anelia Haradinova, e-mail: haradinova@gmail.com și Hristo Berov, e-mail: hristo.berov@gmail.com

2.5. Abordări interculturale în dezvoltarea sistemului educațional European

1. Definiții și conceptualizări

Etnopsihologia este considerată un domeniu distinct în antropologia psihologică. Etnopsihopedagogia poate fi privită ca o știință integrată, ce folosește instrumentele de diagnostic ale psihologiei sociale, instrumentele didactice ale pedagogiei și obiectul etnologie pentru dezvoltarea tehnologiilor pedagogice adecvate în sistemele de educație atunci când sunt implicați participanți cu origini naționale și etnice diferite de cei care compun marea masă a populației (Koleva, 2000; Koleva, 2012).

În practica pedagogică este necesară aplicarea tehnicilor specifice sau a formelor de interacțiune pedagogică în funcție de caracteristicile sale etnopsihopedagogice. Această practică determină utilizarea abordărilor pedagogice și psihologice potrivite, în funcție de elementele specifice mediului, limbajului familiei, etniei, sistemului de ritualuri uzuale, statusul socio-cultural al copilului și al părintelui în comunitate (Koleva, 2004; Koleva, 2007).

Dialogul intercultural exprimă diferite forme de interacțiune și schimb între oameni cu diferite etnii și rădăcini culturale – conducând la înțelegere mutuală și reducere a conflictului. Adevărata bogăție a oamenilor se află în cultura lor, în atitudini, în comunități și stilul de viață. Dialogul intercultural reprezintă schimbul de “bogăție” și înțelepciune, deținute de fiecare comunitate. În timp ce își transferă această înțelepciune, oamenii ajung să se cunoască mai bine ca națiuni, comunități religioase sau ființe, ceea ce creează condițiile pentru respectul acordat diferențelor cu care oamenii se nasc.

Minoritățile sau grupurile minoritare – un grup care nu își exprimă vocea politică dominantă în cadrul populației din societate; dintr-o perspectivă sociologică, o minoritate nu trebuie să fie minoritară numeric (ex. Africa, segregăția). Minoritatea poate fi reprezentată de orice grup care este defavorizat în comparație cu grupul dominant în termeni de status social, educație, angajare, sănătate și putere politică. Termenul de grup minoritar este adeseori utilizat în sociologie, având în vedere că minoritățile sunt considerate minorități etnice, în timp ce grupurile minoritare nu se referă în mod normal la criterii etnice, putând fi compuse din oameni cu dizabilități, oameni cu diferite orientări sexuale, minorități religioase etc. (Krasteva, 1998; Grekova, 2001).

Grupul etnic – un grup separat al căror membri se identifică unii cu ceilalți pe baza unor moșteniri existente sau presupuse - origini biologice, istorie, rasă, grad de rudenie, religie, limbă, cultură, teritoriu, naționalitate sau aspect. Membrii grupurilor etnice sunt conștiente de

apartenența lor și oamenii din afara grupului sunt considerați diferiți (Krasteva, 1998; Grekova, 2001).

Națiunea – aici vom utiliza definiția clasică a lui Ernest Renan, istoric al religiilor, conform căruia națiunea este pur și simplu un „referendum zilnic” (Renan, 1993). În timp ce o astfel de abordare poate fi un pic prea banală, scopul este de a evita implicarea în bătălia imposibil de câștigat a cercetării centrată pe națiuni.

Naționalismul – se pune accentul pe așa zisul naționalism civic. Naționalismul civic (denumit și democrație-revoluționară sau naționalism vestic) afirmă că legitimitatea statului este determinată de participarea activă a cetățenilor în procesul decizional politic, i.e., nivelul la care statul reprezintă „dorința poporului”. Instrumentul principal în încadrarea dorinței poporului ca plebiscit sunt alegerile, referendumurile, consultațiile, discuțiile deschise publicului etc. Afilierea unui individ cu o națiune este determinată de alegerea personală voluntară și se identifică cu cetățenia. Oamenii sunt uniți de statusul egal politic, drepturile egale în fața legii, dorința personală de a participa la viața politică a națiunii, atașamentul pentru valorile politice comune și cultura civică generală. Concluzia este că națiunea este constituită din oameni care vor să trăiască împreună pe același teritoriu (Kohn, 1955; Hobsbawm, 1990; Anderson, 1983; Gellner, 1983, Todorov, 2000).

Solidaritatea – în domeniul sociologic și politic solidaritatea reprezintă un sentiment de unitate bazat pe un cumul de interese, obiective și preferințe în rândul oamenilor. Termenul face referire la relațiile sociale, care unesc oameni. Solidaritatea exprimă suportul mutual și înțelegerea în societate, atât între indivizii cât și între grupuri. Aceasta reflectă nivelul de apropiere în relațiile sociale. Termenul este în principal utilizat în sociologie, politică și uneori în filosofie.

Empatia – un fenomen bazat pe principiul de „a te pune în pantofii altcuiva” și pe deținerea informațiilor referitoare la poziția celuilalt.

Toleranța – în sociologie și psihologie, exprimă abilitatea de a accepta calm și fără ostilitate alte stiluri de viață, comportamente, sentimente, opinii, idei și credințe.

2. Educațiile în mediile interetnice

Educația în mediile interetnice face referire la un domeniu științific interdisciplinar în care este nevoie de cunoștințe integrate din fiecare sub-disciplină. Conturează o imagine de ansamblu a tehnologiilor educative integrând cunoștințe de psihologie socială, etnopedagogie, pedagogia dezvoltării, psihologia dezvoltării (psihologia vârstei, etnopsihologia,

etnopsiholingvistică, etnopsihosemantică și antropologia culturii).

Creșterea copiilor în medii interetnice. Creșterea copiilor cu diferite caracteristici etnoculturale în contextul unei societăți postmoderne globalizate este încă o provocare în zilele noastre. Este nevoie de construcția unor tipare variate de comportament cu privire la toleranța religioasă și etnică și de o abilitate pentru orientare și inteligență socială, precum și de reflecție asupra caracteristicilor comportamentale ale personalității copilului la un nivel cooperativ, personal, intelectual și comunicativ.

Educația multietnică se referă la educația, formarea și socializarea copiilor cu adulții cu diferite valori și orientări, conviețuind împreună pe un teritoriu. Având în vedere că ei aparțin de diferite comunități etnice și grupuri, cu diverse tradiții culturale, obiceiuri și limbă, procesul educațional necesită cercetări suplimentare. Prin folosirea tehnicilor de socializare, formatorii pot accentua incluziunea în cultura de masă, fiind în același timp conștienți de diferențele, particularitățile și moștenirile etnice ale fiecărui student.

Socializarea rezultă din asimilarea și reproducerea activă de către individ a experienței sociale în viața de zi cu zi. Include construcția de legături sociale, incluziunea în cultură, dezvoltarea conștiinței de sine, a cunoașterii culturale, precum și învățării rolurilor și a sistemului pentru orientarea socială.

Abordarea educației globale este bazată pe următoarele dimensiuni:

- **spațiul:** dacă oriunde în lume au loc anumite evenimente, nu afectează alte țări sau alți oameni;
- **timpul:** orice se întâmplă este o consecință a unei surse sigure ce a devenit deja realitate, urmând consecințele;
- **integritatea:** o persoană, un eveniment sau o situație specifică nu pot fi divizate. Fiecare persoană se dezvoltă în multiple moduri: social, emoțional, cognitiv etc. Fiecare întrebare este compusă din mai multe elemente (cu un obiectiv clar) de importanță egală.

Valorile. Există două tipuri de valori: active și cognitive. Valorile active apar în comportamentul și în alegerile obiectelor reale, conform atitudinilor etnopsihologice individuale. Valorile cognitive se manifestă în alegerea obiectelor simbol. Sunt reflectate în mintea individului sub forma orientărilor spre valori și reprezintă un factor important în reglementarea socială a tipurilor de relații etnoculturale.

Reflecția reprezintă o formă de conștientizare, autoreglare și autoevaluare a cunoașterii și modelelor comportamentale în procesul comunicării comune și a interacțiunii la un nivel personal, cooperativ (activitate comună), intelectual (procesul conștientizării cunoașterii) și

comunicativ.

Există multiple teorii referitoare la dezvoltarea psihicului etnic: abordarea bazată pe „cultură și personalitate“, școala psihanalitică a antropologiei; școala studiului caracterelor naționale ale antropologilor culturali, modelul teoretic al caracterului social, abordarea comportamentală a studiului etniilor, antropologia cognitivă, antropologia imperativă etc. Această diversitate a abordărilor teoretice impune instituțiilor educaționale să încerce să aplice tehnologiile pedagogice potrivite.

Într-o **societate postmodernă** este necesară eliminarea discrepanței dintre indivizi, grupuri sociale sau națiuni, aceasta reprezentând una dintre cele mai mari provocări ale vremii. În ultimii ani, din ce în ce mai mulți cercetători își îndreaptă atenția către studiul problemelor educației interetnice. Cunoașterea conținutului cultural a psihicului etnic devine una dintre problemele reale.

Educația interculturală este bazată pe aspectul psihologic al etniei (cultura nației existând în țara respectivă, comunitățile etnice și subgrupările existente). Abordările moderne care tratează aceste probleme sunt subscrise de către etnopsihopedagogie, o disciplină distinctă în contextul antropologiei psihologice. Aspectul psihologic al culturii este un subiect de amploare ale etnopsihopedagogiei, încă de la începutul apariției ca disciplină.

În anii 30 a fost dezvoltat un cadru conceptul numit „cultură și personalitate“. Lucrările lui E. Sapir, R. Benedict, M. Mead, E. Cardiner și a altor eminente antropologi plasează școala „în vârful piramidei” pentru mai mult de două decenii de cercetare a relației dintre indivizi, societate și cultura din America de Nord. Mulți cercetători care investighează cultura și personalitatea s-au îndreptat către munca lui S. Freud, focusându-se pe teoria psihanalizei și a „psihodinamicii” în interpretarea proceselor personale. Interpretarea proceselor mentale prin raportarea lor la „mediu” a reprezentat o perspectivă conceptuală dominantă între 1930 și 1940. Încercările de a conceptualiza relația dintre cultură și personalitate în antropologia culturală în anii 1930 și începuturile anilor 1940 sunt de multe ori asociate cu conceptele „personalității de bază” și a „personalității modale”. Aceste două concepte au o rădăcină comună, dar sunt în același timp rivale, sunt în completare una cu cealaltă, dar sunt, de asemenea, într-un anumit sens auto-exclusive.

3. Etnopsihopedagogia

Etnopsihopedagogia înțelege și explorează natura culturii focusându-se pe psihicul „purătorilor” - la un nivel integral. Cultura este tratată ca o „personalitate determinantă”, având

ambibiția de a cerceta în profunzime acest proces, dintr-o perspectivă analitică, respectiv care țări specifice sau ce configurație a determinantilor sunt cei esențiali pentru educația personalității, cum și când și în ce fel sunt ele eficiente mental în procesele de socializare etc.

Tehnologiile educaționale în etnopsihopedagogie sunt bazate pe folosirea conceptelor și abordărilor psihologice: comportamentale, istoric-culturale, identificarea etnică și altele. În concepția sa a caracterului social, Fromm (1962) susține că în operaționalizarea societății energia umană este structurată în trăsături de caracter, comune majorității membrilor unei clase și/sau societății ca întreg. Conceptul, totuși, nu se ocupă de individualizarea structurii caracterului a individului și de „matricea caracterului” care s-a transformat în procesul de adaptare socială la condițiile culturale, economice și sociale. În lucrările sale timpurii, Fromm (1962, p.62) descrie caracterul social ca fiind „centrul caracterului, comun pentru majoritatea membrilor unei culturi, în opoziție cu caracterul individual prin care se diferențiază oamenii care aparțin de o anumită cultură”.

Abordarea reflexivă, în contextul modelului teoretic cultural-istoric dezvoltat de L.S. Vygotsky, plasează ca piloni centrali conceptele educației și reflecției. Alte evoluții științifice precum psihologia pedagogică, psihosemantică, etnopsiholingvistica și etnopsihopedagogia evidențiază posibilitatea aplicării proceselor de autoreglare, autoevaluare și conștientizare pentru a spori toleranța și reflecția interetnică.

Soluția problemelor educaționale ale minorităților poate fi găsită prin analiza atât a minorităților în sine, cât și a masei populației.

- **Abordarea socială** privește grupurile minoritare ca fiind grupuri sociale marginalizate. Din acest punct de vedere educația reprezintă o condiție și o necesitate pentru obținerea succesului pe piața muncii și o prioritate a securității naționale. Când problema este abordată din perspectiva drepturilor omului, focusul este pe egalitatea de șanse. Conform acestei interpretări, cea mai serioasă cauză a eșecului educației copiilor de origini minoritare este discriminarea.

- **Abordarea națională** tratează grupurile minoritare ca subiecte politice și se focusează mai degrabă pe nivelul de autonomie în sistemul educațional decât pe conținutul specific al procesului de educație. La nivel național, schimbarea atitudinilor educaționale, reducerea stereotipurilor și a prejudecăților poate favoriza depășirea problemelor existente în termeni de incluziune a comunităților etnice vulnerabile.

4. Exemple europene

Interculturalitatea și multiplele sale implicări în sistemul educațional reprezintă una dintre

problemele importante care vor influența în mod decisiv dinamica societăților europene. Problema unui sistem educațional capabil să asigure oportunități egale tuturor, indiferent de mediul lor social sau cultural și să dezvolte conștientizarea și abilitățile interculturale întregii populații școlare va reprezenta un teren fundamental de testare pentru o Europă din ce în ce mai multiculturală.

În Grecia, integrarea interculturală vizează mai multe grupuri sociale: emigranți greci întorși, străini (atât imigranți, cât și refugiați) și așa-numiții „etnici greci” din țările din spațiul politic post-sovietic și din Albania. Sunt întreprinse eforturi speciale pentru integrarea grupurilor migrante folosind multiple legi și seturi de măsuri (Markou și Parthenis, 2016).

Spania pune accentul pe grupurile migratoare, fiind în topul destinațiilor alese de imigranți, având aproape 7 milioane de rezidenți în 2013. În urma politicii de stat modelate în mai multe documente, incluzând o strategie specială dedicată integrării, eforturile spaniole vizează patru subiecte majore - școlarizarea copiilor migranți, proiectarea și evaluarea programelor și resurselor specifice, bilingvismului și diversitatea lingvistică și abordarea valorilor și atitudinilor (Llorente et al., 2016). O abordare similară este acceptată în Germania, deși a dat naștere unor multiple probleme. Marea diferență constă în faptul că statul și societatea trebuie să facă față unei situații complet diferite, complicată de prezența așa-numiților muncitori invitați (*gastarbeiters*) și a descendenților acestora, precum și a noilor migranți din Europa de Est, Orientul Mijlociu, Asia și Africa (Catarci și Fiorucci, 2016).

La nivel practic. O condiție necesară pentru “pedagogizarea” mediului educațional constă în cunoașterea orientărilor valorice ale familiei și în stimularea dialogului intercultural. La nivel practic, abordările etnopsihologice ar trebui aplicate atât grupurilor minoritare, cât și grupurilor de masă. Acest obiectiv necesită o înțelegere temeinică a complexității unor concepte precum națiunea (în special în aspectele sale civile), solidaritatea și toleranța (care definesc o națiune modernă în zilele noastre).

Bibliografie

- Anderson, B. (1983). *Imaginary Communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Catarci, M., & Fiorucci, M. (2016). Intercultural Education in the German Context. In *Intercultural Education in the European Context Theories, Experiences, Challenges*, M. Catarci & M. Fiorucci (Eds.), p. 73-102, London: Routledge.
- Faasa, D., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2013). Intercultural education in Europe: policies,

- practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300-318.
- Fromm, E. (1962). *Beyond the chains of illusion, My encounter with Marx and Freud*. New York: Continuum.
- Gellner, E. (1983). *Nations and Nationalism*. New York: Corneil University Press.
- Greкова, М. (2001). *Малцинство. Социално конструиране и преживяване [Minority: social construction and experience]*. Sofia: Kritika i Humanism.
- Hobsbawm, E.J. (1990). *Nations and Nationalism from 1780 to the present. Programme, Myth, Reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohn, H. (1955). *Nationalism*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
- Koleva, I. (2000). *Ethnopsychopedagogy of speech*. Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Koleva, I., & Ivanova, Z. (2004). *Етнопсихопедagogика на детето [Ethnopsychopedagogy of the child]*. Sofia: Sega.
- Koleva, I. (2007). *Етнопсихопедagogика на родителя [Ethnopsychopedagogy of the parent]*. Sofia: Sega.
- Koleva, I. (2012). *Ethno - Psychological Model of the Educational Interaction*. Sofia: Raabe.
- Krasteva, A. (Ed.). (1999). *Communities and identities in Bulgaria*. Ravenna: Longo Editore,
- Llorente, T.P., Soler, J.V., & Pérez, L.C. (2016). Intercultural Education in the Spanish Context. In *Intercultural Education in the European Context Theories, Experiences, Challenges*, Catarci, M. and M. Fiorucci (Eds.), pp. 131-165. London: Routledge
- Markou, G.P. (2016). Intercultural Education in Europe: The Greek Experience. In *Intercultural Education in the European Context Theories, Experiences, Challenges*, Catarci, M. and M. Fiorucci (Eds.), pp. 167-201. London: Routledge.
- Renan, E. (2018/1893). *What is a nation?* NY: Columbia University Press.
- Todorov, V. (2000). *Ethnos, Nation, Nationalism. Aspects of Theory and Practice*, Paradigma: Sofia.

MODULUL III. Abordări teoretice și tehnologii pentru interacțiunea cu studenții multilingvi

3.1. Paradigme ale învățării în mediul multicultural

3.2. Dezvoltarea psihopedagogică a studenților în medii multiculturale și interculturale

3.3. Modelul de comportament social orientat către valori

3.4. Metode și proceduri didactice metrice pentru evaluarea cunoștințelor studenților

3.5. Instrumente pentru educația într-un mediu multicultural și intercultural

3.1. PARADIGME ALE ÎNVĂȚĂRII ÎN MEDIUL MULTICULTURAL

Universitatea Transilvania din Brașov, România¹⁶

Rezumat

Educația multiculturală este răspunsul instituțiilor de învățământ la problema diversității culturale, conceput pentru a ajuta educatorii să minimizeze problemele legate de diversitate și să-și maximizeze oportunitățile și posibilitățile educaționale (Banks, 2015). Pentru a înțelege cum a încercat școala să răspundă provocărilor pe care mediul educațional multicultural le-a implicat și continuă să le implice, acest capitol își propune să treacă în revistă principalele paradigme educaționale construite de-a lungul timpului și dezvoltate în literatura de specialitate: paradigma aditiv etnică, paradigma concepției de sine, paradigma deprivării culturale, paradigma diferențelor culturale, paradigma lingvistică, paradigma ecologiei culturale, paradigma dezidentificării protective, paradigma structurală, paradigma multi-factorială.

Cuvinte cheie: grupuri etnice, educație multiculturală paradigmă

¹⁶ Autor pentru corespondență: Marinela Șimon, email: marinela.simon@unitbv.ro

3.1. Paradigme ale învățării în mediul multicultural

Mișcările de revitalizare etnică ce au avut loc în anii 60-70 în țările vestice precum SUA, Canada și Regatul Unit al Marii Britanii au atras după sine multiple schimbări atât în plan social, economic, cultural, politic, cât și în plan educațional. Și asta, cu atât mai mult cu cât instituțiile de educație erau văzute ca simboluri ale puterii, participante la marginalizarea și stigmatizarea grupurilor etnice (Williamson, 2008, apud Banks, 2009, p. 17).

Răspunsul instituțiilor de învățământ la mișcările de revitalizare etnică s-au concretizat de-a lungul timpului în diverse paradigme care "nu apar în mod necesar într-o ordine lineară sau prestabilită, dar care evidențiază diferitele etape ale dezvoltărilor conceptuale" (Banks, 2009, p.18).

Paradigma este un concept dezvoltat de filozoful Thomas Kuhn care o definește ca fiind "o abordare științifică recunoscută care, pentru o anumită perioadă, furnizează un model de rezolvare a problemelor pentru o comunitate de practicieni" (1996, p. 10). Acest concept include, de asemenea, legi, principii, explicații și teorii ale unei științe (discipline).

În continuare, voi trece în revistă cele mai importante paradigme educaționale dezvoltate de-a lungul timpului ca răspuns la mișcările de revitalizare etnică, așa cum sunt ele prezentate de Banks (2015). Utilitatea paradigmatelor prezentate constă în faptul că reușesc să surprindă relația dintre valorile din educație, politicile și programele educaționale. De asemenea, paradigmele sunt utile întrucât:

- a) s-au dezvoltat ca modalități de conceptualizare și explicare a unui fenomen particular, în speță educația grupurilor etnice, într-o anumită perioadă de timp. Dacă circumstanțele se schimbă sau capacitatea de cunoaștere crește, atunci și paradigma existentă poate fi înlocuită cu o alta mai adecvată contextului;
- b) paradigmele sunt logice și ușor de înțeles. Astfel că, dacă o nouă perspectivă ideologică este identificată, atunci este relativ simplu să dezvoltăm politicile educaționale aferente și programele practice aplicabile (Sullivan, 2004).

1. Paradigma aditiv etnică

Ipoteza principală: informații despre grupurile etnice pot fi adăugate la conținutul educațional existent fără să fie restructurat sau regândit.

Obiectivul principal: să integreze în conținutul curricular capitole și lecții cu tematică specială și a sărbătorilor grupurilor etnice

Programe și practici școlare: capitole cu studii etnice; cursuri ce conțin informații despre eroii, mâncarea sau sărbătorile specifice grupurilor etnice.

Paradigma aditiv etnică se concentrează pe adăugarea de ”biți” de cultură etnică sau de cultură de clasă socială (Sullivan, 2004, p. 349). Aceasta înseamnă includerea unor informații despre culturile și istoriile grupurilor etnice în programa școlară, în special în cursurile de științe umaniste, studii sociale și arte lingvistice (Boateng, 2000, p. 153). Aceste informații se referă în special la eroii grupurilor etnice și la marcarea sărbătorilor etnice. De asemenea, poate include ”reprezentări culturale pe pereții instituției școlare” și utilizarea frazelor specifice grupurilor etnice, astfel încât indivizii să se simtă recunoscuți cultural și social în mediul educațional (Olssen, 2004, p.349).

Această paradigmă este considerată a fi prima din seria abordărilor teoretice dedicate domeniului, deoarece apare în prima etapă a mișcării de revitalizare etnică (integrare), când grupurile etnice cer ca eroii, sărbătorile și contribuțiile lor să fie incluse în curriculum. De asemenea, în această etapă profesorii au puține cunoștințe despre grupurile etnice și le este mai ușor să adauge informații izolate ”decât să integreze conținut etnic semnificativ în curriculum” (Banks, 2009, p. 21).

2. Paradigma concepției de sine

Ipoteza principală: conținutul etnic din programa școlară poate îmbunătăți stima de sine a studenților din grupurile etnice. Mulți studenți din grupurile etnice au stima de sine scăzută.

Obiectivul principal: să îmbunătățească stima de sine a studenților din grupurile etnice și rezultatele lor școlare.

Programe și practici școlare: capitole speciale care evidențiază rolul grupurilor etnice la dezvoltarea națiunii.

Un obiectiv major al instituțiilor de învățământ, în prima etapă a mișcărilor de revitalizare etnică, este creșterea mândriei tinerilor minoritari și îmbunătățirea concepției de sine a grupurilor etnice. Motivele constau în faptul că liderii grupurilor minoritare încearcă să creeze o nouă identitate etnică pozitivă, iar profesorii presupun că persoanele care au experimentat discriminare etnică sau rasială și excluziune socială se auto-percep într-un mod negativ și au o atitudine negativă față de propriul grup etnic (Banks, 2009, p 21).

Această presupunere reprezintă ideea de bază a perspectivei comportamentale care are capacitatea de a explica factorii externi care afectează comportamentul. Pentru paradigma comportamentală, sinele este definit ca un repertoriu de comportamente dirijate de

istoria/trecutul contingentelor de mediu (Reed, 2002, p.240). Prin urmare, din perspectiva paradigmei concepției de sine, soluția instituțiilor de învățământ la problemele grupurilor etnice se concentrează pe „dezvoltarea individului indiferent de mediul cultural și oferirea oportunității de a face acest lucru” (Sullivan, 2004, p .349).

Din nefericire, această perspectivă este lipsită de profunzime și folosește cultura mai degrabă ca vehicul de comunicare decât ca o fundație educațională importantă care trebuie apreciată în sine (Sullivan, 2004). De asemenea, Boateng (2000) consideră că problema majoră a acestei paradigme este că, deși evenimentele etnice sunt adăugate în programa școlară, interpretarea și perspectivele rămân eurocentrice.

3. Paradigma deprivării culturale

Ipoteza principală: tinerii cu venituri scăzute și cei din grupurile etnice socializează în familii și comunități care îi împiedică să dobândească caracteristicile culturale și achizițiile cognitive necesare pentru a avea succes la școală.

Obiectivul principal: să compenseze deficitul cognitiv și caracteristicile culturale disfuncționale cu care tinerii etnici vin la școală.

Programe și practici școlare: experiențe educaționale compensatorii care sunt comportamentale și intense.

Conform acestei paradigme, studenții din grupurile etnice nu reușesc să facă față cerințelor școlare din cauza lipsurilor lor culturale, a aptitudinilor lingvistice și culturale inadecvate. Teoreticienii susțin că rezultatele școlare slabe sunt corelate cu sărăcia, dezorganizarea familială, deficiențele intelectuale și culturale (Coleman apud Saporito și Sohoni, 2007; Bourdieu și Passeron apud Wiggan, 2007; Bernstein apud Smith, 2012).

Copilul privat cultural este descris ca fiind unul care nu poate beneficia de oportunitatea educațională pe care o societate o poate oferi pentru dezvoltarea potențialului individului în cea mai mare măsură și de incapacitatea de a exploata oportunitățile de angajare pe care societatea le poate oferi (Das, 1971, p. 80). Potrivit teoreticienilor privării culturale, scopul școlii a devenit compensatoriu în ceea ce privește cultura, precum și abilitățile academice (Smith, 2012).

Prin urmare, ideile contemporane despre privarea culturală s-au concentrat în jurul preocupărilor neo-funcționaliste legate de modalitățile de compensare a copiilor ce provin din clasa muncitoare cu o viață familială disfuncțională și, procedând astfel, le oferă acestora o șansă egală de a concura cu colegii lor de clasă medie avantajați din punct de vedere cultural.

4. Paradigma diferențelor culturale

Ipoteza principală: grupurile etnice au o cultură puternică, bogată și diversă.

Obiectivul principal: să se schimbe școala în sensul respectării culturii tinerilor etnici și a folosirii unor strategii de predare adaptate la caracteristicile specifice ale elevilor din grupurile etnice.

Programe și practici școlare: strategii de predare active și sensibile la diferențele culturale.

Perspectiva integrării și învățării se concentrează pe diversitate ca sursă de învățare pentru toată lumea din organizație. Diversitatea culturală este percepută ca un catalizator al creativității, care va duce probabil la o performanță mai bună, deoarece diferențele de fond duc la gândirea divergentă și la noi modalități de organizare a sarcinilor și a proceselor de lucru (Ely și Thomas, 2001). Van Vught (2008) a susținut, de asemenea, că diversitatea în educație oferă oportunități pentru experimentarea inovației. De exemplu, crearea unor echipe culturale diverse oferă oportunități de învățare reciprocă și dezvoltarea de materiale curriculare inovatoare care se potrivesc atât nevoilor diverselor populații studențești, cât și abilităților profesionale pe care le solicită piața muncii (Vos și Celik, 2016). Managementul cultural activ al clasei necesită relații de grijă, așteptări mari, asertivitate și este lipsit de lupte pentru putere (Bondy și colab. 2007). De asemenea, profesorii trebuie să înțeleagă copilul ca întreg (Smith, 2012).

5. Paradigma lingvistică

Ipoteza principală: rezultatele școlare ale studenților din grupurile etnice sunt scăzute deoarece conținuturile educaționale nu sunt predate în limba vorbită în familiile și comunitățile din care provin.

Obiectivul principal: școala să asigure instruirea inițială în limba maternă a elevilor din grupurile etnice.

Programe și practici școlare: învățarea limbii engleze ca limbă secundară; oferirea de programe educaționale bilingve.

Paradigma lingvistică a apărut în anii '60, ca răspuns la problemele școlii engleze privind integrarea educațională a imigranților din India și Asia. Ca rezultat al experienței cu studenții din grupuri etnice, educatorii au considerat aproape în exclusivitate că principala problemă în procesul de integrare școlară a imigranților este limba. Din punctul lor de vedere, faptul că materiile au fost predate în limba engleză, altele decât limba lor maternă, a fost un impediment major pentru obținerea succesului școlar. Mai târziu, în anii 1970, în Franța, educatorii au regăsit

același lucru și în cazul studenții din Asia și Africa de Nord. În același timp, în Statele Unite, educatorii au susținut că, dacă problema lingvistică a elevilor imigranți din Puerto Rico sau Mexic ar fi rezolvată, atunci ei ar putea experimenta succesul școlar (Banks, 2009).

Soluția constă în formarea specială a profesorilor și dezvoltarea materialelor didactice pentru a sprijini predarea limbii engleze ca limbă secundară pentru studenții imigranți.

Din păcate, după ce aceste cursuri de limbă engleză / franceză au fost puse la dispoziția elevilor imigranți, profesorii au realizat că integrarea și succesul școlar al imigranților sunt influențate și de alți factori decât limba. Astfel, o abordare exclusivă a limbajului nu este suficientă pentru a îmbunătăți performanța academică a studenților din grupurile etnice.

6. Paradigma ecologiei culturale

Ipoteze majore: succesul academic scăzut al minorităților se datorează, în primul rând, opoziției lor față de cultura de masă.

Obiective majore: să permită minorităților etnice marginalizate să asimileze cultura de masă și să devină o parte integrantă a acesteia.

Programe și practici școlare: intervențiile educaționale au vizat schimbarea culturii comunităților minoritare, astfel încât acestea să devină mai compatibile cu ceea ce este cultura generală a societății.

Paradigma ecologiei culturale ia în considerare factorii sociali și școlari, precum și dinamica din cadrul comunităților minoritare. Ecologia este „setarea”, „mediul” sau „lumea” oamenilor (minoritățile) și „cultural”, în general, se referă la modul în care oamenii (în acest caz minoritățile) își văd lumea și se comportă în ea (Ogbu și Simons, 1998).

În acest sens, Ogbu (1988) face distincția între studenții voluntari minoritari (cei care au imigrat voluntar într-o țară) și cei involuntari (au fost forțați într-un fel sau altul să emigreze) și constată că studenții minoritari voluntarii se descurcă în general la școală și nu au probleme cu școala, deoarece aceștia și familiile lor aderă la valorile culturii țării în care au imigrat, fiindu-le mult mai ușor să se integreze și să facă față provocărilor. În opoziție, studenții minoritari involuntari au o reticență crescută față de schimbare, o atitudine destul de ostilă față de tot ceea ce înseamnă cultura în care au intrat, mai conservatori cu tot ceea ce înseamnă tradiție, valori și norme personale, ceea ce le face mult mai dificilă integrarea în școală și atingerea performanței școlare.

Conform teoriei cultural-ecologice, familia și comunitatea din care provine studentul și modul în care se raportează la valorile culturale generale au un rol important în atingerea



succesului școlar. Valoarea teoriei ecologiei culturale rezidă în faptul că aceasta îi va ajuta pe educatori să înțeleagă de ce elevii se pot comporta într-un anumit fel în interiorul și în afara sălii de clasă atunci când urmează modelul de comportament al grupurilor lor. Din teoria cultural-ecologică rezultă că, pentru a ajuta studenții minoritari să reușească la școală, trebuie să fie recunoscută și abordată problema neîncrederii în școli (și ulterior lipsa de efort) (Ogbu și Simons, 1998).

7. Paradigma de dezidentificare protectoare

Ipoteze majore: când indivizii simt că ar trebui să se conformeze stereotipurilor de grup sau sunt judecați după aceste stereotipuri, devine amenințător pentru sentimentul lor de sine.

Obiective majore: reducerea stereotipurilor de clasă sau rasă, după care sunt tratați studenții care fac parte din grupurile etnice marginalizate.

Programe și practici școlare: programe educaționale care elimină stereotipurile rasiale sau de clasă pentru a crea un mediu academic propice încrederii în sine.

Steele (1992) a sugerat că stereotipurile provoacă devalorizarea rolului academicienilor de către grupurile minoritare și, prin urmare, duce la lipsa identificării lor cu școala și la disocierea succesului personal de realizările academice. De asemenea, amenințările stereotipe ar putea determina acești indivizi să activeze mecanismul defensiv al dezidentificării academice pentru a-și proteja percepțiile de sine.

Conform lui Voelkl (1997), dezidentificarea de la școală este privită ca „o lipsă a sentimentelor de apreciere a școlii și apartenența la școală”. Starea emoțională a dezidentificării este descrisă ca fiind atunci când „studentul nu simte nici sentimentul de apartenență, nici de apreciere a școlii”. Tânărul nu se simte membru acceptat, are un sentiment de „potrivire” scăzut sau inexistent, nu se simte confortabil sau adecvat, nu reușește să integreze/includă școala în auto-definirea sa, poate simți furie sau ostilitate față de școală, ar prefera să se afle într-un alt cadru, are un sentiment redus de angajare în raport cu școala sau poate fi neîncrezător și suspicios față de instituție (Voelkl, 1997).

Pentru a reduce apariția stereotipurilor și consecințele acestora, profesorul poate crea un mediu de învățare deschis în care greșelile și pașii greșiți sunt evaluați ca oportunități de învățare (Dweck 2008), oferă feedback înțelept care îi motivează pe elevi să se auto-dezvolte (Cohen și colab., 1999) și promovează un sentiment de apartenență (Walton și Cohen, 2011).

8. Paradigma structurală



Ipoteza principală: școlile sunt limitate în rolul pe care îl pot avea în eliminarea rasismului și discriminării și în promovarea egalității tuturor studenților, inclusiv a celor cu venituri mici sau a celor din grupurile etnice minoritare. Sunt necesare schimbări structurale în plan politic și economic pentru a îmbunătăți rezultatele școlare ale studenților ce provin din familii cu venituri mici sau din grupurile etnice.

Obiectivul principal: studenții și profesorii să înțeleagă factorii structurali economici și politici care împiedică mobilitatea socială și să fie ajutați să dezvolte un angajament de schimbare socială și economică radicală.

Programe și practici școlare: programe educaționale care promovează egalitatea și care sprijină studenții să înțeleagă factorii structurali ai rasismului și discriminării și cum ar putea fi abordate aceste probleme structurale.

Dintr-o perspectivă radicală, școala este văzută, ca și alte instituții din societate, ca având în aparență un rol neutru, dar în realitate reprezintă interesele grupului dominant. Atunci când abordează probleme educaționale, susținătorii acestei paradigme consideră că nu ar trebui să existe politici care să instituie schimbări în educație fără să se țină cont și de problemele generale ale întregii societăți (Sullivan, 2000, p. 225). Radicaliștii consideră că școala nu poate lupta împotriva discriminării grupurilor etnice întrucât ea are ca rol principal transmiterea valorilor grupului dominant, iar programele educaționale multi-etnice sunt construite, mai degrabă, pentru a-i împiedica pe cei discriminați să se revolte împotriva unui sistem care creează bariere structurale, decât să se ocupe de adevăratele probleme ale celor din grupurile marginalizate.

Soluția ar consta în dezvoltarea unor programe educaționale și comunitare radicale care să urmărească creșterea gradului de conștientizare a studenților, părinților și profesorilor cu privire la natura societății capitaliste, la nedreptățile sociale și economice specifice, dezvoltarea unor abilități critice și practici opoziționale și a unui angajament de depășire a statutului de asupriți economic, social și educațional.

9. Paradigma antirasistă

Ipoteza principală: inegalitățile în plan educațional, suferite de studenții din grupurile etnice se datorează în mare măsură formelor individuale, culturale, sociale, instituționale și structurale ale rasismului.

Obiectivul principal: să încurajeze școala, studenții și profesorii să înțeleagă și să abordeze fiecare dintre aceste variabile amintite mai sus.

Programe și practici școlare: programe de reducere a prejudecăților; analiza ipotezelor culturale și a impactului lor social și educațional; aprecierea punctelor tari și a limitelor diferitor culturi și ce putem învăța de la fiecare dintre ele; înțelegerea identității de grup și a interacțiunilor inter- și intragrup, în special a celor de la școală; înțelegerea diferitelor aspecte ale rasismului instituțional și a modului în care acesta poate afecta școala; înțelegerea modului în care puterea în societate și în școală ar putea fi corelate cu diferențele rasiale.

Paradigma antirasistă consideră că societatea dominantă este răspunzătoare de insuccesele școlare înregistrate de studenții din grupurile etnice. În această perspectivă, rasismul este motivul pentru care apare inechitatea în școală, iar școala este instituția care joacă un rol major în eliminarea inechității personale și instituționale atât în școală, cât și în întreaga societate. Acest lucru ar putea fi realizat prin workshop-uri și cursuri pentru profesori pe tema rasismului și lecții antirasiste pentru studenți, prin examinarea conținutului curricular, a atitudinii profesorilor și a normelor instituțiilor de învățământ (Sullivan, 2000).

Concluzii

Într-o societate multiculturală, educația ar trebui să reflecte moștenirea multiculturală a societății. Pentru ca sistemul educațional să fie în concordanță cu nevoile contextului social contemporan și să ajute studenții să devină adulți împliniți, școala trebuie să educe pentru viață într-o comunitate diversă, multiculturală.

În acest sens, Banks (2015) a semnalat necesitatea de a avea o altă paradigmă care să recunoască o realitate multi-factorială ca bază pentru un răspuns educațional multicultural. El a menționat că paradigmele anterioare sunt adesea paradigme cu un singur factor și, prin urmare, nu rezistă în fața forțelor multiple care modelează experiențele cursanților marginalizați (Sodusta, 2019). O paradigmă multifactorială este necesară pentru a explica discrepanțele largi în realizarea academică a diferitelor grupuri de populație, deoarece paradigmele cu un singur factor nu includ variabilele complexe și multiple care duc la disparități.

Bibliografie

- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: foundations, curriculum, and teaching*. New York: Routledge.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education. Dimensions and paradigms in Banks, J. A. (Ed.). *The Routledge international companion to multicultural education*, pp. 9-33. New York: Routledge.

- Boateng, F. (2000). Education in a multicultural society: the role of black studies. In Aldridge, D. P., Young, C. (Ed.) *Out of the revolution: the development of Africana studies*, pp. 147-162, Lexington Books.
- Bondy, E., Ross, D. D., Gallingane, C., & Hambacher, E. (2007). Creating environments of success and resilience: culturally responsive classroom management and more. *Urban Education*, 42, 326-348.
- Cohen, G. L., Steele, C.M., & Ross, L. D. (2008). The mentor's dilemma: Providing critical feedback across the racial divide. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1302-18.
- Das, J. P. (1971). Cultural Deprivation: Euphemism and Essence. *The Journal of Educational Thought*, *Revue de la Pensée Éducative*, 5(2), 80-89.
- Dweck, C. (2008). *Mindsets and math/science achievement*. Carnegie Foundation.
- Ely, R. J., & Thomas, D. A. (2001). Cultural Diversity at Work: The Effects of Diversity Perspectives on Work Group Processes and Outcomes. *Administrative Science Quarterly*, 46(2), 229-273.
- Kuhn, T.S. (1970). *The Structure of Scientific Revolution*, 2nd edition. Chicago: University of Chicago.
- Ogbu, J.U., & Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: a cultural-ecological theory of school performance with some implications for education, *Anthropology & education quarterly*, 29(2), 155-188.
- Reed, A. (2002). Social identity as a useful perspective for self-concept based consumer research. *Psychology and marketing*, 19(3), pp. 235-266.
- Saporito, S., & Sohoni, D. (2007). Mapping Educational Inequality: Concentrations of Poverty among Poor and Minority Students in Public Schools, *Social Forces*, 85(3), 1227-1253.
- Smith, S.C. (2012). Cultural Relay in Early Childhood Education: Methods of Teaching School Behavior to Low-Income Children. *Urban Review*, 44, 571-588.
- Sodusta, D.J.P. (2019). A pilot study on the development of a multicultural education paradigm scale for public school teachers in Iloilo Province, Philippines. *International Journal of Research in Teacher Education*, 10(3), 18-41.
- Steele, C.M. (1992). Race and the schooling of Black Americans. *Atlantic Monthly*, 269, 68-78.
- Sullivan, K. (2000). Education of Maori Aotearoa/New Zealand. In Leicester, M., Modgil, C., & Modgil, S. (Eds.) *Systems of education: theories, policies and implicit values*, New York: Falmer Press.
- Sullivan, K. (2004). Don't shoot me, I'm only the messenger: discourses, dialectics and deficits.

- In Olssen, M. (Ed.). *Culture and learning: access and opportunity in the classroom*, pp. 345-363. Connecticut: Information Age.
- van Vught, F. (2008). Mission diversity and reputation in higher education. *Higher education policy*, 21, 151-174.
- Voelkl, K.E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294–318.
- Vos, M., Celik, G., & de Vries, S. (2016). Making cultural difference matter? Diversity perspective in higher education. *Equality, diversity and inclusion: An international journal*, 35(4), 254-266.
- Walton, G. L., & Cohen, G. M. (2012). A Brief Social-Belonging Intervention Improves Academic and Health Outcomes of Minority Students. *Science*, 331, 1447-1451.
- Wiggin, G. (2007). Race, School Achievement, and Educational Inequality: Toward a Student-Based Inquiry Perspective. *Review of Educational Research*, 77 (3), 310-333.

3.2. DEZVOLTAREA PSIHOPEdagogică A STUDENȚILOR ÎN MEDII MULTICULTURALE ȘI INTERCULTURALE

PAX Rhodopica, Bulgaria¹⁷

Rezumat

Întreaga lume se confruntă cu procesul de globalizare a cărui tendință majoră este schimbul de studenți și amestecul intercultural. Societatea de astăzi devine extrem de multiculturală și multilingvă și numărul de studenți internaționali înscriși în învățământul superior este în creștere în fiecare an. Pedagogia se ocupă de aspectul psihologic al adaptării, care se suprapune parțial cu conceptul de adaptare socială și include adaptarea unei persoane ca individ la viață în societate, în conformitate cu cerințele acestei societăți dar și cu nevoile, motivele și interesele sale proprii. Soluția la problemele educaționale ale minorităților poate fi căutată atât din partea minorităților cât și din partea majorității. Abordările diferă în funcție de punctul de vedere: social, drepturile omului, multiculturalism, naționalitatea etc. O condiție necesară pentru pedagogizarea mediului educațional este cunoașterea orientărilor de valoare ale familiei și stimularea dialogului intercultural. Baza procesului educațional este percepția rolului central al studentului în cadrul procesului. Tehnologiile pedagogice moderne sunt dedicate socializării studenților - un proces în care profesorul joacă rolul de moderator.

Cuvinte cheie: aspect psihologic al educației, educație multiculturală, stereotipuri etnoculturale, percepția studentului, socializarea studenților.

¹⁷ Autor pentru corespondență: Anelia Haradinova, e-mail: haradinova@gmail.com

3.2. Dezvoltarea psihopedagogică a studenților în medii multiculturale și interculturale

1. Educație în lumea de astăzi

Lumea modernă se confruntă cu procesul de globalizare, a cărui tendință majoră este schimbul de studenți și de amestecare interculturală. Pe măsură ce societatea noastră devine **extrem de multilingvă și multiculturală**, iar numărul studenților internaționali în programele de învățământ superior crește în fiecare an, domeniul de cercetare al procesului de aculturație se extinde în mod constant. Adesea, **studenții internaționali** se luptă cu multe provocări, cum ar fi barierele lingvistice, singurătatea, dorul de casă, dificultățile de adaptare datorate diferențelor culturale, dificultățile de a se potrivi, problemele financiare, discriminarea percepută, prejudecățile, sentimentele de ură și pierderea sprijinului social, vinovăția și teama. În societatea de astăzi profesorii universitari interacționează adesea cu un public multicultural într-un format tradițional sau online. Majoritatea personalului universitar subliniază problema existentă a *transferului constructiv de cunoștințe* în mediul multicultural ca fiind principala provocare în această privință. În plus, specificul cognitiv, psihopedagogic și de comunicare sunt, de asemenea, printre problemele potențiale. *Dezvoltarea educației care este receptivă la nevoile culturilor* este scopul nu numai pentru specialiștii din diferite discipline, ci și pentru profesorii care au cunoștințe în provocările interculturale. În aceste zile, cursurile și programele de formare, inclusiv învățarea la distanță, sunt monoculturale, adică nu răspund pe deplin nevoilor studenților din societatea informațională. Astfel, principala întrebare este cum să construim o educație constructivă într-un context educațional intercultural (Taratukhina și Tsyganova, 2017, p. 267).

2. Aspectul psihologic al adaptării

Psihopedagogia se ocupă de adaptare și de aspectul său psihologic. Acest aspect este parțial suprapus peste noțiunea de adaptare socială. Abordează procesul de adaptare a unei persoane ca individ la viața societății în conformitate cu cerințele acestei societăți în cauză și cu propriile nevoi, interese și motive. Cea mai fezabilă cale de realizare a unei **adaptări sociale de succes** este cea prin educație adecvată, formare profesională, precum și co-existență și co-locuire.

Înțelegerea de astăzi a **adaptării sociale** este strâns asociată cu procesele de aculturație. Cele mai multe tehnici de aculturație includ două strategii principale, bazate pe doi factori. Primul factor care influențează selectarea unei strategii de aculturație este dezvoltarea și menținerea identității etnice individuale în societate. Un al doilea factor este motivația care

corespunde dorinței individului de a intra în contact cu reprezentanții altor grupuri etnice sau a altor grupuri de comunicatori.

Nevoia de **educație multiculturală** ca instrument pentru activitățile educaționale este un principiu de bază care determină noile standarde și programe pentru formarea viitorilor specialiști. De multe ori sarcina profesorului este în primul rând de a încuraja grupurile multinaționale într-un mediu de respect și colaborare. **Comunicarea/dialogul intercultural** exprimă diferite forme de interacțiune între persoane de diferite etnii, cu diferite origini culturale, care duc la înțelegere reciprocă și la reducerea conflictelor. Adevărata bogăție a oamenilor este cultura lor, relațiile lor, comunitățile lor și modul lor de viață. Comunicarea/dialogul intercultural reprezintă un schimb de bogăție și de înțelepciune pe care fiecare comunitate le posedă. În timp ce fac schimb de informații despre această bogăție, oamenii se cunosc mai bine ca națiuni, comunități religioase și ființe umane și, în consecință, sunt create condiții pentru respectarea diferențelor cu care se nasc (Taylor, 1994; Valchev, 2004).

3. Stereotipuri etnoculturale – stereotipuri și heterostereotipuri

Autostereotipurile sunt percepții, evaluări, așteptări, idei relevante pentru comunitatea etnoculturală respectivă, prin propriile sale reprezentări, descrieri sau imagine durabilă a propriei etnii. În acest context, o viziune despre “noi înșine”, despre “al nostru” este destul de natural dominată de idei și evaluări pozitive.

Heterostereotipurile sunt seturi de judecăți, percepții evaluative și definiții pentru alte grupuri etnice/ popoare. Ele pot fi atât pozitive cât și negative, în funcție de „înregistrările” din memoria istorică a diferitelor etnii/popoare, de ciocnirile lor istorice sau de interacțiunile lor istorice/culturale.

Educația interculturală include educația, formarea și socializarea copiilor și adulților, care sunt purtători de diferite culturi, la nivel spiritual și material, create în dezvoltarea istorică a unei anumite națiuni sau comunități etnice. Se aplică tehnologii didactice și educaționale, dezvăluind ce este comun și ce este diferit la subiecții care provin din culturi diferite.

Soluția la problemele educaționale ale minorităților poate fi căutată atât din partea minorităților cât și din partea majorităților. Abordările pot fi diferite în funcție de punctul de vedere abordat: social, drepturile omului, multiculturalismul și naționalitatea.

- **Abordarea socială** privește grupurile minoritare ca grupuri publice marginalizate. Din acest punct de vedere, educația este o necesitate și o condiție pentru succesul pe piața forței de muncă și o prioritate a securității naționale. Când problema este abordată din

punctul de vedere al drepturilor omului, accentul se pune pe egalitate și șanse egale. Conform acestei interpretări, cel mai grav motiv pentru eșecul educației în rândul copiilor de origine minoritară este discriminarea.

- **Abordarea națională** tratează grupurile minoritare ca subiecte politice și subliniază mai degrabă gradul lor de autonomie în sistemul educațional decât conținutul specific al procesului de educație. La nivel național este necesară schimbarea atitudinilor educaționale, stereotipurilor și prejudecăților (ale tuturor subiecților în procesul de interacțiune educațională față de toate etapele sistemului de învățământ) pentru a aborda problemele existente de incluziune a comunităților etnice vulnerabile și a grupurilor sociale.

O condiție necesară pentru pedagogizarea mediului educațional este cunoașterea orientărilor de valoare ale familiei și stimularea dialogului intercultural. **La nivel practic**, abordările etnopsihologice ar trebui aplicate atât grupurilor minoritare precum și celor care sunt considerate ca făcând parte dintr-o majoritate etnică. Înțelegerea conceptului complex acceptat la nivel național, în special în ceea ce privește aspectele sale civile, este un bun punct de plecare. În acest sens este recomandabil să se acorde atenție unor concepte precum **solidaritatea** și **toleranța** care fac parte din conținutul unei națiuni moderne.

Desigur, grupul țintă ar trebui să aibă acces la literatură și materiale legate de modul de viață al minorităților respective. Pentru a stăpâni componentele competenței interculturale a participanților la procesul educațional (studenți și profesori) este necesară o instruire interprofesională. Scopul său nu este de a da cunoștințe exhaustive. Aceasta furnizează o modalitate de a gestiona cunoștințele tematice din domeniile relevante ale culturilor străine pentru a detecta diferențele culturale și pentru a acționa în mod adecvat în situații interculturale. Pentru pedagogi termenul „educație interculturală” este utilizat mai frecvent decât termenul „comunicare interculturală”, dar produsul formării (educație) ar trebui să fie cunoașterea, competențele, tehnicile și practicile pentru o comunicare interculturală eficientă și reciproc satisfăcătoare (Roth, 2001, p. 564-576).

4. Percepția studenților

Baza procesului educațional este percepția rolului central al studenților în cadrul procesului de dezvoltare. Astăzi abia ar contesta cineva că fiecare student este o persoană unică cu propriile sale calități, interese, abilități și nevoi educaționale. Împreună cu sarcinile sale

educaționale specializate, sistemul educațional este chemat să dezvolte, ca valoare socială de bază, respectarea drepturilor și libertăților fiecărui individ și să nu discrimineze pe niciun motiv.

Cu toate acestea, accesul egal nu înseamnă îngrijire egală pentru toți studenții, ci o îngrijire diferențiată în funcție de nevoile lor diferite. Nu este suficient doar să-l cunoști și să-l accepți pe celălalt, ci este nevoie să iei în considerare și identitatea sa culturală și formarea unei atitudini tolerante prin respect și stimă. Este necesar ca studenții din grupurile minoritare să fie abordați cu metode specifice și să se gândească din poziția lor. Nu în ultimul rând, studenții trebuie să fie în măsură să dezvăluie poziția lor cu privire la principalele probleme de management și dezvoltare a școlii. Ei trebuie să poată participa activ la diferite forme de auto-guvernare a studenților. Astfel, universitatea va educa cetățenii care nu sunt indiferenți față de ceea ce se întâmplă în jurul lor și care vor putea să își apere poziția în societate.

5. Socializarea studenților

Tehnologiile pedagogice moderne sunt dedicate **socializării studenților**, un proces în care profesorul joacă rolul de moderator. Această abordare este adecvată în special pentru construirea unei personalități cu modele comportamentale puternic tolerante, orientate spre valori universale într-o lume globală.

Prin percepția, conștientizarea și transmiterea cunoștințelor în situații de viață, elevii își fac propriile modele de comportament. În acest sens, directiva și abordarea pedagogică monologică în ceea ce privește principiul „**subiect-obiect**” sunt inadecvate. În consecință, capacitatea de realizare socială într-un mediu interetnic trebuie stimulată în rândul studenților. Este necesar ca ei să înțeleagă că opinia cuiva despre lume nu este universală.

Abordarea principală este cea situațională, care se realizează prin rezolvarea contradicțiilor apărute în viața de zi cu zi, fără ca moderatorii să dea instrucțiuni directe și interdicții care atrag atenția asupra victimei și să facă apel la o decizie independentă. Profesorii ar trebui să modereze grupuri de studenți din diferite medii etnice. **Încurajarea și susținerea** calităților pozitive va duce la construirea stimei de sine pozitive la studenți în general, dar și la studenții defavorizați.

Scopul este de a stabili un sentiment de demnitate și stimă de sine care va facilita integrarea studenților într-o societate multinațională. Incluziunea elevilor se întâmplă prin stimularea activităților de exprimare a ceea ce gândesc în rezolvarea contradicțiilor provocate sau spontane. Studentul trebuie să înțeleagă că prin cooperare și realizarea obiectivelor comune pot fi atinse și obiective individuale. Dreptul la libertatea de exprimare a opiniei și de luare a

deciziilor este invariabil. Numai comportamentul care îi afectează pe ceilalți este considerat inadmisibil.

Analiza cercetărilor interne și externe pe tema **studenților străini și a studenților din grupurile minoritare** și a modului lor de adaptare la noul mediu socio-cultural și la condițiile de viață au dus la organizarea suportului socio-psihipedagogic pentru acomodarea și adaptarea studenților internaționali sau a grupurilor minoritare. De asemenea, identificarea aspectelor legate de formarea identității culturale și impactul diferiților factori de mediu au jucat un rol semnificativ în procesul de definire.

Sprijinul socio-psihipedagogic pentru adaptarea studenților internaționali sau a studenților din grupurile minoritare este realizat prin intermediul a două teme interdependente:

- stabilirea condițiilor socio-pedagogice pentru adaptarea cu succes a studenților migranți/internaționali;
- formarea de grupuri de voluntari de studenți care sunt dispuși și capabili să lucreze la acomodarea/adaptarea colegilor în noul mediu cultural (Konkina et al., 2015, p. 210).

Potrivit unor autori (Konkina et al., 2015, pp. 210-217) mijloacele optime de rezolvare a acestei probleme a adaptării sunt activitățile de proiect care presupun familiarizarea cu tradițiile culturii majorității, încurajarea abilităților de implicare constructivă și formarea toleranței la copiii migranți. Mijloacele de a forma identitatea culturală la elevii migranți includ povești, jocuri și filme animate, utilizate în timpul interacțiunii adaptive în școli și acasă. Rezultatul unei astfel de abordări poate fi evaluat din perspectivă bilaterală:

- permite rezolvarea nu numai a problemei adaptării studenților migranți, ci și ajută studenții voluntari în obținerea experienței practice de a lucra cu alți studenți;
- extinderea orizonturilor etnice și culturale ale viitorilor profesori universitari și cadre didactice.

Bibliografie

- Konkina, E.V., Lutovina, E.E., Nikolaeva N.A., Egorova Y.N., & Thyssen P.P. (2015). Socio-Psycho-Pedagogical Support of Migrant Children Adjustment in Educational Institutions. *International Education Studies*, 8(4), 210-217.
- Filpisan, M., Tomuletiu A.-E., Gyorgy, M., & Moldovan, T. (2012). Practical Guide of Intercultural Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5523-5528.

- Roth, K. (2001). Material culture and intercultural communication. *International Journal of Intercultural Relations*, 25, 563-580.
- Taylor, C. (1994). The politics of recognition. In *Multiculturalism. Examining the politics of recognition*, A. Gutmann (Ed.), pp. 25–74. Princeton: Princeton University Press
- Tarasova, A.N. (2017). Acculturation and Psychological Adjustment of Foreign Students (the Experience of Elabuga Institute of Kazan Federal University). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1173-1178.
- Taratukhina, Y.V., & Tsyganova, L.A. (2017). The Problems of Teaching and Learning in a Cross-Cultural Environment. In Sakas, D.P., & Nasiopoulos, D. (Eds.), *International Conference on Strategic Innovative Marketing IC-SIM 2017: Strategic Innovative Marketing*, pp 267-275. London: Springer.
- Valchev, R. (2004). Интерактивни методи и групова работа в межкултурното образование: Книга на водещия [Interactive methods and group work in intercultural education: A presenter's book]. Sofia: Център Отворено образование.

3.3. MODELUL COMPORTAMENTULUI SOCIAL ORIENTAT CĂTRE VALORI

Buckinghamshire New University, Marea Britanie¹⁸

Rezumat

În context universitar există studenți care au nevoie de sprijin în cadrul organizației, deoarece aceștia se pot confrunta cu dificultăți fizice sau emoționale care-i pot împiedica să finalizeze programul ales. În cazul în care sistemul universitar are o comunitate de sprijin concretizat prin servicii de sprijin pentru studenți, un departament dedicat incluziunii studenților, servicii de consiliere, servicii pentru persoanele cu handicap, finanțare, cazare și o asociație activă a studenților, călătoria studenților ar putea deveni mai coezivă și rezultatele învățării ar fi mai ușor de atins. Noțiunile de *conduită inadecvată*, *probleme de comportament* și *probleme emoționale* se întrepătrund, deoarece unul este un factor cauzal pentru altul. Capitolul prezintă fundamentele teoretice privind motivele clasificării greșite a problemelor de comportament ale studenților și direcțiile pentru a identifica cursanții cu probleme de comportament.

Cuvinte cheie: comportament social, valori, sisteme de educație, probleme emoționale și de comportament

¹⁸ Autor pentru corespondență: Florin Ioraș, e-mail: florin.ioras@googlemail.com

3.3. Modelul de comportament social orientat către valori

Obiectivul multor sisteme de învățământ este de a sprijini educația de înaltă calitate pentru toți cursanții. Astfel, studenții vor contribui la aceasta și vor fi implicați într-un mod semnificativ în societate. Educația reprezintă o responsabilitate primară a statelor din multe societăți. Educația trebuie să fie disponibilă tuturor cursanților. Sistemele de educație sunt necesare pentru a încuraja și sprijini dezvoltarea educațională pentru toată lumea. Furnizorii de educație ei înșiși au nevoie de dezvoltare și formare. Astfel de furnizori pot fi atât profesorii sau cadrele didactice din cadrul instituției. Aceștia trebuie să aibă în vizor experiența studenților. Experiența studenților trebuie raportată la măsura în care nevoile lor fizice, psihologice, sociale și de învățare sunt îndeplinite. Instituțiile de învățământ au datoria de a dezvolta politici și proceduri care să sprijine studenții.

Responsabilitatea fundamentală pentru un student îi revine instituției de învățământ care este structurată într-o abordare etapizată. Studentul pornește drumul său în învățământul superior prin căutare și informare, admitere, înscriere, evoluție și în cele din urmă de absolvirea. Fiecare fază a acestui proces este gestionată și inițiată de un departament diferit, intern sau extern organizației de învățământ superior. Odată ce cursantul se află în cadrul instituției, procesul de supraveghe care în sarcina universității. Nu este responsabilitatea profesorului să aibă grijă de cursant, deoarece rolul lor este să acționeze ca educatori, antrenori și mentori, îndrumând studentul către rezultatul final.

Există cursanți care au nevoie de sprijin în cadrul organizației. Nevoile lor pot fi fizice sau emoționale și le pot împiedica capacitatea de a finaliza programul ales. În cazul în care sistemul universitar are o comunitate de sprijin, concretizată prin servicii de sprijin pentru studenți, un departament dedicat incluziunii studenților, servicii de consiliere, servicii pentru persoanele cu handicap, finanțare, cazare și o asociație activă a studenților, călătoria studenților ar putea deveni mai coezivă și rezultatele învățării ar fi mai ușor de atins.

Rolul formatorilor, după cum s-a menționat anterior, este de a oferi un mediu activ de învățare, mentorat, fie că este vorba de o consultanță unu-la-unu sau de una realizată într-un context mai larg, cum ar fi în cadrul unei activități de curs. Oamenii de știință au constatat că nevoile individuale sunt primordiale, cu efect direct asupra experienței și rezultatelor studentului. În trecut, în mediul universitar, foarte puțină atenție a fost dedicată experienței studenților. Datorită extinderii Uniunii Europene, raportul Browns în Marea Britanie și schimbul de cunoștințe între universități, acum este o prioritate pentru instituțiile de învățământ superior să

se asigure că toți studenții au o experiență pozitivă în cadrul universității. Pentru studenții cu nevoi educaționale diferite, universitățile trebuie să instituie o politică incluzivă pentru a asigura accesul egal la educație pentru toți și pentru a evita un impact negativ asupra rezultatelor. Acest impact negativ s-ar putea concretiza astfel:

- opțiuni de angajare restricționate ca urmare a limitării programei de învățământ;
- uneori sprijinul acordat este centrat numai pe handicap, neținându-se cont de alte nevoi ale studenților care, neîndeplinite, pot duce la rezultate școlare slabe;
- fondurile sunt orientate prioritar către intervenția specialiștilor;
- zonele rurale și zonele nedezvoltate nu au facilități;
- universitățile nu oferă servicii unui număr mare de studenți cu nevoi speciale.

Prin urmare, este important să se precizeze faptul că acești studenți au dreptul la educație. Educația pentru toți, incluziunea, accesul egal și educația non-părtinitoare ar trebui să fie principii încorporate în acest drept. Adesea, cadre universitare se confruntă cu unele dificultăți în sprijinirea studenților cu nevoi speciale. De multe ori, nu au cunoștințe și nu știu cum să gestioneze astfel de situații. Se simt neputincioși, simt că nu au abilități specifice, expertiză și cunoștințe pentru a face față studenților care prezintă probleme de comportament.

Illback și Nelson (1996, pp. 24-30) susțin lărgirea conceptelor de participare ca soluții pentru satisfacerea nevoilor studenților și sprijinirea acestora pentru a-și atinge întregul potențial. Este important să se precizeze că nici studenții, nici sprijinul pe care îl primesc nu trebuie să fie rigid, dar mediul în care este plasat studentul este esențial, de asemenea facilitățile disponibile și care facilitează identificarea și înțelegerea de către cadrele didactice a nevoilor speciale ale studentului. Teorii privind nevoile emoționale, sprijinul emoțional, tipuri de caractere, colaborare, model participativ, „asumarea dreptului de proprietate“, participarea la clasă, abordarea de grup și sisteme egale - sunt studiate pentru a permite universității sprijinirea studenților. Pentru a avea succes, formatorii vor avea nevoie de sprijin pentru a trata studenții cu probleme de comportament într-un mod adecvat.

Ashman și Elkins (1994, p. 294) afirmă că identificarea problemelor de comportament este complexă deoarece diverse considerații o pot influența. Cadrele universitare, care se confruntă cu studenți cu probleme de comportament, întâmpină într-o oarecare măsură o dificultate în recunoașterea acestora. Ei au nevoie de proceduri și de sprijin pentru a-i ajuta pe acești studenți. Profesorii sunt capabili să recunoască atunci când comportamentul unui student este în afara a ceea ce este acceptat ca un comportament normal.

Conceptul de *tulburări de comportament* are o relevanță mai mare în contextul educației (Kerr și Nelson, 1989, p. 5). În plus, este din ce în ce mai puțin stigmatizantă această sintagmă și este din ce în ce mai acceptabil pentru studenți să prezinte astfel de probleme de comportament.

Ashman și Elkins (1994, pp. 294-295) prezintă următoarele motive pentru clasificarea greșită a problemelor de comportament:

- Nu se folosesc teste psihologice la determinarea tulburărilor de comportament prin măsurarea personalității, anxietății sau gradului de adaptare. Testele de screening și cele proiective, de măsurare a trăsăturilor de personalitate, scalele de evaluare a comportamentului nu sunt întotdeauna valide și pot fi utilizate ulterior doar pentru a clasifica persoanele care pot avea probleme de comportament. Identificarea cursanților cu probleme potențiale de comportament este făcută în primă instanță de cadrele universitare.

- Performanța testului este influențată de condiții care nu sunt ușor de controlat atunci când acestea sunt administrate.

- Comportamentul unui cursant este semnificativ diferit de la o zi la alta, în timpul testelor dar și în funcție de psiholog.

- Dizabilitățile cunoscute, cum ar fi orbirea, nu au o definiție unanim acceptată.

- La nivel național, terminologia utilizată pentru noțiuni similare are sensuri diferite. Acest lucru face ca obținerea unui consens în definirea unor astfel de concepte să fie foarte dificilă.

- În multe cazuri, definițiile naționale nu vin cu soluții pentru abordarea comportamentelor identificate, ele tind să cuantifice comportamentul negativ prezentat de cursant. Prin urmare, definițiile conduc la segregarea cursantului ca deviant și nu a comportamentului.

- În multe cazuri, toți cursanții sunt etichetați la fel, fără nici o distincție între problemele mai puțin severe și problemele comportamentale grave.

- Până în anii 1970 cursanții au fost clasificați ca perturbatori, dar din anii 1980 universitățile și cursanții împărtășesc responsabilitatea de a face față incidentelor perturbatoare.

- De la caz la caz, organismele de diagnostic au diferite opțiuni de identificare a problemelor de comportament expuse de cursanți. Un cursant poate fi identificat ca suferind de probleme de sănătate mintală, dar un specialist diferit în domeniul sănătății poate vedea același comportament ca și indicator al problemelor emoționale.

Comportamentul problematic este supus judecății individuale. Judecata este un factor subiectiv conform căruia comportamentul este interpretat ca fiind dezordonat, anormal sau

problematic. Laslett (1977, p. 29) descrie astfel de cursanți ca cei care “arată dovezi de instabilitate emoțională sau tulburări psihologice și care necesită tratament educațional special sau sprijin suplimentar în mediu pentru a modifica reajustarea lor personală, socială și educațională”.

Cadrele didactice experimentate pot presupune că anumite comportamente sunt normale dacă se iau în considerare mediile sociale și psihologice. Unele comportamente pot fi o rezultantă a reacțiilor la stres în mediul înconjurător. Când modificările comportamentelor studenților urmează un model, pot fi întâlnite unele dificultăți. În acest sens Rutter (apud Laslett 1977, p. 33) diferențiază o serie de circumstanțe care afectează comportamentul și anume tulburări antisociale, nevrotice sau de conduită, un grup de colegi care nu se adaptează la prezența tulburărilor antisociale nevrotice, tulburarea hiperactivă cu deficit de atenție - ADHD, tulburări de dezvoltare, psihoze, psihoza care se dezvoltă la pubertate sau după pubertate, întârzierea dezvoltării mentale și studenții afectați de condițiile socio-economice.

Prinsloo (1995, p. 7) susține că comportamentul trebuie întotdeauna judecat în funcție de circumstanțe, deoarece legile unei țări definesc anumite comportamente drept normale, iar altele le interzic. Normele religioase influențează de asemenea punctele de vedere asupra comportamentului decent și a comportamentului inadecvat. Diferențele culturale în ceea ce privește normele, valorile, tradițiile, obiceiurile și credințele acceptabile influențează modul în care este perceput comportamentul. Oamenii din diferite culturi își urmează valorile culturale.

Comportamentele care diferă substanțial de ceea ce este cunoscut sub numele de comportament „normal” sunt, în general, ușor de observat, dar uneori schimbarea este subtilă. Grossman și Grossman (1990, p. 80) sunt de părere că academicienii au o datorie morală de a încerca să schimbe ceea ce toată lumea percepe ca un comportament problematic. Autorii citați (Grossman și Grossman, 1990, p. 80) fac această evaluare și pentru a sugera că lectorii trebuie să țină cont de faptul că factorii individuali, cum ar fi plăcerile și antipatiile personale, busola morală proprie și principalele preocupări personale pot avea un impact asupra opiniei cu privire la clasificarea comportamentului unui student ca având nevoie de o atenție specială sau nu.

Modelele de comportament ar putea fi definite pe baza unor criterii precum standardele sociale și culturale, standardele de dezvoltare, frecvența apariției problemelor de comportament, intensitatea problemei comportamentale, perioada de timp în care apar problemele de comportament, orice comportament normal, ghinionul de timp și loc atunci când comportamentul se întâmplă, mai ales atunci când comportamentul acestor elevi este comparat

cu elevii obișnuiți și faptul că elevii cu astfel de tulburări comportamentale experimentează astfel de tulburări în timpul rutinei de zi cu zi.

Pe baza literaturii de specialitate, dificultățile de comportament pot fi clasificate astfel:

- **comportamentul mai grav**, legat în mod regulat de posibile probleme psihiatrice, de exemplu anorexia sau schizofrenia copilului;

- **comportamentul mai puțin grav** are un model care apare pe perioade mai lungi de timp. Cauzele sunt adesea adânc înrădăcinate și necesită identificarea factorilor determinanți care stau la baza acestui comportament;

- **comportament minore**, atunci când comportamentul a fost prezent de ceva timp și poate fi legat de contexte determinate. Ele sunt de natură temporară și pot fi ușor depășite cu sprijinul grupului de apartenență din viața de zi cu zi a elevului.

Alți cercetători se concentrează pe distincția dintre problemele comportamentale secundare și primare. O problemă de comportament primar este declarată ca fiind acoperișul problemelor ulterioare. O problemă secundară se dezvoltă dintr-o problemă primară. Clasificarea unui tipar comportamental ca “problematic” se face atunci când cursantul îi deranjează pe colegii săi. Este esențial să ne amintim că etichetarea elevilor în clasă pe baza toleranței și a capacității lor de a face față, a sensibilității și atitudinilor lor are un impact direct asupra modului în care sunt percepuți de colegii lor și, prin urmare, asupra modului în care vor fi susținuți.

Definirea de către Bower a problemelor de comportament este reprezentativă pentru multe contexte. Potrivit lui Bower (1969, 1981) o condiție care se manifestă pe o perioadă lungă de timp și într-o măsură marcată cu următoarele caracteristici, care afectează în mod negativ experiența educațională a cursantului, ar putea defini problemele/tulburările de comportament în următoarele moduri:

- incapacitatea de a studia, care nu se reduce la factori de sănătate, capacitate senzorială sau intelectuală;
- incapacitatea de a se adapta social la colegi și profesori;
- tip inadecvat de comportament care este prezentat în timpul rutinei;
- un sentiment permanent de nefericire sau depresie;
- o asemănare cu exprimarea stresului emoțional, care ar putea fi cauzată de problemele cu care se confruntă în cadrul universității;
- prezentarea unui comportament dezordonat în mediul de curs pentru o perioadă de timp, precum și o reticență permanentă de a se alătura altor cursanți în activitățile lor.

Codul de practică al Angliei (Farrell 1995, p. 8) definește problemele de comportament ca apărând atunci când elevul:

- nu se implică în mod regulat în procesul formal de învățământ;
- prezintă obiceiuri alimentare obsesive și discutabile;
- prezintă semne de abuzuri de substanțe;
- se comportă într-un mod frenetic, neprevăzut și perturbator;
- prezintă semne de hărțuire față de alți cursanți;
- sănătatea lor mentală este discutabilă.

Grosenick și Huntze (apud Apter și Conoley, 1984, p. 16) consideră *tulburările de comportament* ca fiind un concept mai bun pentru a acoperi un set mare și complet de probleme de comportament decât conceptul de *perturbare emoțională*. Tulburările de comportament sunt mai ușor acceptate de societate și mai puțin stigmatizate. Hewett și Taylor (apud Apter și Conoley, 1984, p. 16) afirmă că tulburările acționale ușoare sunt un rezultat sau un indicator al tulburărilor de comportament, în timp ce dificultățile mai grave sunt asociate cu tulburări emoționale.

Tulburarea de conduită este clasificată de Barker (1983, p. 58) ca „implicând un comportament agresiv și distructiv care implică delincvență. Comportamentul nu ar trebui să facă parte din alte tulburări psihiatrice, cum ar fi o tulburare nevrotică sau o psihoză, dar pot fi prezente tulburări emoționale minore”. Un răspuns și o reacție din partea profesorului la comportamentul social neacceptat al cursantului este să considere că acesta are o tulburare de conduită, în timp ce un comportament care nu se conformează normelor acceptate față de oameni sau proprietate este definit ca "a acționa în afara tiparelor ". Potrivit lui Laslett (1977, p.33) o *tulburare de conduită* poate fi atribuită acelor cursanți care se opun normelor sociale și au un comportament în afara regulilor acceptate și care "nu reușesc să corecteze abaterea lor ca răspuns la sancțiunile sociale". Astfel de comportamente pot fi considerate ofensive din punct de vedere social. Pentru a se elibera de ostilitate, angoase și gelozii, acești studenți văd comportamentul în afara normelor ca o cale de ieșire.

Potrivit lui Wardle (apud Laslett 1977, p. 34), anxietatea severă este văzută ca una dintre cauzele comportamentului dezordonat la cursanți și se referă la aceasta ca fiind “sindromul animalului încolțit”. Un cursant cu un comportament de frică nedetectat sau cu o problemă gravă pe care a experimentat-o și nu este conștient/ă de ea, o reacție la un mediu stresant în mediul familial, tensiuni care implică cursantul sau unul dintre membrii săi din cercul de apartenență, o relație întreruptă, disfuncții cerebrale, depresie, gânduri suicidale, confuzia adolescentului și

gândurile perturbate sau o deteriorare bruscă și cuantificabilă a rezultatelor elevului ar putea fi rădăcina subiacentă a comportamentului anxios. În plus, Wardle (apud Laslett 1977, p. 35) spune că astfel de elevi ar trebui să fie susținuți prin "o perioadă prelungită de terapie extensivă care să cuprindă mai mult decât niște elemente de bază". Acest lucru trebuie să fie legat de încurajare și sprijin. Programele de modificare a comportamentului ar putea genera schimbări substanțiale în consuita cursantului în sala de clasă. Cât timp aceste schimbări pot dura nu este încă bine definit și înțeles de literatura de specialitate (Laslett 1977, p. 35).

Rutter îi descrie pe cei care se confruntă cu probleme de personalitate ca fiind elevi cu *tulburări nevrotice* (apud Laslett 1977, p. 35). Simptomele nevrotice sunt legate de depresie, comportament obsesiv, anxietate disproporționată și persistentă, comportament compulsiv precum și frica irațională. Acești cursanți au nevoie de susținere atentă din partea lectorului dar și o atenție individuală. Interpretarea anormală a realității, conform lui Stroh, este legată de schizofrenie, psihoză traumatică, autism infantil, psihoză organică cu trăsături autiste, depresie psihotică și psihoză obsesiv-compulsivă (apud Laslett 1977, p. 36). A fost descris ca fiind „conduită care este atât de profund perturbată încât perturbarea tiparului normal de dezvoltare are loc la toate nivelurile: intelectual, social și emoțional. Este un comportament care a condus la descrieri ale acestor indivizi ca fiind ruși de realitate, sau în cel mai bun caz, păstrând o parte foarte mică din ea” (apud Laslett, 1977, p. 36). Fără îndoială, predispoziția de a genera tensiune în relațiile cu grupul lor de colegi este o caracteristică a unui astfel de comportament. Implicații semnificative au loc atunci când studenții intra în faza de acomodare cu instituția de învățământ.

Cursanții care se *comportă greșit*, includ persoanele care prezintă „orice comportament, comis într-o instituție de învățământ sau în afara acesteia, care tinde să aibă sentimente de dispreț și care discreditează instituția, care interferează cu guvernanta și administrarea corespunzătoare a organizației, interferează cu condițiile necesare oricărei activități sau este angajată cu intenția de a împiedica orice persoană să își exercite drepturile, competențele sau îndatoririle în calitate de membru al comunității academice sau este comisă ca represalii împotriva unui astfel de exercițiu a cărui pedeapsă de suspendare sau expulzare poate fi impusă” (Provincial Gazette Extraordinary, 1982, p. 2).

Bos și Vaughn (1994, pp. 3-5) identifică cursanții cu probleme de comportament în conformitate cu următoarele criterii:

- sunt în centrul atenției pentru că au probleme în a învăța și a interacționa în mod corespunzător;



• au rezultate slabe – direct afectate sunt ortografia, citirea sau au dificultăți de calcul, care îi fac să obțină rezultate insuficiente;

- au dificultăți în concentrare - sunt ușor distrași;
- sunt înclinați să fie neliniștiți – le lipsește concentrarea și sunt ușor distrași de zgomot;
- au probleme de memorie și nu își pot aminti ce au învățat;
- au dificultăți de orientare spațială;
- sunt asociați - și nu arată nici o empatie;
- se confruntă cu stres și conflict derivat din problemele lor;
- au dificultăți de percepție vizuală;
- au dificultăți în a se exprima;
- acționează agresiv, sunt ușor de enervat, reacționează excesiv și prezintă un comportament necontrolat pentru a-și exprima enervările;
- sunt singuri și nu sunt predispuși să interacționeze cu colegii lor;
- au un comportament ciudat, cum ar fi fixarea cuiva cu privirea pentru perioade lungi de timp sau balansarea corpului;
- comportamentul lor nu este reprezentativ pentru starea lor de dezvoltare generală;
- comportamentul lor îi pune în pericol pe ei și pe alții;
- comportamentul lor le împiedică învățarea sau îi exclude din perspective importante de învățare;
- comportamentul lor afectează propriul standard de sănătate, confort și fericire;
- comportamentul lor este neacceptat social.

Bos și Vaughn (1994, p. 4), au pus împreună un set de întrebări care ar putea fi folosite pentru a determina semnificația unei probleme de comportament pentru un student:

- Problema a fost persistentă?
- Care a fost durata episodului de comportament?
- Cât de des apare comportamentul?
- Ce circumstanțe determină apariția unui astfel de comportament?
- Comportamentele problemă perturbă celelalte activități ale cursantului?
- Poate fi ușor identificat evenimentul care definește comportamentul? Cursantul întâmpină dificultăți în a fi acceptat de un grup de prieteni?
- Circumstanțele fac ca episodul să fie uitat repede?

- Activitățile altora sunt perturbate de comportamentul cursantului? Cum se descurcă ceilalți cu comportamentul problematic?
- Detașarea de realitate este una dintre consecințele comportamentului?
- Problema este gravă?
- Sunt cunoscute comentariile foștilor profesori cu privire la comportamentul lor?
- Care este raportul dintre cursant și lector ?
- Lectorii folosesc orice mecanism pentru a ajuta studentul cu probleme de învățare sau comportament?
- A avut lectorul o *atitudine de toleranță* pentru a face față elevilor cu probleme de comportament?
- Ce alte cauze posibile privind problemele de învățare/comportament ale studentului a explorat lectorul?
- Studentul provoacă tensiune în viața colegilor lor din cauza problemelor de comportament?
- Normele sociale acceptate pot fi folosite pentru a considera studentul ca fiind inacceptabil din punct de vedere social sau pentru a prezenta un comportament neacceptat din cauza problemei de comportament?
- Răspunsul este în concordanță cu comportamentul?

Determinarea caracteristicilor folosite pentru a identifica un student cu probleme de comportament includ următoarele: este înclinat să stabilească obiective imposibil de atins pentru el însuși; arată o incapacitate de a învăța; este în imposibilitatea de a menține relații sociale bune cu colegii și lectorii; experimentează sentimente sau tipuri de comportament inadecvate; nu acționează în funcție de ceea ce este considerat a fi adecvat vârstei; este nefericit în cea mai mare parte a timpului, simțindu-se deprimat și agresiv; experimentează tulburări emoționale minore; poate să aibă un comportament necontrolat, neanticipat, bizar și perturbator; intimidează colegii; poate să fie agresiv, acționând distructiv și manifestând un comportament delinvent; poate să sufere de o imagine de sine rea; e posibil să nu poată funcționa independent.

Noțiunile de *conduită inadecvată*, *probleme de comportament* și *probleme emoționale* sunt interdependente, deoarece unul este un factor cauzal pentru altul. Spre exemplu, un student care arată o nevoie de a fi apreciat și de a se afirma (este neîmplinită nevoie de dragoste), poate fi manipulat direct de către colegii pentru a face lucruri rele. De exemplu, studentul ar putea fi manipulat să întrerupă lectorii în ciuda faptului că nu este permis (abateri) și mai târziu, studentul ar putea fi chiar influențat de către grupul de colegi în a face mai multe acțiuni grave (problemă de comportament).

Bibliografie

- Ashman, A., & Elkins, J. (1994). *Educating children with special needs*. New York: Prentice Hall.
- Apter, SJ, & Conoley, J.C. (1984). *Childhood behavior disorders and emotional disturbance: An introduction to teaching troubled children*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Barker, P. (1983). *Basic child psychiatry*. London: Collins.
- Bos, C.S., & Vaughn, S. (1994). *Strategies for teaching students with learning and behavior disorders*. Boston: Allyn and Bacon
- Bower, G.H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, 36(2), 129–148.
- Farrell, P. (1995). *Children with emotional and behavioural difficulties: Strategies for assessment and intervention*. London: The Falmer Press
- Grosssmann, K.E., & Grosssmann, K. (1990). The wider concept of attachment in cross-cultural research. *Human Development*, 33(1),31-47.
- Illback, R.J., & Nelson, C.M. (1996). (Eds.). *School-based services for students with emotional and behavioral disorders*. NY: Haworth.
- Kerr, M.M., & Nelson, C.M. (2002). *Strategies for addressing behavior problems in the lecture*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall.
- Laslett, P. (1977). Characteristics of the Western family considered over time. *Journal of family history*, 2(2), 89-115.
- Prinsloo, E. 1995. *Onderrigstrategie vir die hantering van enkele gedragsprobleme by leergestremde laerskoolkinders in hoofstroomonderwys*. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

3.4. METODE ȘI PROCEDURI DIDACTICE METRICE PENTRU EVALUAREA CUNOȘTIȚELOR STUDENȚILOR

Universitatea din Zagreb, Croația¹⁹

Rezumat

În acest capitol sunt prezentate definițiile termenilor importanți pentru înțelegerea acestui subiect, cum ar fi didactica, docimologia, evaluarea, validarea, evaluarea. Sunt explicate procedurile de evaluare și sunt enumerate câteva oportunități de îmbunătățire. Tipurile de teste utilizate în educație sunt enumerate și explicate. Se prezintă și importanța evaluării formative și sumative, a evaluării continue pe parcursul semestrului, motivația pentru urmarea unei forme de instruire. Urmate de reflecții asupra importanței aplicării a ceea ce s-a învățat, sunt prezentate taxonomia lui Bloom, definirea rezultatelor învățării, informațiile de feedback și autoevaluarea elevilor. Observațiile finale ale acestui capitol pun accentul pe subiectivitate și obiectivitate, enumerând și explicând cele mai frecvente greșeli și deficiențe care apar la evaluarea studenților.

Cuvinte cheie: docimologie, evaluare, tipuri de examene, rezultate ale învățării, erori de evaluare

¹⁹ Autor pentru corespondență: Jasmina Rudić, e-mail: [jrudić01@hotmail.com](mailto:jrudic01@hotmail.com)

3.4. Metode și proceduri didactice metrice pentru evaluarea cunoștințelor studenților

1. Terminologie

În primul rând sunt prezentate câteva dintre numeroasele definiții și clarificări ale termenilor care sunt importante pentru acest capitol. Didactica și docimologia sunt discipline științifice importante, legate de educație la toate nivelurile. Ele au fost definite de mulți autori în lucrările acestora.

Matijević și Topolovčan (2017) consideră didactica ca o disciplină științifică care studiază legile în procesul de predare și de învățământ. Jelavić (2008) definește didactica ca fiind o știință al cărei subiect este organizat în mod sistematic în jurul conceptului de învățare, care este orientată spre dezvoltarea individului. De asemenea, adaugă că profesorii ar trebui să stăpânească procedurile didactice de bază. Este necesar să educăm profesorii cu privire la aspectele pedagogice și metodologice ale evaluării (Divjak 2008).

Grgin (1999) definește docimologia ca fiind o disciplină științifică tânără care oferă modalități și practici mai adecvate de evaluare. Aceasta urmărește să descopere și să studieze influența factorilor care afectează valoarea metrică a claselor atunci când evaluează cunoștințele și să găsească modalități și proceduri pentru o măsurare mai obiectivă, fiabilă și validă a cunoștințelor. Docimologia caută să găsească proceduri pentru eliminarea sau controlul factorilor indezirabili care afectează evaluarea, în special influența subiectivității evaluatorului care afectează valoarea metrică a evaluării școlare. Janković (2002) afirmă că docimologia are două direcții. O direcție este de a descoperi tot ceea ce împiedică evaluarea calității cunoștințelor, cealaltă este să descopere cum se pot elimina factorii de risc pentru a se măsura cunoștințele conform unor criterii constante și identice pentru toată lumea.

Potrivit lui Matijević (2004) docimologia este știința evaluării și studiază tot ceea ce afectează evaluarea, modelele de evaluare și impactul evaluării asupra motivației. O disciplină științifică interdisciplinară specială care studiază forma de evaluare în școală este docimologia școlară. Evaluarea și validarea sunt unii dintre termenii cei mai comuni utilizați în educație, dar există și alții, cum ar fi testarea, monitorizarea, măsurarea, valorizarea etc. Există multe definiții pentru toți acești termeni din perspective diferite.

Jelavić (2008) spune că evaluarea este determinarea poziției persoanelor pe o scară de obicei de cinci grade. Mužić și Vrgoč (2005) împărtășesc o opinie similară, afirmând că evaluarea este clasificarea persoanelor în categorii în funcție de rezultatele învățării și criterii, oferind o

nota pe o scară. Evaluarea ar trebui să contribuie la îmbunătățirea succesului unei persoane, nu să servească drept scop principal. Evaluarea este o activitate de măsurare a succesului unui individ (Ivanek 1999). Stevanović și Klarić (2001) sugerează modul în care evaluarea ar trebui să îmbunătățească metodele de predare și de activitate didactică corectă în cazul în care rezultatele nu sunt bune.

Validarea este o activitate care determină succesul în raport cu obiectivele prestabilite. Validarea afectează comportamentul elevilor, relația lor cu profesorul și subiectul, precum și motivația lor (Jelavić 2008). Mužić și Vrgoč (2005) susțin că validarea ar trebui actualizată și adaptată, în funcție de schimbări, context temporal și circumstanțe, cu un set de practici testate științific și profesional. Validarea și evaluarea ar trebui să prezinte un stimulent pentru studenți și să îi ghideze cu privire la modul de învățare (Jelavić 2008).

Matijević și Topolovčan (2017) afirmă că evaluarea este un proces de colectare, analiză și interpretare a informațiilor privind atingerea obiectivelor de predare, răspunzând la întrebări despre cât de bine și cum. Evaluarea ia în considerare cunoștințele generale, aplicabilitatea acestor cunoștințe în practică, importanța, flexibilitatea etc. (Stevanović și Klarić, 2001). Burcar (2002) îl consideră un termen mai larg decât clasificarea. Scopul său este ca pe baza unor criterii să evalueze eficiența, calitatea, acuratețea, cantitatea de informații etc.

Termenii de notare, validare și evaluare au diferite definiții în literatura de specialitate. Aceste trei concepte sunt interconectate și dificil de separat. Un exemplu de clasificare este atribuirea (de obicei) valorii numerice rezultatelor muncii unui student, cum ar fi examenele sau temele. Evaluarea face parte din validare (NN 82/2019). Validarea este colectarea sistematică de date în procesul de învățare și nivelul de realizare a rezultatelor educaționale, competențe, abilități, independență, responsabilitate etc. (NN 82/2019). Evaluarea este un concept și mai complex. Aceasta implică colectarea și utilizarea informațiilor în scopul îmbunătățirii educației (Norris et al., 2017, p. 758, apud Șpanja, 2019). Este mai cuprinzător și detaliat, analizează obiectivele, rezultatele și activitățile, ajută la dezvoltare și duce la schimbări în practică (Thistlethwaite et al., 2015, p. 292, apud Șpanja, 2019).

Mulți autori critică evaluarea și cred că este necesar să inventăm un sistem diferit care să corespundă schimbărilor din societate și noilor perspective. Genting (1997) afirmă că notele sunt o caracteristică a unei societăți bazate pe succes, nu sunt o reprezentare credibilă a capacității, iar evaluarea nu este un sistem corect.

2. Metode și proceduri de evaluare

Aproape fiecare profesor are propriile metode de evaluare, proceduri, criterii și elemente

care îl ghidează. Unii le schimbă în mod constant sau le caută pe cele mai bune, în timp ce unii profesori folosesc aceleași metode și proceduri de ani de zile, chiar aceleași întrebări de examen.

Grgin (1999) susține că succesul evaluării depinde de capacitatea profesorilor de a selecta și aplica proceduri de evaluare. Metodele de examinare și evaluare servesc ca indicator al progresului, studentul trebuie să știe cum avansează și, în schimb, succesul îl motivează să studieze (Ivanek 1999). Stevanović și Klarić (2001) susțin că abilitatea de a memora este adesea supra-accentuată în detrimentul abilităților analitice și critice și de creativitate. Examenul testează anumite abilități, cunoștințe și competențe cu scopul de a determina rezultatele. Cadrele didactice ar trebui să combine diferite metode de evaluare, iar criteriile ar trebui să fie clar definite și comunicate (Petričević et al., 2017). Și alți autori sunt de acord cu acest lucru, cum ar fi Jensen (2003), care afirmă că notele trebuie să se bazeze pe diferite forme de evaluare și că elevii trebuie să cunoască regulile de evaluare de la început pentru ca evaluarea să aibă succes.

Matijević (2004) spune că nu există un singur model unic de clasificare. Este necesar să se modifice criteriile și să se caute oportunități de îmbunătățire a metodelor actuale de evaluare. Conceptul de învățare pe tot parcursul vieții este adesea menționat deoarece societatea și mediul se schimbă rapid și este necesar să se învețe și să se adapteze în mod constant la schimbare. Același lucru este valabil și pentru profesori, care trebuie să învețe în mod constant și să caute îmbunătățiri pentru a-și îmbunătăți predarea și evaluarea elevilor.

Strahinić (2012) subliniază că există multe exemple de nemulțumire față de sistemul de clasificare existent. Testarea mai frecventă conduce la îmbunătățiri în procesul de învățare și la realizări educaționale mai mari. Evaluarea ar trebui să fie un ajutor pentru învățare și să furnizeze informații cu privire la realizările educaționale ale unei persoane. În plus față de note, profesorii ar trebui să instruiască elevii care nu au succes cu privire la modul de eliminare a deficiențelor (Grgin 1999).

Stevanović și Klarić (2001) explică modul în care examinatorii ar trebui să fie flexibili, să permită originalitatea în răspunsuri, posibilitatea de a dobândi noi cunoștințe în timpul examinării, să examineze sub formă de rezolvare a problemelor, să redefinească întrebările etc. În examene, studenții și profesorii ar trebui să fie parteneri care învață unii de la alții. Climatul socio-emoțional din examene este, de asemenea, important. Criteriile de evaluare trebuie elaborate și modificate (Ivanek, 1999). Una dintre modalitățile de a face să fie mai ușor pentru studenți să treacă examenul este consultarea cu profesorul (Matijević și Topolovčan, 2017). Matijević (2004) afirmă că metodele de evaluare și monitorizare trebuie să se schimbe pe măsură ce societatea se schimbă, deoarece cei care trec în prezent prin școală vor trăi într-un mediu

media-tehnologic diferit. Studenții trebuie să fie învățați cum să învețe, să fie monitorizați în timpul orelor, să fie verificați și notați și să obțină feedback pe baza rezultatelor obținute (Petričević și colab., 2017). Profesorii pot ajuta studenții să exerseze pentru examen și să îi ghideze spre ceea ce este important de știut. Studenții care au nevoie de clarificări sau instrucțiuni suplimentare ar trebui să se simtă liberi să vină la consultații și să ceară ajutor de la profesor.

3. Examinări și tipuri de evaluări

Jelavić (2008) subliniază că profesorii ar trebui să fie conștienți de faptul că două persoane nu răspund la fel la același conținut și că nu toată lumea poate învăța în același mod. Succesul nu poate fi măsurat în același mod pentru toată lumea, deoarece fiecare student are propriul său mod de învățare. Tipurile de evaluare ar trebui să varieze. Jensen (2003) subliniază că toate tipurile de inteligență ar trebui evaluate deoarece toți studenții sunt inteligenți în felul lor. Profesorii ar trebui să ofere indivizilor posibilitatea de a alege modalitățile în care să își exprime cunoștințele. Unii se exprimă mai bine în scris, unii oral, unii prin proiecte, unii prin muncă practică etc. Studenților ar trebui să li se pună întrebări care încurajează gândirea critică și reflecțiile. Nu există un sistem dovedit care să ofere tuturor șanse egale și criterii egale (Grgin, 1999).

Examenul scris poate fi realizat prin examene, teme, eseuri, sarcini de tip obiectiv, seminare etc. (Jelavić, 2008). Examinarea orală oferă o perspectivă asupra mai multor niveluri de cunoștințe, individul trebuie să descrie, să explice, să rezolve problema etc. (Jelavić, 2008). În cadrul examenelor orale profesorii își modelează propriile modalități de examinare. Evaluarea este influențată de diverși factori cum ar fi pasivitatea sau implicarea profesorului, modul de formulare a întrebărilor - dacă sunt sugestive sau nu, ce întrebări sunt adresate, din ce material sunt puse acele întrebări etc. (Grgin, 1999).

Eseurile pot avea un număr mai mic sau mai mare de sarcini la care se poate răspunde mai liber și mai extensiv. Studenții ar trebui să enumere, descrie, interpreteze, comparare, critice, analizeze etc. (Grgin, 1999). Fișele de seminar sunt adesea una dintre sarcinile pe care studenții trebuie să le finalizeze pe parcursul unui semestru pentru un anumit curs. Privind lucrările de seminar, profesorii pot evalua diverse elemente cum ar fi demersul de cercetare, identificarea literaturi de specialitate, abilități de scriere, gândire critică, prezentarea subiectului celorlalți colegi etc. Lucrările de seminar pot fi prezentate individual sau ca activitate de grup.

Prin aplicarea practică a cunoștințelor dobândite se arată gradul de calificare a unui individ pentru o anumită activitate (Stevanović și Klarić, 2001). Sarcini practice pot însemna o

temă, exerciții de laborator, efectuarea de studii etc. Studenții pot efectua independent diferite activități și sarcini în clasă, pentru teme, pentru un proiect, o lucrare scrisă etc.

Prin munca independentă, cum ar fi cercetarea pe un anumit subiect de interes, studentul este instruit să folosească literatura de specialitate, abordare critică, prezentarea orală etc. (Stevanović și Klarić 2001). În munca de grup, studenții pot face tot ce fac individual, dar aici este încurajată cooperarea, lucrul în echipă, comuniunea etc. Una dintre formele de muncă în grup poate fi învățarea prin colaborare, care activează toți studenții și construiește abilități de comunicare. Principiile învățării colaborative sunt timpul pentru reflecție, schimbul de gânduri, responsabilitate personală, participare, reducerea fricii și a calității contribuțiilor (Bruning și Sum, 2008).

Profesorii ar trebui să combine cât mai multe tipuri de examene posibile și, în mod ideal, să permită studenților să aleagă ce tip de examinare li se potrivește cel mai bine pentru a exprima rezultatele muncii lor. De asemenea, pe lângă tipurile de examene, profesorii pot combina tipurile de sarcini și întrebări pe care le adresează studenților.

Datorită tehnologiei moderne, există diferite opțiuni de examen on-line. Matijević și Topolovčan (2017) arată că examenele online sunt cel mai adesea susținute de acasă. Studenții pot folosi literatura de specialitate și sursele bibliografice online. Întrebările și sarcinile ar trebui să fie sub formă de rezolvare a problemelor. Studenții trebuie să selecteze informația, să gândească critic și să-și dea seama cum să rezolve o problemă, dar și să arate creativitatea în munca lor. Predarea online oferă diverse oportunități pentru evaluarea studenților – discuții, studii, exerciții. Pot fi create diferite tipuri de activități care pot fi evaluate. Studenții au diferite oportunități, deoarece prin predarea online se poate evalua munca studenților în timpul orelor de curs, al participării și al activităților, dar și în termeni de cunoștințe dobândite, competențelor și abilități, muncă independentă, seminare, participare la discuții, analize de text etc. (Petričević et al., 2017).

4. Evaluare formativă și sumativă

Evaluarea poate fi formativă și sumativă. Jelavić (2008) spune că evaluarea formativă trebuie integrată în procesul de predare după fiecare unitate majoră de curs, deoarece permite învățarea prin comunicare. Evaluarea formativă servește drept modalitate de îmbunătățire și avansare (Mužić și Vrgoč, 2005). Evaluarea formativă este un bun indicator al progresului unui student și feedback-ul cu privire la ceea ce a fost învățat este obținut (Petričević și colab., 2017).

Evaluarea sumativă este pusă în aplicare după finalizarea procesului de învățare pentru a

observa realizările în ceea ce privește anumite standarde (Jelavić, 2008). Evaluarea sumativă servește la obținerea unei imagini complete a rezultatelor muncii (Mužić și Vrgoč, 2005). Este important să se utilizeze atât evaluarea formativă cât și cea sumativă în timpul semestrului, deoarece, după cum s-a menționat mai sus, evaluarea formativă contribuie la progres, ceea ce duce la rezultate mai bune la finalul procesului de învățare, care este verificat prin evaluare sumativă.

5. Evaluarea de-a lungul semestrului

Studentii ar trebui să fie monitorizați și evaluați pe tot parcursul semestrului. Profesorii pot concepe diferite modalități în care munca și activitățile studenților pot fi monitorizate și evaluate în timpul semestrului. În acest fel, studenții sunt motivați să fie activi și prezenți la cursuri și să lucreze din greu și continuu.

Este important să se observe ce fel de obiceiuri de lucru are studentul, care sunt abilitățile și interesele sale. Notele ar trebui să fie rezultatul angajamentului unui student pe o perioadă de timp. O observație mai amplă contribuie la umanizarea evaluărilor (Stevanović și Klarić, 2001). Profesorul poate evalua toate activitățile pe parcursul semestrului și poate da o notă finală pe baza acestora (Petričević et al., 2017). Divjak (2008) explică modul în care studenții pot colecta puncte pe tot parcursul semestrului pe baza unor proiecte, teme, colocvii și diverse activități. Numărul maxim de puncte care pot fi colectate în timpul semestrului poate fi determinat, de exemplu 100 de puncte, iar în funcție de numărul de puncte dobândite este dată o notă finală. Pot fi stabilite criterii suplimentare, cum ar fi să aibă o notă minimă la una din componentele ce fac parte din evaluare. Există mai multe tipuri de modele de notare și clasificare. Pot fi, de asemenea, evaluate prezența și participarea activă la cursuri, temele de casă, exercițiile și altele (Cifrek, 2008). Jelavić (2008) spune că mai multe note în timpul semestrului contribuie la o evaluare finală mai exactă.

6. Motivarea studenților

Motivarea studenților nu este întotdeauna o sarcină ușoară, dar motivația este importantă, pentru ca aceștia să își dorească să învețe și să înțeleagă în loc să memoreze informațiile pe care le uită de îndată ce promovează examenul. Activitatea didactică ar trebui să fie motivantă și interesantă, incluzând diverse forme de prelegeri și activități.

Koren (2014) definește motivația ca un proces intern care încurajează un anumit

comportament pentru a atinge un obiectiv. Motivația de a învăța este orientarea către dobândirea de cunoștințe și abilități. Profesorii ar trebui să implice studenții în actul de predare (Strahinić, 2012). În procesul de predare este necesar să se schimbe metodele didactice pentru a menține studenții motivați (Divjak, 2008). Jensen (2003) explică modul în care este necesar să se elimine condițiile de scădere a motivării și să se încurajeze motivația intrinsecă, să se includă activități grupate în funcție de mai multe tipuri de inteligență, deoarece învățarea este vizuală, auditivă și kinestezică, iar stimularea este necesară. Unele dintre modalitățile de încurajare a motivației intrinseci este lucrul în grupuri, împărțind întâmplări, oferind feedback, inducând implicare emoțională, dând recunoaștere. Studenții motivați sunt mai dispuși să învețe. Bruning și Saum (2008) cred că motivația poate fi stimulată prin activarea cunoștințelor anterioare ale studenților și conectarea conținutului didactic cu viața lor. Pentru a încuraja motivația unui individ de a dobândi cunoștințe, acestea pot fi incluse în propria evaluare (Ivanek, 1999). Motivația și succesul sunt obținute prin învățare activă, evaluare continuă și autoevaluare (Tot, 2013). Howe (2008) arată cum motivația are un efect asupra succesului educațional. Motivația poate fi externă și internă. Motivația externă poate fi sub formă de încurajare, laudă sau recompensă, iar internă este dată de curiozitate și interes.

7. Înțelegerea și aplicarea conținutului învățat

Studenții sunt adesea rugați să învețe un conținut chiar dacă îl înțeleg sau nu. Acest conținut este în mare parte uitat imediat după promovarea examenului, deoarece aceste informații sunt irelevante pentru ei. Servește doar ca o modalitate de a promova examenul. Scopul învățării ar trebui să fie ca studenții să înțeleagă de ce au învățat ceva și cum pot folosi în continuare ceea ce au învățat în educație și viață.

În educație, notele au devenit mai importante decât cunoștințele. Evaluarea se bazează cel mai adesea pe capacitatea de a reda informații, iar abilitatea de a gândi este în fundal. Studenții ar trebui să fie conștienți de situații reale în care cunoștințele predate pot fi aplicate. Cunoștințele practice care se aplică în practică înseamnă că studenții învață cu un scop.

Aplicarea practică poate fi, de asemenea, un motiv pentru învățare (Strahinić, 2012). Stevanović și Klarić (2001) subliniază faptul că aceste cunoștințe dobândite nu pot fi utilizate pentru o perioadă lungă de timp, deoarece lumea și societatea se schimbă și se caută constant noi cunoștințe. Profesorii ar trebui să pregătească studenții pentru învățarea pe tot parcursul vieții. Universitățile ar trebui să le permită studenților să-și utilizeze cunoștințele, capacitatea de a explora și de a aplica ceea ce au învățat, de a gândi critic, de a analiza, de a rezolva problemele,

de a lucra în echipe și să-i pregătească pentru învățarea pe tot parcursul vieții și să promoveze autoevaluarea (Petričević et al., 2017). Strahinić (2012) subliniază că un potențial angajator nu consideră certificatele și diplomele drept indicatori credibili ai cunoașterii adevărate.

8. Taxonomia Bloom și rezultatele învățării

Pentru fiecare subiect este necesar să se definească în mod clar rezultatele învățării și să le prezinte studenților la începutul semestrului. Elevii trebuie să știe ce învață și de ce, ce competențe vor dobândi și cât de mult trebuie să știe pentru o anumită notă. Profesorii pot folosi taxonomia lui Bloom pentru a descrie rezultatele învățării.

Matijević (2004) subliniază că taxonomia lui Bloom spune că nivelul de cunoaștere a unui individ are sens dacă individul înțelege că acea cunoaștere poate fi aplicată, poate fi analizată critic și poate fi pusă în conexiune cu o altă cunoaștere. Taxonomia Bloom cuprinde zonele cognitive, afective și psihomotorii (Koren 2014). Mužić și Vrgoč (2005) subliniază că Bloom crede că toată lumea poate învăța totul în circumstanțele potrivite.

Rezultatele învățării trebuie să fie clar definite pentru a fi evaluate. Rezultatele învățării trebuie să fie cognitive (dobândirea de noi cunoștințe), afective (dobândirea de valori și atitudini) și psihomotorii (dezvoltarea de noi competențe). De obicei, profesorii testează doar cunoștințele și acest lucru trebuie să se schimbe în practică. La începutul semestrului profesorul ar trebui să definească criteriile de evaluare legate de rezultatele învățării și să le prezinte studenților (Petričević și colab., 2017). Rezultatele învățării definesc ceea ce se așteaptă ca studenții să știe, să înțeleagă și să facă (Divjak, 2008). Rezultatele învățării ajută atât profesorii cât și studenții. Nu trebuie să existe o mulțime de rezultate, uneori 4-8 pe un subiect este suficient (Erjavec, 2008).

9. Oferire de feedback

Oferire unui feedback de calitate de către profesori contribuie la îmbunătățirea rezultatelor predării și învățării. Studenții au nevoie să știe de ce au obținut o anumită notă, ce au făcut bine și unde au făcut o greșală. Este la fel de important ca profesorii să știe de ce studenții au luat o notă mică la examen.

Feedbackul ar trebui să fie un proces bidirecțional în care profesorii și studenții să primească feedback cu privire la cunoștințele, abilitățile și competențele lor (Petričević et al., 2017). Grgin (1999) arată cum Page (1958) a concluzionat că feedbackul afectează cunoștințele

elevilor. Feedbackul care a fost însoțit de comentariile profesorului a avut un efect pozitiv asupra realizărilor ulterioare. Studenții apreciază feedbackul mai ales dacă au dificultăți în înțelegerea materialului. Profesorii își pot adapta conținuturile predate atunci când sunt conștienți că există dificultăți de înțelegere (Dockrell, 2001). Profesorii ar trebui să fie interesați de feedbackul oferit de studenți cu privire la înțelegerea și procesarea conținutului predat (Strahinić, 2012). Feedbackul este necesar pentru auto-corectare și îmbunătățire a învățării (Jensen, 2003). Profesorul poate schimba ceva în didactica lor, iar studenții în maniera lor de a învăța. Informațiile și feedbackul sunt importante deoarece studenții trebuie să știe și să înțeleagă de ce au primit o notă, prin ce criterii și ce trebuie să facă ca să își îmbunătățească rezultatul.

10. Autoevaluarea studentului

Studenții se pot evalua pe ei înșiși sau pe colegii lor. Acest mod de evaluare îi poate ajuta să-și evalueze în mod realist cunoștințele. Când un student se evaluează pe sine își asumă responsabilitatea pentru rezultatele învățării sale (Peko, 2002). În autoevaluare, studentul își compară realizările cu efortul investit (Razdevšek-Pučko, 2002). Tot (2013) afirmă că indivizii ar trebui să pună trei întrebări fundamentale atunci când își evaluează propria muncă: Cât de bine este ceea ce fac? Cum știu asta? și Ce trebuie să fac pentru a îmbunătăți? Matijević (2004) afirmă că autoevaluarea dezvoltă responsabilitatea, critica și autocritica unei persoane față de propriile sale activități și rezultate. Studenții ar trebui să fie învățați să-și evalueze propriile rezultate și rezultatele altor studenți, iar profesorul ar trebui să creeze activități ce le permit autoevaluarea cunoștințelor (Petričević și colab., 2017). Mužić și Vrgoč (2005) afirmă că autoevaluarea studenților și profesorilor este importantă pentru îmbunătățirea predării. Studenții se pot evalua reciproc și se pot ajuta reciproc în adoptarea conținutului didactic.

11. Subiectivitatea și obiectivitatea examinerilor și posibilele erori de evaluare

Subiectivitatea evaluatorului se evidențiază ca fiind una dintre principalele probleme de evaluare. Mulți autori cred că nici o metodă de evaluare nu poate fi fiabilă tocmai datorită influenței subiectivității profesorului. Examinerul nu poate fi complet obiectiv, deoarece el este influențat de diferite circumstanțe subiective (Strahinić, 2012). Grgin (1999) subliniază modul în care evaluatorii nu sunt nici consecvenți și nici obiectivi. Aproape fiecare profesor are propria scală de clasificare. Evaluatorul ar trebui să fie imparțial, profesionist, obiectiv și realist (Stevanović și Klarić, 2001). Ivanek (1999) subliniază că pentru o evaluare obiectivă profesorul ar trebui să ia în considerare abilitățile individuale ale studentului.



Din cauza subiectivității la notare apar erori de evaluare. Se întâmplă adesea ca profesorii să facă greșeli în mod conștient sau inconștient atunci când notează și dau studenților note nedrept. Numeroase greșeli și erori în notare sunt enumerate în literatura de specialitate; aici vom menționa unele dintre ele. Este un subiect foarte larg, care a fost cercetat de mai mulți ani.

Grgin (1999) afirmă că factorii subiectivi care influențează notarea sunt: contextul personal, efectul de halo, eroarea logică, eroarea medie, eroarea de diferențiere, eroare de contrast, tendință de ajustare a criteriilor de clasificare în funcție de calitatea grupului.

Contextul personal înseamnă că profesorul supraestimează sau subestimează, ridică și scade nejustificat criteriile. *Efectul de halou* este atunci când un profesor evaluează cunoștințele în funcție de atitudinea și opinia pe care și-a format-o față de un individ. Scorurile mai mari sunt date persoanelor despre care are o opinie mai bună și vice-versa. *O eroare logică* este atunci când un profesor crede că conținutul unui subiect este o condiție prealabilă pentru un alt subiect și oferă o calitate egală pentru ambele subiecte pentru o cunoaștere inegală. *Eroarea medie* este atunci când profesorul evaluează cunoștințele cu note medii. *Eroarea diferențierii* este atunci când profesorul adaugă note intermediare, de exemplu, +3, $\frac{3}{4}$ etc. *Eroarea de contrast* este atunci când un profesor formează o scală de clasificare pe baza examenelor anterioare. Dacă studenții mai buni sunt examinați mai întâi criteriile pentru următorii studenți vor fi mai mari și vice-versa. Tendința de a ajusta criteriile de evaluare a calității grupului apare atunci când profesorul are mai multe grupuri care diferă în cunoaștere. În grupul în care studenții sunt mai buni există criterii mai exigente și vice-versa.

Profesorii trebuie să fie conștienți de influențele negative ale factorilor subiectivi în evaluare (Grgin, 1999). Alte erori în evaluare sunt prima impresie, percepția selectivă, stereotipurile, proiecția, atractivitatea fizică, starea actuală a examinatorului etc. (Ribavec și Miljković, 1999). Deficiențele în evaluare sunt de asemenea date de rafinarea rezultatelor pentru a îmbunătăți imaginea, inconsecvența criteriilor de evaluare la aceeași universitate, inconsecvența cadrelor didactice în aplicarea criteriilor de evaluare.

Grgin (1999) explică modul în care persoanele mai elocvente, mai rezistente emoțional și mai ingenioase primesc note mai mari în examene, ceea ce nu înseamnă că au mai multe cunoștințe. Janković (2002) afirmă că nu există o soluție simplă pentru eliminarea erorilor de clasificare. Profesorii trebuie să lucreze cu ei înșiși, să învețe să-și schimbe abordările. Profesorii trebuie să-și îmbunătățească în mod constant metodele de evaluare, să stabilească obiective mai clare pentru educație, să combine diferite forme de testare și evaluare și să determine elemente clare de testare, criterii și limite de trecere, pentru a evita erorile de evaluare (Petričević și colab.,

2017).

Din cauza tuturor influențelor și erorilor care apar în notare mulți cercetători susțin că notele nu sunt o măsură a cunoașterii. În universități sunt profesori care nu au absolvit cursuri de pedagogie. Au nevoie de formare suplimentară și de dobândirea competențelor pedagogice, psihologice, didactice și metodologice. Educația adecvată ar trebui să fie obligatorie pentru toți cei care predau și evaluează.

Bibliografie

- Bruning, L., & Saum, T. (2008). *Suradničkim učenjem do uspješne nastave. Kako aktivirati učenike i potaknuti ih na suradnju*. Zagreb: Naklada Kосinj.
- Burcar, Ž. (2002). Evaluacija školskog uspjeha. In H. Vrgoč (Ed.), *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (pp. 124-128). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Cifrek, M. (2008). Primjer relativnog ocjenjivanja na FER-u. In B. Divjak (Ed.) *Ishodi učenja u visokom školstvu* (pp. 92-97). Varaždin: TIVA Tiskara Varaždin, Fakultet organizacije i informatike, Varaždin.
- Divjak, B. (2008). Ocjenjivanje studenata prema ishodima učenja. In B. Divjak (Ed.) *Ishodi učenja u visokom školstvu* (pp. 83-87). Varaždin: TIVA Tiskara Varaždin, Fakultet organizacije i informatike, Varaždin.
- Divjak, B. (2008). O ishodima učenja u visokom obrazovanju. In B. Divjak (Ed.) *Ishodi učenja u visokom školstvu* (pp. 1-7). Varaždin: TIVA Tiskara Varaždin, Fakultet organizacije i informatike, Varaždin.
- Dockrell, B. (2001). Mjerenje, poučavanje i učenje. In C. Desforges (Ed.) *Uspješno učenje i poučavanje. Psihologijski pristupi*. (pp. 299-316) Zagreb: Educa.
- Grgin, T. (1999). *Školsko ocjenjivanje znanja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Howe, M.J.A. (2008). *Psihologija učenja. Priručnik za nastavnike*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Ivanek, A. (1999). *Znanjem do promjena. Prilog metodici rada stručnih suradnika*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Janković, J. (2002). Školska dokimologija, zablude, opasnosti i mogućnosti. In H. Vrgoč (Ed.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (pp. 64-72). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Jelavić, F. (2008). *Didaktika*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava. Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje*. Zagreb: Educa.



- Koren, S. (2014). *Čemu nas uči povijest? Nastava povijesti, ideje o učenju/poučavanju i ishodi učenja*. Zagreb: Profil International.
- Matijević, M. (2004). *Ocjenjivanje u osnovnoj školi*. Zagreb: Tipex.
- Matijević, M., & Topolovčan, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mužić, V., & Vrgoč, H. (2005). *Vrjednovanje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Peko, A. (2002). Školski (ne)uspjeh. In H. Vrgoč (Ed.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (pp. 39-47). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Petričević, D., Nikolić, G., Domović, D., & Obad, J. (2017). *Kurikulumske i didaktičko-metodičke osnove visokoškolske nastave*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Zagreb.
- NN 82/2019. *Pravilnik o izmjenama i dopuni pravilnika o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnim i srednjim školama*. Retrieved from https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_09_82_1709.html
- Razdevšek-Pučko, C. (2002). Nacionalni testovi znanja – izazov, poticaj ili zamka. In H. Vrgoč (Ed.) *Praćenje i ocjenjivanje školskog uspjeha* (pp. 48-63). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Rijavec, M., & Miljković, D. (1999). *Kako izbjeći pogreške u procjenjivanju ljudi?* Zagreb: IEP.
- Stevanović, M., & Klarić, A. (2001). *Vještina polaganja ispita*. Pretetinec: Leteis d.o.o.
- Strahinić, C. (2012). *Škola bez ocjena*. Osijek: Grafika.
- Španja, S. (2019). Evaluacija kao pedagoški fenomen. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 68 (1), 261-278. Retrieved from <https://hrcak.srce.hr/230629>
- Tot, D. (2013). *Kultura samovrednovanja škole i učitelja*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Von Henting, H. (1997). *Humana škola. Škola mišljenja na nov način. Vježba praktičnog uma*. Zagreb: Educa.

3.5. INSTRUMENTE PENTRU EDUCAȚIA ÎNTR-UN MEDIU MULTICULTURAL ȘI INTERCULTURAL

Universitatea Transilvania din Brașov, Romania²⁰

Rezumat

Acest capitol prezintă câteva instrumente colaborative care pot facilita interacțiunea dintre persoane care provin din medii culturale diferite: platforme de învățare și platforme online pentru cursuri dedicate publicului larg, platforme social-media și aplicații de telecomunicații dezvoltate pentru îmbunătățirea comunicării între studenți, aplicații pentru prezentări colaborative și baze de date utile pentru dezvoltarea abilităților de învățare globală. Sunt, de asemenea, prezentate câteva aspecte legate de modul în care tehnologia și abilitățile de lucru cu aceasta facilitează comunicarea intra și inter culturală, dezvoltarea unei viziuni globale culturale precum și modalități de a evalua eficiența instrumentelor utilizate într-un mediu multicultural.

Abilitățile interculturale implică anumite competențe fundamentale, de facilitarea și de proiectarea a curriculei. Fiecare profesor ar trebui să le dețină și să și le dezvolte, pentru a putea predă cu succes studenților care provin din grupuri socio-culturale și lingvistice diferite (Dimitrov, Haque, 2016). Abilitățile digitale reprezintă un element cheie în contextul contemporan al unei comunicări interculturale. Acestea sunt definite ca abilități de a utiliza tehnologia în procesul de învățare, în timp ce abilitățile vizuale se referă la capacitatea de a utiliza, produce și comunica prin intermediul imaginilor.

Cuvinte cheie: platforme de învățare, platforme social-media, servicii de telecomunicații, aplicații pentru prezentări interactive și colaborative, platforme online pentru cursuri adresate publicului larg

²⁰ Autori pentru corespondență: Luiza Meseșan-Schmitz, e-mail: luiza.mesesan@unitbv.ro și Florin Nechita, e-mail: florin.nechita@unitbv.ro

3.5. Instrumente pentru educația într-un mediu multicultural și intercultural

Introducere

Atunci când profesorii sunt în situația de a predă într-un mediu multicultural, este necesar ca aceștia să aibă abilitatea de a angaja toți studenții în procesul de învățare, dar în același timp să deschidă noi orizonturi spre ceea ce se numește *învățarea globală*. *Învățarea globală* se referă la capacitatea de analiză critică a sistemului global interdependent (fizic, social, cultural, economic sau politic) și a implicațiilor ce decurg din acesta asupra vieții oamenilor și a sustenabilității pământului (AACU, 2013). Profesorii trebuie să fie capabili să facă o curricula la orice disciplină astfel încât studenții să își poată dezvolta abilitatea de a reflecta critic la contextual global în care trăim.

Este util dacă în proiectarea curriculei profesorii își propun să identifice și să creeze legături între diverse subiecte de discuție și să ghideze procesul de învățare pentru a asigura coerență și totodată să sublinieze acele componente lingvistice care se regăsesc în diverse subiecte de discuție (Council of Europe, 2016).

Legăturile dintre studenți pot fi construite cu ajutorul a ceea ce se numesc *abilități ale secolului 21*. Acestea sunt combinații de abilități **digitale, globale și vizuale**. Studenților din ziua de azi le plac provocările, cerințele interesante și preferă mai mult componenta vizuală în prezentări și comunicare decât textul (Karkoulia, 2016). Metodele active și colaborative de învățare pot echipa studenții cu abilitățile necesare pentru viitoarea lor viață profesională, cum ar fi lucrul în echipă, realizarea de proiecte sau rezolvarea unor probleme (Cameron, 2001; Wang, 2010). Așa cum am arătat mai sus, abilitățile globale se referă la procesul de învățare globală. Studenții trebuie să aibă abilitatea de a citi, interpreta, răspunde și de a contextualiza mesaje dintr-o perspectivă globală.

Pentru ca procesul de predare să aibă succes într-un mediu multicultural, este nevoie ca profesorii să aibă competențe, cunoștințe și o atitudine deschisă. Cu alte cuvinte, o atitudine deschisă nu este suficientă, pentru că nu se poate predă fără cunoștințe sau anumite competențe specifice (Catteeuw, 2012). Este nevoie de cunoștințe culturale despre ceilalți, dar și de abilități de comunicare. Marele avantaj este dat de faptul că trăim într-o perioadă când avem acces la o multitudine de resurse online care ne permit să ne dezvoltăm astfel de abilități de a predă într-un mediu multicultural.

Într-un mediu multicultural, profesorii trebuie să folosească diverse strategii pentru a sprijini acumularea de cunoștințe și dezvoltarea abilităților, indiferent de mediile socio-culturale



ale studenților, astfel încât aceștia să poată lucra în echipe și să atingă obiective comune de învățare.

După cum arată literatura de specialitate, metodele adecvate de predare și învățare dintr-o perspectivă interculturală sunt cele care favorizează interacțiunea, activitățile de grup orientate către scrierea colaborativă sau realizarea unui rezultat comun (Pasqualea, 2015). Prin aceste metode studenții se simt mai confortabili în interacțiunea cu alții (Dunne, 2009) și par să dezvolte strategii de adaptare pentru integrarea în cadrul grupului (Rienties et al., 2014; Wilson-Forsberg et al., 2018).

Tehnologiile digitale au un impact asupra studenților, deoarece le permit să își împărtășească munca cu un public mai larg, încurajează colaborarea și promovează creativitatea și expresia personală (Pew Research Center's Internet & American Life Project, 2013).

Pentru generația actuală, informațiile vizuale sunt esențiale. Pentru studenții care provin din medii culturale diferite este și mai important. Din această cauză, este util ca profesorii să își dezvolte cunoștințele de a lucra cu informații în format vizual. Cu alte cuvinte, ei ar trebui să aibă capacitatea de a înțelege, produce și comunica prin materiale vizuale.

Tehnologiile pot fi folosite pentru a micșora distanțele multiculturale și interculturale (Ferdig și colab., 2007). Instrumentele colaborative pot ajuta studenții să dezvolte cunoștințe interculturale, intraculturale, lingvistice și digitale (Çiftçi și Savaş, 2018). Chiar dacă studenții sunt capabili să discute, să împărtășească sau să colaboreze, aceste schimburi pot fi superficiale (Çiftçi, 2016). Dar chiar și așa, există unele avantaje în utilizarea acestora.

Atât profesorii, cât și studenții trebuie să cunoască cuvinte și expresii în diferite limbi, deoarece pot facilita procesul de integrare și comunicare. În acest sens, instrumentele de traducere pot fi mai mult decât utile.

Pot fi utile în acest proces și unele baze de date care oferă informații despre anumiți indicatori care pot fi utilizați în dezvoltarea abilităților de învățare globală. Acestea au o prezentare vizuală bună, grafice interactive sau materiale tip text foarte atractive. Și nu în ultimul rând, platformele care permit lucrul în echipă cu documente colaborative pot avea un aport semnificativ în acest proces.

În cele ce urmează vor fi prezentate succint câteva instrumente colaborative care pot facilita interacțiunea dintre persoane care provin din medii social-culturale diferite, cu experiențe diferite:

- platforme online pentru cursuri adresate publicului larg, care pot ajuta procesul de învățare;

- platforme social-media și aplicații de telecomunicații, care pot îmbunătăți comunicarea dintre studenți;
- aplicații pentru prezentări colaborative;
- aplicații pentru traduceri;
- baze de date cu indicatori utili în dezvoltarea abilităților de învățare globală.

1. Tehnologii ale informației și comunicării (TIC) pentru procesul educațional intercultural

E-learning presupune concentrarea pe utilizarea tehnologiilor digitale în educație (Fischer et al., 2014). Astfel de tehnologii pot fi integrate în procesul educațional într-un mediu multicultural în mai multe moduri. Această secțiune trece în revistă o serie de platforme și aplicații, ca instrumente TIC pentru învățare, care permit utilizarea resurselor informaționale, contextualizarea conținutului, utilizarea ca instrumente de comunicare, kit-uri de construcție, vizualizare și manipulare. Vom face o scurtă referire la modul în care aceste instrumente ar putea fi utile în comunicarea interculturală și multiculturală.

1.1. Platforme de învățare

*Google Classroom*²¹ este un instrument de colaborare care face parte din *G Suite for Education*, dezvoltat de Google pentru școli cu scopul de a simplifica procesul de creare, distribuire și clasificare a sarcinilor. Această platformă integrează documente, foi de lucru, slide-uri, contul de poșta electronică Gmail și calendarul, toate într-o platformă coezivă pentru a gestiona comunicarea studenților și profesorilor. *Google Classroom* este un instrument web 2.0 care îmbunătățește colaborarea dintre studenți și instructori, oferind posibilitatea de a comenta și de a face schimb de idei pe *Google Doc drafts*.

Platforma *Microsoft Teams*²² este utilizată de către profesori și studenți pentru a comunica unu-la-unu sau în grupuri. Aceasta permite profesorilor să trimită mesaje și anunțuri studenților individuali sau simultan unui întreg grup. Aceasta poate fi folosită pentru a crea *chat*-uri private cu alți utilizatori. Versiunea gratuită a echipelor include mesaje de *chat* nelimitate și căutare, întâlniri online, apeluri audio și video pentru persoane fizice, grupuri și întâlniri de echipă complete.

²¹ Mai multe informații se pot găsi la: https://edu.google.com/products/classroom/?modal_active=none

²² Mai multe informații se pot găsi la: <https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-365/microsoft-teams/education>

*Easyclass*²³ este o altă platformă care permite educatorilor să creeze cursuri online prin stocarea online a materialelor de curs, gestionarea sarcinilor, testelor și examenelor, monitorizarea datelor scadente, clasificarea lucrărilor și furnizarea feedback-ului studenților. Utilizarea platformei este gratuită, datorită unei organizații non-profit cu acționari din SUA, Marea Britanie, Elveția, Franța, Turcia, Arabia Saudită și Liban și cu o echipă de dezvoltare software formată din profesioniști cu înaltă experiență din Italia, Ungaria și România.

1.2. Platforme sociale online

Există studii în care s-a raportat că social media este mai eficientă decât formatele tradiționale de tip curs în sala de clasă în contextual comunicării interculturale (Lee și Wang, 2014). Site-urile de socializare (Social networking sites - SNS) se dovedesc a fi atrăgătoare pentru învățare într-un context intercultural, deoarece pot oferi participanților un sentiment de apartenență la o comunitate (Lee și Markey, 2014).

În timp ce multe lucrări explorează modul în care majoritatea SNS pot fi folosite pentru a dezvolta modele de învățare mixte axate pe Facebook, există autori precum Andujar (2020) care analizează modul în care WhatsApp și Instagram pot modela practicile profesorilor și proiectarea cursului.

Facebook. Unele studii au indicat faptul că Facebook poate fi utilizat cu succes în scopuri educaționale și proiecte de colaborare interculturală. Acesta poate fi îmbunătățit prin integrarea altor aplicații Web 2.0, dar necesită eforturi individuale pentru menținerea sustenabilității proiectului educațional (Wang, 2012). Facebook poate susține o prezență didactică atât pentru instructori cât și pentru studenți, permițându-le să-și împartă responsabilitatea pentru procesul de predare, iar limitările provin din distribuirea unor date cu valoare informațională scăzută și din discuții irelevante în grupuri - care pot afecta negativ mediul de învățare (Keles, 2018). Twitter

Twitter este o altă rețea social online utilizată pe scară largă, dar există puține studii despre utilitatea sa în procesul de învățare și în contextul intercultural. Cu toate acestea, Parcha (2014) vede Twitter ca un mod unic de a începe procesul de comunicare între studenți. Unele subiecte de cercetare consideră Twitter ca fiind o modalitate foarte bună de comunicare pentru îndeplinirea sarcinilor academice, dar având și limitări, cum ar fi cele legate de tweet-urile multiple și de necesitatea de a eticheta pe toată lumea în tweet-uri separate, precum și de faptul că nu se primesc toate notificările de răspuns (Frisby, Kaufmann, & Beck, 2016).

²³ Mai multe informații se pot găsi la: <https://www.easyclass.com/>

YouTube. Învățarea interculturală și comunicarea au fost cercetate din perspectiva relațiilor dintre învățarea limbilor străine și cea interculturală, a rolurilor pedagogiei și a informațiilor în învățare, dar și a învățării care poate apărea în interacțiunea online prin citirea comentariilor (Benson, 2015). Într-un alt studiu s-a constatat că atunci când joacă rolul de creatori de conținut și răspund la comentariile online, le-au permis studenților să dezvolte o atitudine mai prudentă și responsabilă față de vorbirea și eticheta online (Chen, 2020).

1.3. Servicii de telecomunicații unificate

Unele studii au arătat că a existat o diferență între nativii digitali și imigranții digitali în utilizarea serviciilor de comunicare instantanee, cum ar fi Skype sau alte instrumente Web 2.0 (Neva et al., 2010). Rezultatele studiului realizat în urmă cu peste un deceniu au arătat un impact pozitiv asupra motivației și rezultatelor învățării atunci când cursanții s-au putut vedea reciproc (Juaregi și Banados, 2008). Videoconferințele pot oferi studenților posibilitatea de a-și exersa și de a-și îmbunătăți abilitățile de comunicare în afara cadrului formal al sălii de clasă, iar un studiu mai recent a indicat că acestea pot fi un instrument convenabil pentru a-i motiva pe elevi să-și consolideze încrederea, să negocieze înțelegerea și să-și dezvolte relațiile (Vurdien, 2019). Prin intermediul aplicațiilor de videoconferință, cum ar fi Skype și Zoom, cursanții se angajează într-un mediu care creează o co-prezență virtuală (Lenkaitis, 2020a).

Serviciile de telecomunicații video au și ele neajunsurile lor, deoarece practicienii au identificat o problemă necunoscută de limitare a utilizării atunci când folosesc simultan un număr mare de instrumente de videoconferință (Byrne et al., 2020).

Zoom este considerat a fi o aplicație ușor de utilizat, care include un plan de bază gratuit și permite sesiuni nelimitate de înregistrare audio și video pentru perechi și de până la 40 de minute pentru grupuri de trei sau mai multe persoane. Platforma Zoom poate oferi un mediu de învățare autonom colaborativ ce conectează studenții și le permite să-și exerseze abilitățile lingvistice secundare (Lenkitis, 2020b). Există unele probleme de securitate sesizate chiar și de către studenții care utilizează această platformă în procesul educațional (Forrester, 2020).

Skype. Cercetătorii au oferit o perspectivă asupra naturii reacției cursanților la comunicarea mediată de calculator prin Skype și au oferit o introducere în modul în care lumea afacerilor utilizează medii online pentru învățarea limbilor străine (Terhune, 2015). *Skype in the Classroom*²⁴ este o comunitate online gratuită care conectează studenții cu experți din întreaga

²⁴ Mai multe informații se pot găsi la: Skype in the classroom. Educator Guide: Remote Learning. (<https://education-prod.azureedge.net/custom-page-assets/SITCEducatorGuideRemoteLearning.pdf>.)

lume pentru experiențe de învățare virtuale live care au loc în timpul apelurilor video. Educatorii trebuie să aibă un cont *Skype in the Classroom* (înregistrarea este gratuită), acces la *Microsoft Teams*, o cameră Web și un microfon și acces la Internet, în timp ce studenții trebuie să aibă acces la *Microsoft Teams*, o cameră Web și un microfon pentru accesul la computer și Internet.

*Google Meet*²⁵. Serviciul *Google Meet* este inclus în *G Suite for Education*, care deservește mai mult de 120 milioane de studenți și profesori la nivel global, fără costuri suplimentare (Soltero, 2020). Oricine persoană care are un cont Google poate crea o întâlnire video, poate invita până la 100 de participanți și se poate întâlni gratuit până la 60 de minute pentru fiecare întâlnire. Google a extins accesul la funcții premium pentru întâlniri fără costuri pentru toți utilizatorii *G Suite for Education* și *G Suite Enterprise for Education* până la 30 septembrie 2020, permițând întâlniri pentru până la 250 de participanți per apel, fluxuri live pentru până la 100,000 de spectatori dintr-un domeniu, facilitatea de înregistrare întâlniri și salvarea pe *Google Drive*.

*Amazon Chime*²⁶. Utilizând aplicația demo, profesorii pot crea o sesiune de clasă cu un nume unic al subiectului și pot partaja conținut utilizând partajarea bazată pe video și pot opri sonorul tuturor elevilor cu un mod de focalizare special. După începerea cursului, profesorii și studenții își pot partaja clipurile video, pot discuta și își pot opri reciproc microfoanele (Mohan, 2020).

²⁵ Mai multe informații se pot găsi la: <https://meet.google.com/>

²⁶ Mai multe informații se pot găsi la: <https://aws.amazon.com/chime/?chime-blog-posts.sort-by=item.additionalFields.createdDate&chime-blog-posts.sort-order=desc>

1.4. Aplicații pentru prezentări colaborative și interactive

*Google drive*²⁷. Pentru proiectele interculturale, utilizarea Google Drive în primele etape ale proiectului, unde partajarea fișierelor și munca colaborativă sunt foarte necesare, iar instructorii recomandă utilizarea programului Slack și Google Drive. Bineînțeles, studenții sunt liberi să aleagă și dintre alte platforme de social media sau aplicații de mesagerie instant disponibile (Swartz, Barbosa, & Crawford, 2020).

*Trello*²⁸ este un instrument de colaborare vizuală utilizat de profesori și dascăli din întreaga lume pentru planificarea mai ușoară a cursurilor, colaborarea din cadrul facultății și organizarea sălilor de clasă (<https://trello.com/en/education>). Acest instrument poate fi utilizat gratuit și permite participanților să creeze echipe, comitete și să invite alte persoane să colaboreze.

În general, *Trello* este utilizat după faza de explorare și lansare a întâlnirii, respectiv ca un sistem de sprijin suplimentar pentru gestionarea proiectelor de mobilitate interculturală și internațională, deoarece acest instrument poate defini și urmări sarcinile care sunt îndeplinite în orice moment.

*Mentimeter*²⁹ este un instrument care permite vorbitorului să creeze vizual interacțiuni relevante cu publicul, în timp real. Prin utilizarea acestui instrument, vorbitorul poate afla ce gândește publicul prin vot online prin intermediul telefoanelor mobile, tabletelor sau computerelor. Scopul acestui instrument este de a crea o interacțiune eficientă și antrenantă în timpul conferințelor și întâlnirilor.

*Kahoot*³⁰ este o aplicație pentru proiecte educaționale care permite profesorilor să creeze și organizeze teste, sondaje și jocuri de formare. Aplicația funcționează atât pe *desktop*-uri, cât și pe *smartphone*-uri. Principalele avantaje ale utilizării acestei aplicații este capacitatea de a introduce subiecte și concepte noi, de a revizui conținutul, de a permite utilizarea învățării la

²⁷ Mai multe informații se pot găsi la:

https://workspace.google.com/intl/en_ie/products/drive/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=emea-gb-all-en-dr-bkws-all-all-trial-e-t1-1009147&utm_content=text-ad-crnturectrl-none-DEV_c-CRE_471198180395-ADGP_Hybrid%20%7C%20AW%20SEM%20%7C%20BKWS%20~%20G%20Suite_EXA_google%20drive-KWID_43700056764761217-kwd-2833008900-userloc_1011804&utm_term=KW_google%20drive-g&gclid=CjwKCAjww5r8BRB6EiwArcckC7AVxAeBizLJygiwVvXuqABOnenBdaPpmTbN9PaQIm47y77CHsPRBoCKNAQAvD_BwE&gclsrc=aw.ds

²⁸ Mai multe informații se pot găsi la: <https://trello.com/en>

²⁹ Mai multe informații se pot găsi la: <https://www.mentimeter.com/>

³⁰ Mai multe informații se pot găsi la: <https://kahoot.com/>

distanță, de a crea interacțiune prin importul sau crearea de *slide-uri* și combinarea acestora cu diferite tipuri de întrebări în vederea consolidării cunoștințelor, crearea de sondaje.

1.5. Cursurile online deschise (*Massive open online courses* - MOOC)

Cursurile online deschise pe scară largă (*Massive open online courses* - MOOC) oferă oportunități nelimitate pentru persoanele din întreaga lume de a se antrena sau educa într-o varietate largă de subiecte, fără niciun angajament. Ritmul studiului și nivelul de implicare depind de dorința și motivația participantului. Rezultatul sporirii numărului de MOOC în întreaga lume poate fi interpretat ca un mod de democratizare a educației prin furnizarea unei mulțimi de instrumente de învățare accesibile (Joo, So și Kim, 2018). Multe cursuri nu percep taxe, ceea ce duce la o și mai mare creștere a popularității acestora (Pasha, Abidi & Ali, 2016).

Pentru că engleza este limba comună de comunicare la nivel internațional, majoritatea MOOC sunt furnizate în această limbă, dar un număr substanțial de MOOC sunt disponibile în limbi precum spaniolă, franceză, italiană, mandarină, rusă, germană etc. Când fenomenul MOOC a apărut acum câțiva ani, cele mai multe platforme au fost americane, iar majoritatea cursurilor au venit de la universitățile din SUA și din țările occidentale (Altbagh, 2014). Prevalența MOOC vorbite în limba engleză este păstrată de avantajul utilizării limbii engleze ca *lingua franca* (LFE), unde comunicarea LFE se transferă de la utilizatorii pasivi și care evită riscurile vorbirii în engleză la vorbitorii de engleză ca *lingua franca* (Tanaka și Nechita, 2020). Engleza prevalează asupra altor limbi în utilizarea sa ca *lingua franca* (Avgousti, 2018).

O scurtă descriere a unora dintre furnizorii de MOOC gratuite va fi prezentată mai jos și va include website-urile principale unde sunt disponibile diverse cursuri. Cursurile sunt foarte diverse, oameni din întreaga lume fiind înscriși, creând astfel un număr infinit de oportunități de interacțiune pentru participanți. Orice fel de interacțiune în timpul sarcinilor impuse de MOOC poate fi aplicată învățării interculturale, iar cursuri de comunicare interculturală sunt oferite, de asemenea, celor interesați.

*Khan Academy*³¹. Khan Academy este o platformă nonprofit care oferă toate cursurile sale gratuite pentru copii, de la nivelul preșcolar la liceu, dar adulții pot găsi și cursuri de antreprenoriat, finanțe personale sau cursuri pregătitoare pentru testele de limbă pe lângă cursuri standard de matematică, știință, arte și științe umaniste. În acest moment (octombrie 2020), platformele localizate oferă cantități mari de conținut tradus în armeană, bengaleză, bulgară,

³¹ Mai multe informații se pot găsi la: <https://www.khanacademy.org/>

cehă, franceză, georgiană, germană, coreeană, norvegiană, poloneză, portugheză (europeană și braziliană), sârbă, spaniolă, turcă și chineză simplificată. Alte site-uri demo sunt furnizate pentru încă 29 de limbi.

*Coursera*³². *Coursera* este un MOOC american întemeiat în 2012 care lucrează cu universități și alte organizații, cum ar fi Google sau MoMA pentru a oferi cursuri online, certificări și atestate într-o categorie foarte largă de subiecte. Participanții se pot alătura *Coursera* gratuit, dar trebuie să plătească pentru certificate, note sau transmiterea pentru evaluare a temelor. Sistemul de tarifyare variază de la cursuri cu o taxă unică, o taxă lunară de abonament pentru un set de cursuri de specializare sau o taxă anuală de abonament.

În octombrie 2020, *Coursera* a oferit 38 cursuri în categoria comunicare interculturală, inclusiv cursuri specifice, cum ar fi dezvoltarea abilităților de conversație în limba engleză, mediere și rezolvarea conflictelor ori scrierea e-mailurilor profesionale în limba engleză.

*Iversity*³³ este o platformă MOOC dezvoltată în Europa, întemeiată la Berlin care acum face parte din grupul editorial global *Springer Nature*. Universitățile care oferă cursuri pe platforma *Iversity* au opțiunea de a acorda participanților credite ECTS (sistemul european de credite transferabile) recunoscute de orice instituție europeană de învățământ superior. Plata oferă participanților o șansă de a obține un certificat care acordă credite ECTS, dar înscrierea la cursurile *Iversity* este gratuită. Limbile disponibile sunt engleză, germană, franceză, bengaleză, italiană, portugheză, rusă, spaniolă.

*Udemy*³⁴. Acest MOOC are aproximativ 130,000 de cursuri disponibile, cu o gamă ce cuprinde subiecte axate pe carieră, cum ar fi finanțe, programare sau marketing, la cursuri de muzică, dezvoltare personală sau sănătate. Pe *udemy.com*, această mare varietate de cursuri este organizată în următoarele categorii: afaceri, design, fotografie, dezvoltare, marketing, IT și software, dezvoltare personală. Unele cursuri sunt gratuite, dar pentru a obține certificate este necesară plata unei taxe. Opțiunile pentru întrebări și răspunsuri ale instructorului și pentru mesaje directe ale instructorului sunt, de asemenea, incluse în pachetele plătite.

O simplă căutare pe site cu termenul “comunicare interculturală” a returnat 4,972 de rezultate, iar un curs de 1.5 – 2 ore costă aproximativ 15 USD.

³² Mai multe informații se pot găsi la: <https://www.coursera.org/>

³³ Mai multe informații se pot găsi la: <https://iversity.org/>

³⁴ Mai multe informații se pot găsi la: <https://www.udemy.com/>

EdX³⁵ a fost întemeiat de Harvard și MIT pentru furnizarea de cursuri online și are parteneriate cu alte mari universități americane, cum ar fi Berkeley sau Cornell. Subiectele abordate variază de la știința datelor la arte și științe umaniste. Cele mai multe cursuri sunt gratuite, dar certificatele și permisiunea de a încărca teme necesită plata unei taxe între 50 și 300 USD.

1.6. Aplicații pentru traducere

Google Translate este un instrument de traducere cu acces gratuit dezvoltat de Google și este open source. Asta înseamnă că este accesibil oricărei persoane și întreaga comunitate poate contribui la acesta. Poate oferi pronunția unui cuvânt, are un dicționar încorporat și oferă posibilitatea de a asculta traducerea, dar funcția sa principală se referă la traducerea unui text, traducerea cuvintelor scrise, traducerea imaginilor și traducerea site-ului web sau a documentelor. Există și o funcție pentru conversație în diferite limbi, care traduce instantaneu limba vorbită în limba străină selectată. Există, de asemenea, și o aplicație de traducere pentru telefonul mobil, disponibilă în modul offline, denumită „Atingeți pentru a traduce” (*Tap to translate*). Mai multe informații despre modul în care se poate utiliza această aplicație se pot găsi online³⁶.

Una dintre cele mai mari probleme este că acuratețea tinde să scadă o dată cu lungimea textului. Există unele erori gramaticale, iar semnificația unor expresii nu este întotdeauna transmisă în traducere. Există o mulțime de articole tehnice care detaliază limitele acestei aplicații.³⁷

Acest instrument poate fi util în conversațiile dintre studenți și profesori sau dintre studenții care vorbesc alte limbi. Pentru o discuție extinsă, precizia traducerii va fi mai mică, dar acest instrument poate fi util pentru cuvinte individuale sau pronunție. Și studenții pot folosi acest instrument pentru a traduce o figură în timpul unor prezentări sau poate un număr redus de cuvinte etc. De asemenea, dacă un student se află în mijlocul unui examen oral și într-un moment anume nu-și amintește unele cuvinte, poate folosi funcția de conversație. Documentele scurte pot fi traduse, dar traducerea trebuie verificată de mai multe ori. Când doi studenți vorbesc limbi diferite, pot folosi „Atingeți pentru a traduce”. pentru o comunicare mai accesibilă. Pentru o

³⁵ Mai multe informații se pot găsi la: <https://www.edx.org/>

³⁶ Mai multe informații se pot găsi la: <https://translate.google.com/intl/en/about/>

³⁷ Benjamin, Martin (2019). *When and How to Use Google Translate*. Teach You Backwards. Retrieved from (<https://www.teachyoubackwards.com/how-to-use-google-translate/#dictionary>)

traducerea la un nivel mai avansat, este mai bine să se utilizeze alte instrumente, dar Google Translate poate fi folosit ca punct de plecare.

*Reverso context*³⁸. Acest instrument include un dicționar, conjugarea verbelor, sinonime și diferite contexte de utilizare, dar numai într-un număr limitat de limbi. Website-ul poate fi utilizat de profesori sau studenți atunci când au nevoie de o traducere mai precisă decât cea oferită de Google.

Wordreference. Acest instrument oferă un dicționar, conjugarea verbelor și un forum pentru a discuta subiecte lingvistice³⁹, dar pentru un număr limitat de limbi. Website-ul poate fi folosit de profesori sau studenți atunci când doresc să traducă la un nivel mai avansat decât cel obținut cu traducerea Google dar și pentru a pune întrebări legate de gramatică sau sensuri contextuale.

Linguee. Acest instrument constă într-un dicționar accesibil printr-un motor de căutare și oferă cuvinte și expresii în diferite limbi. Semnificația cuvintelor căutate poate fi analizată în contexte diferite. Se pot găsi termeni și expresii de specialitate din diferite domenii⁴⁰, dar pentru un număr limitat de limbi. Există, de asemenea, o funcție pentru traducerea documentelor, disponibilă numai pentru cele mai utilizate limbi. Acest site poate fi folosit de profesori sau studenți atunci când doresc să traducă expresii din diverse domenii profesionale.

The Free Dictionary. Acest instrument este un dicționar gratuit. Include dicționare din diverse domenii profesionale (medicale, juridice și financiare) și o colecție de expresii, acronime, citate, dar este disponibil doar pentru câteva limbi⁴¹.

*Magic Search*⁴² este un motor de căutare care combină diverse dicționare sau platforme de traducere pentru diferite limbi. Uneori, poate fi dificil de gestionat, iar aplicația tinde să ruleze încet. Acest site poate fi folosit de profesori sau studenți atunci când doresc să-și îmbunătățească cunoștințele de limbă, să găsească sensul corect al unui cuvânt sau să traducă expresii profesionale.

*Youtube translation*⁴³. YouTube include o funcție care traduce videoclipuri. Se pot adăuga subtitrările sau se pot rula subtitrări preexistente. Vizualizarea subtitrărilor face traducerea mai ușoară. În general, au fost încorporate videoclipuri cu subtitrări în engleză sau în

³⁸ Mai multe informații se pot găsi la: <https://context.reverso.net/translation/>

³⁹ Mai multe informații se pot găsi la: <https://www.wordreference.com/>

⁴⁰ Mai multe informații se pot găsi la: <https://www.linguee.com/>

⁴¹ Mai multe informații se pot găsi la: <https://www.thefreedictionary.com/>

⁴² Mai multe informații se pot găsi la: <https://magicsearch.org/>

⁴³ Mai multe informații se pot găsi la: <https://support.google.com/youtube/answer/4792576?hl=en>

alte limbi utilizate frecvent. Doar pentru aceste limbi, YouTube poate oferi traduceri automate. Procesul de adăugare a subtitrărilor la videoclipuri poate fi dificil, dar există câteva instrucțiuni. Site-ul poate fi folosit de profesori sau studenți atunci când doresc să facă o prezentare video și să o traducă în alte limbi.

*Powerpoint translation*⁴⁴. PowerPoint pentru Microsoft 365 poate transcrie o prezentare și afișa subtitrări în limba originală sau subtitrări în altă limbă. Acest lucru poate fi de folos atunci când printre membrii publicului sunt persoane care au dificultăți în înțelegerea limbii și pentru care subtitrările ar putea fi mai ușor de înțeles, mai ales dacă sunt traduse în limba acestora. Acest instrument este disponibil numai pentru câteva limbi și nu este atât de precis, dar se așteaptă să se îmbunătățească în timp. Majoritatea prezentărilor făcute de profesori sau studenți sunt în PowerPoint. Din acest motiv, poate fi un instrument esențial pentru educație într-un mediu multicultural.

1.7. Baze de date cu indicatori care pot fi abordați în învățarea globală

*Gapminder Foundation Hans Rosling*⁴⁵. Fundația Gapminder își propune să crească nivelul de cunoștințe cu o viziune asupra lumii bazată pe fapte, pe care toată lumea o poate înțelege - pentru a reduce diferențele de cunoștințe între diferite populații cu privire la aspecte semnificative ale dezvoltării globale cum ar fi mediul, sănătatea, energia, genul, economia, demografia și guvernanta. Această fundație a construit un site web în care publică diferite materiale și instrumente pentru predarea în clasă. Acestea sunt gratuite și foarte ușor de utilizat, prezentând adesea modalități inovatoare și simple de a explica unele fapte greu de acceptat. Toate materialele sunt în engleză, dar unele pot fi găsite și în suedeză și olandeză. Formatele lor variază de la text la video, făcând informațiile accesibile oricui. Unele materiale sunt create special pentru profesori, în timp ce altele se adresează publicului larg.

Pe lângă materiale, site-ul web oferă o bază de date interactivă și ușor de utilizat, cu o interfață prietenoasă. Indiferent de formarea cadrelor didactice, această bază de date poate fi utilizată pentru a ilustra comparativ unele aspecte ale diferitelor țări din întreaga lume. Aceste resurse pot fi utile în spargerea barierelor dintre culturi, ilustrând similitudinile și diferențe dintre țări. În acest fel se poate crea un pretext pentru dialog și interacțiune.

⁴⁴ Mai multe informații se pot găsi la: <https://support.microsoft.com/en-us/office/present-with-real-time-automatic-captions-or-subtitles-in-powerpoint-68d20e49-aec3-456a-939d-34a79e8ddd5f>

⁴⁵ Mai multe informații se pot găsi la: <https://www.gapminder.org/>

*WorldLifeExpectancy*⁴⁶. Este una dintre cele mai mari baze de date globale privind speranța de viață și diverși indicatori ai stării de sănătate. Ca și în cazul fundației Gapminder, scopul lor este de a educa populația cu privire la sănătate. Datele sunt prezentate într-un mod ușor de utilizat prin tabele sau hărți. Toate acestea sunt organizate în funcție de diferiți indicatori de sănătate. Există, de asemenea, câteva articole pe aceste subiecte, dar numai în limba engleză. Profesorii pot găsi indicatori pentru diferite țări ale lumii. Deoarece sunt prezentate într-un mod atractiv, pot fi folosite ca subiect de dezbatere pentru studenții din diferite țări.

*Eurostat*⁴⁷. Eurostat este biroul statistic al Uniunii Europene și oferă statistici și date de înaltă calitate despre Europa. Datele sunt prezentate într-un mod ușor de utilizat prin tabele, grafice sau hărți cu o scurtă descriere a variabilelor prezentate într-un tabel. Toate acestea sunt organizate în funcție de nouă teme statistice corespunzătoare politicilor specifice UE. Acest site conține o mulțime de informații și, prin urmare, navigarea acestuia necesită o oarecare experiență. Informațiile sunt în engleză, franceză și germană și se referă doar la țările europene.

Indiferent de tipul de curs pe care îl predau, profesorii pot găsi indicatori pentru diferite țări din Europa, prezentați într-un mod atractiv pentru studenți. Datele pot oferi un punct de plecare al conversației, permițând un context pentru a se depăși bariere de comunicare dintre studenții din medii culturale diferite.

*World Bank*⁴⁸. Indicatorii Mondiali ai Dezvoltării (World Development Indicators - WDI) reprezintă o compilație de date realizată de Banca Mondială ce permite comparații între nivelul de dezvoltare al țărilor lumii. Este un site complex cu indicatori și articole organizate pe diferite teme (sărăcie și inegalitate, oameni, mediu, state și piețe, economie și legături globale). Oferă acces gratuit și deschis la datele globale privind dezvoltarea. Site-ul are versiuni lingvistice diferite (engleză, spaniolă, franceză, arabă și chineză), iar datele sunt prezentate într-un mod ușor de utilizat prin tabele sau grafice. Deoarece conține multe informații și este foarte complex, site-ul nu este foarte ușor de navigat pentru utilizatorii noi. În timp, cu puțin efort, oricine îl poate utiliza.

Indiferent de tipul de curs predat, profesorii pot găsi indicatori pentru diferite țări ale lumii prezentați într-un mod care ar trebui să fie atractiv pentru studenți. Datele pot oferi un punct de plecare al conversației, permițând o depășire a barierelor de comunicare dintre studenții din

⁴⁶ Mai multe informații se pot găsi la: <http://www.worldlifeexpectancy.com/>

⁴⁷ Mai multe informații se pot găsi la: <http://ec.europa.eu/eurostat/>

⁴⁸ Mai multe informații se pot găsi la: <http://data.worldbank.org/>

medii culturale diferite. De asemenea, site-ul conține indicatori din foarte multe domenii astfel încât profesorii au garanția că vor găsi indicatori legați de aria lor de interes.

*UNdata (A world of information)*⁴⁹ este o bază de date pentru comunitatea globală de utilizatori, compilată de sistemul statistic al Organizației Națiunilor Unite (ONU) și de alte agenții internaționale. Datele sunt prezentate prin tabele și acoperă o gamă largă de teme statistice (agricultură, criminalitate, comunicare, asistență pentru dezvoltare, educație, energie, mediu, finanțe, gen, sănătate, piața muncii, producție, conturi naționale, populație și migrație, știință și tehnologie, turism, transport și comerț). Aceste date pot fi descărcate sub formă de tabel în format pdf și csv. Site-ul afișează doar datele sub formă de tabel și unii indicatori nu au date pentru toate țările sau pentru toți anii. Găsirea unui indicator specific pe site nu este întotdeauna intuitivă, dar datele sunt deseori utile în completarea informațiilor găsite pe alte site-uri.

*Integrated Public Use Microdata Series (IPUMUS)*⁵⁰. IPUMS oferă date de recensământ și sondaje din întreaga lume. Poate fi folosit pentru a face o analiză comparativă a datelor. Datele și serviciile sunt disponibile gratuit. În comparație cu site-urile menționate mai sus, acest site indexează rezultatele sondajului din diferite țări ale lumii, pe diverse subiecte. Conține o cantitate disproporționat de mare de date din SUA în comparație cu alte țări, dintre care unele sunt vechi. Mai mult, este necesară înregistrarea și este necesară o explicație pentru modul în care utilizatorul dorește să utilizeze datele. Găsirea unui indicator specific pe site nu este întotdeauna intuitivă, dar poate completa informațiile găsite pe alte site-uri, în principal datorită datelor obținute la recensământ sau din diverse sondaje.

Alte instrumente și resurse pentru învățarea în context intercultural (Wiki, bloguri și forumuri). Forumurile sunt utile pentru schimbul de idei, discutarea și evaluarea perspectivelor, selectarea informațiilor, argumentarea, raționalizări pe teme specifice, compararea diferitelor interpretări, internalizarea conceptelor, evaluarea și sintetizarea diferitelor poziții și obținerea unei înțelegeri mai profunde (Biasutti, 2017).

Blogurile reprezintă în primul rând un mediul de consolidare pentru ceea ce a învățat studentul, mai degrabă decât un mediu menit să influențeze rezultatele legate de performanță (Strich, Mayer, & Friedler, 2019). Cursanții participanți la un proiect bazat pe wiki au perceput prezența prin interacțiunea socială cu colegii și instructorii lor ca un mod de îmbunătățire a experienței de învățare și a rezultatului (Luo & Chea, 2020). Miyazoe și Anderson (2010) au

⁴⁹ Mai multe informații se pot găsi la: <http://data.un.org/>

⁵⁰ Mai multe informații se pot găsi la: <https://usa.ipums.org/usa/>

evidențiat diferitele caracteristici ale forumurilor, blogurilor și wiki-urilor și sintetizate în tabelul următor (tabelul 1).

Tabelul 1. Caracteristici ale wiki-urilor, blogurilor și forumurilor

	Forumuri	Bloguri	Wiki-uri
Orientare temporală	Trecut și prezent	De la trecut către prezent	Prezent
Prezentare	Interconectată	Cronologie inversă	Produsul final
Structura	Controlată de către moderator	Controlată de către autor	Deschisă
Administratori	Unul/Mai mulți	Unul	Mai mulți
Editarea	Nu este permisă	De către creator	De către mai mulți creatori
Orientarea proces/produs	Proces	Proces	Produs
Medierea activității	Colectivă	Individuală	Colectivă
Orientarea pe activitate	Schimb	Exprimare	Schimbare
Orientarea în funcție de dispoziție	Cooperativă	Individuală	Colaborativă

Sursa: Miyazoe & Anderson, 2010, p. 186.

2. Evaluarea eficienței instrumentelor utilizate într-un mediu multicultural

La sfârșitul cursului este util ca profesorii să vadă dacă instrumentele pe care le-au folosit au avut succes în dezvoltarea abilităților interculturale, cum ar fi transmiterea de cunoștințe despre diferite medii culturale sau stabilirea interacțiunilor. De asemenea, pot stabili care dintre instrumentele digitale corespund cel mai bine tipului specific de cunoștințe (împărtășire /transfer /colaborare) și care din ele pot contribui la dezvoltarea competențelor interculturale.

Cu alte cuvinte este nevoie a se măsura gradul de utilizare a acestor instrumente și gradul lor de contribuție la dezvoltarea competențelor interculturale. Pentru Sokolovski (2016), *gradul de utilizare* poate fi măsurat folosind următorii indicatori:

- eficiența utilizării - este nevoie de mai puțin timp pentru a îndeplini o anumită sarcină
- ușurința de învățare - operația poate fi învățată prin observarea obiectului
- satisfacția în utilizare
- capacitate de învățare (navigare intuitivă, ușor de învățat)
- eficiența utilizării
- memorabilitate (acțiunile sunt memorabile?)
- puține erori și nu fundamentale (utilizatorul nu este învinuit pentru o greșeală)
- satisfacție subiectivă (opinia generală a utilizatorului și plăcerea de a utiliza)

Pe baza acestor indicatori, se pot utiliza chestionare pentru măsurarea utilizabilității unor platforme, aplicații, software în procesul de învățare într-un mediu multicultural. Cu scop pedagogic ilustrăm mai jos câteva exemple:

1. Cât de rapide sunt următoarele platforme / aplicații / software / baze de date în îndeplinirea sarcinilor specifice? (pe o scară de la 1 la 5, unde 1 nu este deloc rapid și 5 este foarte rapid)
2. Cât de ușor / dificil a fost pentru dvs. să lucrați cu următoarele platforme / aplicații / software / baze de date? (pe o scară de la 1 la 5, unde 1 este foarte dificil și 5 foarte ușor)
2. Cât de mult v-a plăcut să lucrați cu următoarele platforme / aplicații / software / baze de date? (pe o scară de la 1 la 5, unde 1 nu este deloc și 5 este foarte mult)
3. Cât de eficiente credeți că sunt următoarele platforme / aplicații / software / baze de date în procesul de învățare? (pe o scară de la 1 la 5, unde 1 nu este deloc eficient și 5 este foarte eficient)

Pe baza cercetărilor descrise de literatură (Çiftçi, 2016) pot fi identificate unele dimensiuni ce măsoară gradului în care instrumentelor digitale contribuie la dezvoltarea competențelor interculturale:

- satisfacția generală cu instrumentele digitale și învățarea interculturală (valoroasă și plăcută în ceea ce privește schimburile culturale) (Lee, 2011);
- creșterea nivelului de cunoștințe despre cultura grupului majoritar, cât și despre cultura grupului vizat (pentru a contrasta și compara culturile, cunoștințele, interesul și conștientizarea)
- niveluri variate de dezvoltare a competențelor comunicative interculturale (comunicarea între diferite culturi prin tehnologie adecvată)

De asemenea, următoarele întrebări pot fi utilizate pentru evaluare:

1. Cât de eficiente credeți că sunt următoarele platforme / aplicații / software / baze de date în procesul de învățare într-un mediu multicultural? (pe o scară de la 1 la 5, unde 1 nu este deloc eficient și 5 este foarte eficient)
2. Cât de utile credeți că sunt următoarele platforme / aplicații / software / baze de date pentru a învăța într-un mediu multicultural? (pe o scară de la 1 la 5, unde 1 nu este deloc și 5 este foarte mult)
3. În ce măsură următoarele platforme / aplicații / software / baze de date au condus la o creștere a cunoașterii altor culturi? (pe o scară de la 1 la 5, unde 1 nu este deloc și 5 este foarte mare)

4. În ce măsură următoarele platforme / aplicații / software au condus la o creștere a gradului de interacțiune cu studenții din alte culturi? (pe o scară de la 1 la 5, unde 1 nu este deloc și 5 este foarte mare)
5. În ce măsură următoarele platforme / aplicații / software au condus la o creștere a înțelegerii altor culturi? (pe o scară de la 1 la 5, unde 1 nu este deloc și 5 este foarte mare)
6. În ce măsură următoarele platforme / aplicații / software au condus la o creștere a interesului pentru alte culturi? (pe o scară de la 1 la 5, unde 1 nu este deloc și 5 este foarte mare)
7. În ce măsură următoarele platforme / aplicații / software au permis compararea diferitelor culturi? (pe o scară de la 1 la 5, unde 1 nu este deloc și 5 este foarte mare)
8. În ce măsură următoarele platforme / aplicații / software au condus la o schimbare de atitudine față de studenții din alte culturi? (pe o scară de la 1 la 5, unde 1 nu este deloc și 5 este foarte mare)

Bibliografie

- AACU (Association of American Colleges and Universities). (2013). *Global Learning VALUE Rubric*. Retrieved from: <http://www.aacu.org/value>
- Altbach, P.G. (2014). MOOCs as neocolonialism: who controls knowledge?. *International Higher Education*, 75, 5-7.
- Ambrose, S. A., Bridges, M.W., & Benjamin, M. (2019). *When and How to Use Google Translate. Teach You Backwards*. Retrieved from <https://www.teachyoubackwards.com/how-to-use-google-translate/#dictionary>
- Andujar, A. (2020). Analysing WhatsApp and Instagram as Blended Learning Tools. In *Recent Tools for Computer-and Mobile-Assisted Foreign Language Learning* (pp. 307-321). IGI Global.
- Avgousti, M.I. (2018). Intercultural communicative competence and online exchanges: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 31(8), 819-853.
- Benson, P. (2015). Commenting to learn: Evidence of language and intercultural learning in comments on YouTube videos. *Language Learning & Technology*, 19(3), 88-105.
- Biasutti, M. (2017). A comparative analysis of forums and wikis as tools for online collaborative learning. *Computers & Education*, 111, 158-171.
- Byrne, J., Furuyabu, M., Moore, J., & Ito, T. (2020). The Unexpected Problem of Classroom Video Conferencing: An Analysis and Solution for Google Hangouts and Jitsi Meet. *Journal*

- of *Foreign Language Education and Technology*, 5(2), 302-320.
- Catteeuw, P. (2012). *A Framework of Reference for Intercultural Competence. A 21st century Flemish Experiment in Capacity Building in Formal Education*. Brussels: FARO.
- Chen, W.Y. (2020). Learning through participation: A case study on the affordances of making YouTube tutorial videos. *JALT CALL Journal*, 16(1), 51-67.
- Council of Europe. (2016). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Retrieved from <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>.
- Çiftçi, E.Y. (2016). A Review of Research on Intercultural Learning through Computer-Based Digital Technologies. *Educational Technology & Society*, 19 (2), 313–327.
- Çiftçi, E.Y., & Savaş, P. (2018). The role of telecollaboration in language and intercultural learning: A synthesis of studies published between 2010 and 2015. *ReCALL: Journal of EUROCALL*, 30(3), 278-298.
- Dimitrov, N., & Haque, A. (2016). Intercultural teaching competence: A multi-disciplinary framework for instructor reflection. *Intercultural Education: Special issue on Learning at Intercultural Intersections*, (27)5, 437-456.
- Dunne, L. (2009). Discourses of Inclusion: a critique. *Power and Education*, 1(1), 42-56.
- Escudeiro, N., Barata, A., Escudeiro, P., Welzer, T., Almeida, R., & Papadourakis, G. (2020). Blended Academic International Mobility: tearing down barriers to mobility in a sustainable way. In *2020 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* (pp. 1434-1443). IEEE.
- Ferdig, R. E., Coutts, J., DiPietro, J., Lok, B., & Davis, N. (2007). Innovative technologies for multicultural education needs. *Multicultural Education & Technology Journal*, 1(1), 47-63.
- Fischer, H., Heise, L., Heinz, M., Moebius, K., & Koehler, T. (2014). E-Learning Trends and Hypes in Academic Teaching. Methodology and Findings of a Trend Study. *International Conference e-Learning 2014*, 1, 63-69.
- Forrester, A. (2020). Addressing the Challenges of Group Speaking Assessments in the Time of the Coronavirus. *International Journal of TESOL Studies*, 2(2), 74-89.
- Frisby, B.N., Kaufmann, R., & Beck, A.C. (2016). Mediated group development and dynamics: an examination of video chatting, Twitter, and Facebook in group assignments. *Communication Teacher*, 30(4), 215-227.
- Joo, Y.J., So, H.J., & Kim, N.H. (2018). Examination of relationships among students' self-

- determination, technology acceptance, satisfaction, and continuance intention to use K-MOOCs. *Computers & Education*, 122, 260-272.
- Jauregi, K., & Bañados, E. (2008). Virtual interaction through video-web communication: A step towards enriching and internationalizing language learning programs. *ReCALL: Journal of EUROCALL*, 20(2), 183.
- Karkoulia, K.C. (2016). Teachers' attitudes towards the integration of Web 2.0 tools in EFL teaching. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 7(1), 46-73.
- Keles, E. (2018). Use of Facebook for the Community Services Practices course: Community of inquiry as a theoretical framework. *Computers & Education*, 116, 203-224.
- Lee, L., & Markey, A. (2014). A study of learners' perceptions of online intercultural exchange through Web 2.0 technologies. *ReCALL: Journal of EUROCALL*, 26(3), 281.
- Lenkaitis, C.A. (2020a). Virtual exchanges for intercultural communication development: Using can-do statements for ICC self-assessment. *Journal of International and Intercultural Communication*. Retrieved from:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17513057.2020.1784983>
- Lenkaitis, C.A. (2020b). Technology as a mediating tool: Videoconferencing, L2 learning, and learner autonomy. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5-6), 483-509.
- Li, X. M., & Wang, Y. G. (2014). The Application of CMIC in Cultivating Learners' Cross-Cultural Communication Competence. *Applied Mechanics and Materials*, 610, 667-672.
- Luo, M.M., & Chea, S. (2020). Wiki use for knowledge integration and learning: A three tier conceptualization. *Computers & Education*. Retrieved from:
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131520301196>.
- Miyazoe, T., & Anderson, T. (2010). Learning outcomes and students' perceptions of online writing: Simultaneous implementation of a forum, blog, and wiki in an EFL blended learning setting. *System*, 38(2), 185-199.
- Mohan, V. (2020). *Building A Virtual Classroom Application Using The Amazon Chime SDK | Amazon Web Services*. Retrieved from: <https://aws.amazon.com/blogs/business-productivity/building-a-virtual-classroom-application-using-the-amazon-chime-sdk/>
- Neva, C., Landa-Buil, M., Carter, B. A., & Ibrahim-Ali, A. (2010). Telecollaboration in Spanish as a foreign language in Trinidad. *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 15(24), 75-102.
- Parcha, J.M. (2014). Accommodating Twitter: Communication accommodation theory and classroom interactions. *Communication Teacher*, 28(4), 229-235.
- Pasha, A., Abidi, S., & Ali, S. (2016). Challenges of offering a MOOC from an LMIC.

- International Review of Research in Open and Distributed Learning: IRRODL*, 17(6), 221-228.
- Pasquale, G. (2015). The teaching methodology in intercultural perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2609-2611.
- Purcell, K., Buchanan, J., & Friedrich, L. (2013). *Pew Research Center's Internet & American Life Project. The Impact of Digital Tools on Student Writing and How Writing is Taught in Schools*. Retrieved from: <https://www.pewresearch.org/internet/2013/07/16/the-impact-of-digital-tools-on-student-writing-and-how-writing-is-taught-in-schools/>
- Rienties, B., Alcott, P., & Jindal-Snape, D. (2014). To let students self-select or not: that is the question for teachers of culturally diverse groups. *Journal of Studies in International Education*, 18(1), 64-83.
- Sokolovski, A. (2016). The Usage of Collaborative ICT Tools in Higher Education: Preliminary Study and Anticipated Results. Conference on Information Technologies for Young Researchers– CITYR'09, 6-7 June 2009, Skopje, R. Macedonia. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/291971428_The_Usage_of_Collaborative_ICT_Tools_in_Higher_Education_Preliminary_Study_and_Anticipated_Results
- Soltero, J., (2020). *Google Meet Premium Video Meetings—Free For Everyone*. Retrieved from: <https://blog.google/products/meet/bringing-google-meet-to-more-people/>
- Strich, F., Mayer, A.S., & Fiedler, M. (2019). A Social Network Approach to Blogs: Improving Digital Collaborative Learning. Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/301384176.pdf>
- Swartz, S., Barbosa, B., & Crawford, I. (2020). Building Intercultural Competence Through Virtual Team Collaboration Across Global Classrooms. *Business and Professional Communication Quarterly*, 83(1), 57-79.
- Tanaka, H., & Nechita, F. (2020). Social Cognition of Temporality and Environment: Lingua Franca English Construction. *Business Communication Research and Practice*, 3(1), 17-26.
- Terhune, N. (2015). Language learning going global: linking teachers and learners via commercial Skype-based CMC. *Computer Assisted Language Learning*, 29(6), 1071-1089.
- Vurdien, R. (2019). Videoconferencing: developing students' communicative competence. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 4(2), 269-298.
- Yeskel, Z. (2020). *New Meet Features To Improve Distance Learning*. Retrieved from: <https://blog.google/outreach-initiatives/education/meet-for-edu/>
- Wang, C.M. (2012). Using Facebook for cross-cultural collaboration: The experience of students

from Taiwan. *Educational Media International*, 49(1), 63-76.

Wilson-Forsberg, S.C., Power, P., Kilgour, V., & Darling, S. (2018). From Class Assignment to Friendship: Enhancing the Intercultural Competence of Domestic and International Students through Experiential Learning. *Comparative and International Education Éducation Comparéet Internationale*, 47(1), 1-18.

MODULUL IV. Incluziunea socială în universitate

- 4.1. Caracteristicile incluziunii sociale în învățământul superior**
- 4.2. Domenii ale incluziunii sociale în cadrul universității**
- 4.3. Factori specifici strategiilor de realizare a politicilor de incluziune socială**

4.1. CARACTERISTICILE INCLUZIUNII SOCIALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

Buckinghamshire New University, Marea Britanie⁵¹

Rezumat

Incluziunea socială este ceea ce toate societățile se străduiesc să realizeze. Procesul de a avea o societate coezivă, în care toată lumea poate lucra împreună și se respectă reciproc, ia timp. Universitățile au rolul lor de jucat în raport cu incluziunea socială, întrucât ele reprezintă un mediu în care toată lumea poate atinge același scop. Procesul de transformare a mediului universitar într-o societate mai favorabilă incluziunii sociale se poate obține prin legislație, politici și norme procedurale. În orice caz, în ciuda unora dintre provocări, un progres către o dezvoltare democratică și cuprinzătoare a universității poate fi stabilit. Universitățile sunt “nave” pentru schimbare și progres în societate în raport cu oamenii care lucrează împreună pentru un bine comun. Acestea pot progresa în direcția îmbunătățirii politicilor de creștere a incluziunii sociale, asigurându-se că dispun de personal specializat care posedă cunoștințele necesare pentru ca acest proces să se formalizeze și să se instituționalizeze în cadrul sistemelor lor.

Cuvinte cheie: strategii de incluziune socială, plan de incluziune socială, instrumente de auto-evaluare a incluziunii sociale

⁵¹ Autor pentru corespondență: Florin Ioraș, e-mail: florin.ioras@googlemail.com

4.1. Caracteristicile incluziunii sociale în învățământul superior

Următoarea secțiune se concentrează pe strategiile de îmbunătățire care ajută universitățile să abordeze următoarele zone:

- oferirea de orientări pentru îmbunătățirea competențelor interculturale;
- controlul participării inegale și a abandonului;
- examinarea prezenței și a participării;
- îmbunătățirea capacităților pentru a garanta perspective valoroase pentru studenți;
- îmbunătățirea comunicării și colaborării universitate-studenți și universitate-comunitate;
- colaborarea cu inițiativele și asociațiile minorităților;
- colectarea datelor privind grupurile de sprijin existente;
- să fie conștienți de integrarea studenților din medii sociale diverse în universitate;
- crearea de oportunități pentru voluntariat în cadrul comunităților.

1. Strategii

Atunci când universitățile evaluează calitatea, un proces de dezvoltare locală poate fi menținut. Un proces continuu poate fi obținut printr-un *plan de dezvoltare pentru incluziunea socială*, care ar trebui să fie în vigoare pentru fiecare universitate. Există mai multe modalități de a planifica această evoluție, însă este esențial ca o comunitate să își aleagă o metodă adecvată. Toți lectorii și profesorii din universitate urmează să fie implicați în planificarea extinsă a dezvoltării, atât în perioada pregătirii, cât și a implementării. Este important ca faza de implementare să fie monitorizată. Fiecare universitate se află într-o etapă diferită în procesul de pregătire și este posibil să aibă o idee diferită despre care este cea mai bună modalitate de a dezvolta o comunitate cuprinzătoare, incluzivă. Acest lucru, la rândul său, influențează mijloacele prin care comunitatea universitară trebuie să fie implicată în activitățile de pregătire. Există câteva aspecte care pot fi luate în considerare:

- evaluarea condițiilor studenților dezavantajați;
- evaluarea mediului academic existent;
- realizarea unui plan de dezvoltare;
- construirea unei agende cuprinzătoare privind aplicarea planului;
- evaluarea;
- răspunsul la rezultate (feedbackul).

Procedura de pornire conține o evaluare a stadiului actual și o analiză a poziției universității. Până acum, comunitatea universitară ar fi putut fi implicată într-o evaluare a departamentului / facultății menită să identifice gradul de incluziune socială a studenților. Evaluarea poate oferi dovezi cu privire la numărul de studenți din grupurile minoritare și ar trebui să cuprindă date privind numărul de abandonuri, spre exemplu, și informații privind prezența și numărul studenților care participă la varii evenimente educaționale. Evaluarea stării actuale ar trebui să poată identifica cerințele educaționale și sociale ale studenților și să stabilească obiective precise pentru a stimula incluziunea lor socială.

Această fază necesită o colaborare puternică și ar trebui susținută de conducerea și personalul universităților, prin inițiative de dezvoltare a angajaților. Aceasta necesită participarea membrilor grupurilor minoritare, de exemplu, a reprezentanților comunităților locale sau a organizațiilor nonguvernamentale.

2. Elaborarea planului

Planul sugerează o mai bună înțelegere a limitărilor privind incluziunea socială. Universitățile își vor descoperi atuurile și realizările; pot observa părți care necesită îmbunătățiri și pot căuta actualizări/modernizări preliminare. Acele cerințe recunoscute prin elaborarea planului de acțiune pot fi provocatoare pentru universitate. Utilizarea planului ca instrument pentru întreaga instituție poate ajuta la implicarea tuturor reprezentanților universității în diferite părți ale procesului. Prin urmare, universitatea poate lucra simultan la mai multe proiecte, întrucât unități distincte (departamente, facultăți) pot lucra la o diversitate de sarcini, ceea ce accelerează acțiunile.

Unele universități ar putea avea în vigoare planuri de acțiune originale și ar putea fi, prin urmare, pregătite pentru o tactică de pregătire mai largă. După ce planul de acțiune este pregătit, membrii universității sunt implicați în implementare. Documentarea rolurilor, a standardelor de realizare și a perioadei de utilizare a planului de acțiune vor facilita punerea în practică a strategiilor de către universitate. Aceste domenii semnificative vor fi abordate în primul rând, pentru ca zona de cultură universitară să devină din ce în ce mai cuprinzătoare/incluzivă. Pe parcursul implementării pot apărea probleme noi. Prin urmare, implementarea ar trebui să fie flexibilă pentru a putea răspunde la diferite situații neprevăzute ce pot apărea.

Direcții pentru îmbunătățirea dezvoltării universității pot fi:

- pregătirea profesorilor cu privire la tema discriminării și drepturile omului;
- dispoziții universitare privind înregistrarea și participarea la învățarea obligatorie;

- anticiparea abandonului;
- acțiuni interculturale;
- relațiile universitate-părinți;
- ajutor după programul de cursuri;
- colaborarea între serviciile de asistență socială, asistență medicală, psihologică și universități.

Un angajament universitar poate fi utilizat ca un instrument suplimentar de dezvoltare, pentru a crea un program de lucru pentru evoluție treptată sau consolidare. O inițiativă care confirmă cu tărie etosul incluziunii trebuie să încurajeze:

- relații optimiste și utile în care studenții au sentimentul că sunt apreciați;
- un mediu în care elevii se simt protejați și în siguranță;
- afișarea comportamentului care încurajează învățarea eficientă în cadrul universității;
- poziții sensibile și receptive la cerințele studenților.

3. Dezvoltarea grupelor de studenți pentru incluziune socială

Multe studii privind relațiile interetnice au arătat că interacțiunea optimistă și colaborarea expresivă pot îmbunătăți cursul interacțiunilor individualizate și constructive în rândul oamenilor din diferite grupuri culturale. Cercetările au demonstrat că doar contactul dintre indivizi interetnici nu este suficient și oamenii ar trebui să îndeplinească sarcini comune împreună. Condiția socială este obligatorie să fie inclusă - contact optimist între membrii grupului într-un mediu de încredere. Câteva concluzii pentru îmbunătățirea relațiilor din cadrul grupelor de studenți:

- facilitarea contactului și comunicării între indivizi din diferite grupuri este vitală; poate implica, de exemplu, jocuri, învățare interactivă;
- crearea oportunității de a lucra la proiecte comune pentru a stimula cooperarea.

Profesorii care au experiență de predare în diverse medii sunt adesea conștienți de avantajele pe care le pot aduce strategiile de colaborare și de susținere și, prin urmare, trebuie să fie calificați pentru a utiliza aceste abordări pentru îmbunătățirea comunicării și colaborării în cadrul și între grupurile etnice.

Când planificați prelegerile, gândiți-vă la:

- ce subiecte ar îmbunătăți comunicarea și colaborarea?
- ce subiecte trebuie evitate?
- cum să legați evenimentele de socializare cu conținutul cursului?

- dacă grupul/formația are un număr mic de studenți, care este cel mai bun mod de a desfășura activitatea?

4. Abordări pentru încurajarea incluziunii sociale

Metodele de învățare care utilizează instruirea interactivă și în care învățarea este centrată pe student sunt bine cunoscute ca fiind foarte eficiente. Prin urmare, se recomandă utilizarea acestor metode pentru îmbunătățirea colaborării și a contactului dintre studenți. Ei vor dezvolta un sentiment de ”potrivire” cu ceilalți membri din comunitate. Aceste tipuri de activități sunt vitale, respectând condițiile următoare:

- să creeze o situație optimistă și de ajutor în care studenții pot vorbi liber despre gândurile și observațiile lor, fără să se teamă;
- să evidențieze funcția importantă a limbajului în a permite cursanților să dezvolte și să înțeleagă ceea ce percep;
- se acționează responsabil față de problemele emoționale;
- se permite studenților să vorbească și să dezvolte empatie unul față de celălalt.

Școlarizarea interculturală. Educația interculturală are ca scop îmbunătățirea diversității și stimularea elevilor în a arăta respect cu privire la faptul că suntem diferiți. Educația interculturală promovează reunirea, ca punct preliminar, a studenților din medii culturale diverse. În primul rând, studenții ar trebui stimulați să își prețuiască limba maternă și etnia și, în același timp, să fie deschiși la diferite culturi. În al doilea rând, pentru a îmbunătăți conștiința diferențelor culturale, pot fi organizate unele evenimente, în special la discipline din domeniul artei sau istoriei. În al treilea rând, evenimente speciale pot fi folosite pentru a aborda experiențele studentului. Acestea pot include sarcini care implică lucrul cu povești și dovezi; interogând și făcând prezentări pe diverse probleme.

Educație bazată pe proiect. Curriculumul se concentrează pe abilități și competențe, fiind bazat pe idei precum: stimularea incluziunii, predare coerentă și clară. Învățarea prin practică este adesea prezentată ca o metodă de predare eficientă, deoarece, pe lângă cunoaștere, poate construi abilități și atitudini. Educația bazată pe proiecte abordează, de asemenea, problemele care sunt menționate în curriculum, motivând o legătură puternică între diferite domenii și o abordare educațională diversă. În comparație cu abordarea clasică a studiului, rolul educatorului este semnificativ diferit.

Profesorul ar trebui să fie un facilitator pe tot parcursul procesului de predare. Elevii ar trebui să urmeze regulile generale date de profesor, dar ei ar trebui să ajungă să decidă exact

modul de a face acest lucru. Prin urmare, solicitarea este mai importantă decât răspunsul. Profesorii trebuie să-i motiveze pe elevi să colaboreze, să-și ofere sprijinul și feedbackul și să fie atenți la observațiile lor.

Mentorat de la egal la egal. Un program instituțional de mentorat de la egal la egal este un cadru stabilit și susținut de universitate în care studenții voluntari oferă asistență colegilor care se confruntă cu diverse bariere care îi împiedică să aibă succes (de exemplu: lipsa condițiilor și resurselor de sprijin familial și de învățare, problemele lingvistice, sosirea de la o altă universitate cu cerințe diferite etc.). Angajarea în mentoratul de la egal la egal este benefică pentru mentor și student.

Pentru studenți, beneficiile sunt:

- atitudine mai bună față de instituție, colegi și comunitate;
- aptitudini și încrederea în sine;
- note mai bune și realizări academice.

Profesorii pot vedea îmbunătățiri precum:

- o mai bună legătură cu instituția;
- încredere;
- compasiune;
- abilități de comunicare relațională și atenuarea conflictelor;
- construirea de relații în cadrul comunității mai largi

Coaching-ul ajută la dezvoltarea abilităților individuale, a cunoștințelor și a performanței în activitate. Deși procesul se desfășoară în principal unul la unu, membrilor li se poate oferi posibilități pentru acțiuni cooperative.

Acțiuni complementare (curriculum suplimentar). Acțiunile complementare sunt o componentă semnificativă a incluziunii sociale a grupurilor de studenți defavorizați. Activitățile din afara universității pot fi planificate prin intermediul unor centre educaționale, ONG-uri etc. Activitățile în aer liber, excursiile, activitățile legate de artă, recitalurile de actorie, evenimentele de cooperare cu părinții trebuie să fie incluse în experiențele sociale ale studenților defavorizați, deoarece promovează interacțiunea plăcută cu alți studenți. O mare oportunitate, în acest sens, poate fi reprezentată de exercițiile fizice și artistice. Aceste activități îmbunătățesc originalitatea și educația interculturală, creează perspective de colaborare în grup, conversație și interacțiune pozitivă. Acesta este un prilej bun pentru studenți de a-și împărtăși valorile culturale.

Stabilirea unor legături puternice cu partenerii universitari și comunitari este o componentă vitală în sprijinirea educației studenților minoritari. O instituție eficientă

promovează un mediu de lucru bazat pe cooperare, cum ar fi legăturile cu inițiativele comunității, centrele educaționale, care cuprind studenți minoritari. Există dovezi care demonstrează că rezultatele studenților s-au îmbunătățit atunci când colaborarea dintre familie și universitate este bună. Participarea părinților, legătura lor cu instituția este vitală pentru participarea și absolvirea cu succes a cursurilor.

Participarea părinților poate fi considerată esențială, alături de auto-motivare și necesitatea de a face bine în cadrul comunității. Dacă un student are probleme la școală, este esențial să se îmbunătățească interacțiunea cu grupul de sprijin al studentului pentru a ajuta la identificarea problemei și a soluției. În cazul studenților internaționali, separarea de familie este adesea o sursă de disconfort. Când studenții au un cadru de sprijin limitat, este imperativ ca instituția să se asigure că sunt capabili să obțină ajutor în interiorul și în afara grupurilor etnice.

Un pas inițial pentru promovarea unei mai mari preocupări și a participării comunitare este recunoașterea diversității în cadrul comunității și a bogăției de experiență și cunoștințe care pot fi valorificate de instituție. Oamenii din diverse comunități nu trebuie considerați ca un grup armonizat. Pentru mulți studenți, separarea și absența ajutorului sunt factori importanți care îi pun în pericol. Dacă studenții se confruntă cu dificultăți la universitate, instituția trebuie să aibă în vigoare o politică și proceduri pentru a ajuta la integrarea studenților minoritari în instituția lor.

Încurajarea accesului la educație și participarea în mediul universitar. Problemele prezenței neregulate și ale abandonului școlar necesită reguli universitare cuprinzătoare, deoarece aceste probleme nu pot fi rezolvate de profesori. Universitatea trebuie să evidențieze rolul accesului la educație pentru toți studenții și să propună soluții pentru a stopa/diminua abandonul școlar. Politicile preferate de comunitatea universitară trebuie descrise în cadrul strategiei de dezvoltare. În cazul în care echipa de prevenire a abandonului școlar trebuie să aibă o conversație cu studentul care a părăsit universitatea, poate folosi următoarele instrucțiuni: stabilește circumstanțele, formulează întrebările, definește dificultățile și recomandă soluții.

Strategiile de succes recomandate de instituțiile de învățământ ar trebui să:

- se direcționeze studenții cu probleme la facilitatorul universitar pentru reconsolidarea interacțiunii cu părinții;
- să organizeze acțiuni atractive pentru studenții care au părăsit cursurile;
- să stabilească consultări care să ajute părinții elevilor să-i convingă pe acei studenți care au abandonat cursuri pentru a se alătura din nou universității;
- să propună evenimente pentru studenții care au abandonat și s-au întors în campus.

Colaborarea cu facilitatori și centrele de educație. Universitățile nu pot gestiona singure cerințele de învățare ale studenților minoritari și expuși riscului. Prin urmare, colaborarea cu alte instituții este esențială. Implicarea părinților în activități legate de universitate se poate face prin colaborarea cu asociațiile comunitare corespunzătoare.

Abordarea unei atitudini colaborative este utilă, deoarece poate încuraja contribuțiile din partea altor părți interesate ale societății. ONG-urile pot aduce know-how în ceea ce privește nevoile grupurilor minoritare și modul de abordare a problemelor; ONG-urile pot contribui, de asemenea, la îmbunătățirea cooperării cu diferite părți interesate. Numărul părților interesate este corelat cu eficacitatea acțiunilor și a diseminării. Există exemple de ONG-uri care pot ajuta universitățile în eforturile lor. Universitățile și personalul acestora pot beneficia de:

- facilitarea socială, cuprinzând moderatorii;
- asigurarea centrului de educație;
- lecții suplimentare (de exemplu, limbă, activități sportive);
- evenimente speciale;
- asociații;
- activități culturale și excursii;
- activități sportive;
- facilități de informare.

Mediatori universitari. Mediatorii pot fi găsiți în centrele de sprijin pentru studenți sau în structuri similare, fiind în comunicare permanentă cu instituția și putând oferi sprijin atât studenților, cât și familiilor. Mediatorii au informații despre studenți și familiile lor, îndeplinind următoarele sarcini: asigurarea faptului că studenții sunt susținuți de la admitere la absolvire de către organismul universitar, asigură menținerea studenților în cadrul organizației, asigură o rețea de sprijin pentru a asista și ajuta studenții pe tot parcursul călătoriei lor în cadrul instituției.

5. Consolidarea incluziunii sociale

Către drepturile omului. Procesul de incluziune socială este unul continuu, modelat de practici și politici. Aceasta se bazează pe o poziționare atentă în ceea ce privește drepturile omului și echivalența. Prin urmare, universitățile trebuie să-și asume o poziție activă, care să includă cele mai importante valori (optimism și incluziune, promovarea diversității) pentru promovarea incluziunii sociale. Neadoptarea acestor măsuri ar duce la eșecul incluziunii sociale și la lipsa progresului.

Formarea formatorilor. Formarea formatorilor este o componentă importantă a procesului. Acest lucru se datorează faptului că formatorii trebuie să fie la curent cu problemele legate de incluziunea socială. Profesorii pot solicita un tip special de formare interculturală. Instructorii care se ocupă de studenții minoritari se confruntă cu provocări specifice. Aceste provocări pot implica obstacole mentale, precum și necesitatea de îmbunătățire specializată a acțiunii pro-active. Este posibil ca profesorii să trebuiască să reflecteze asupra sentimentelor și standardelor lor, altfel ar putea fi nevoie să lupte împotriva discriminării și a unor descrieri greșite ale societății. Universitățile se pot confrunta cu temeri în cadrul grupurilor sau discriminarea grupurilor minoritare. Prin urmare, formatorii ar trebui să fie conștienți de faptul că nu este suficient să își îmbunătățească abilitățile științifice. Aceștia trebuie să-și extindă capacitățile interculturale și să-și îmbunătățească profesionalismul prin implicarea în activități de formare extinsă pe tema incluziunii sociale. Această formare îi va ajuta să obțină informații și înțelegere, să-și îmbunătățească abilitățile de colaborare interculturală.

Formarea formatorilor trebuie să includă unele subiecte fundamentale care descriu procedurile și metodele concrete de urmărire a progreselor:

- formarea privind drepturile omului, inserția socială și nediscriminarea;
- planuri de îmbunătățire a accesului la învățare;
- extinderea incluzivă a universităților;
- proceduri de colaborare și de susținere;
- învățare interculturală;
- politici de îmbunătățire a interacțiunii și a colaborării între părțile interesate.

Dezvoltare universitară completă. Într-un proces de incluziune socială, părțile administrative și educaționale ar trebui să se echilibreze reciproc. Dezvoltarea universității are ca scop promovarea acceptării sociale, precum și o cooperare puternică între universitate și comunitate. O dezvoltare universitară unificată ar trebui să vizeze îmbunătățirea competențelor educaționale pentru a crește colaborarea socială în cadrul grupurilor etnice. Îmbunătățirea actului pedagogic poate produce o îmbunătățire a relațiilor sociale în rândul studenților, promovând astfel un mediu propice pentru acceptare. O bună colaborare între familie și universitate, precum și participarea comunității externe ar putea îmbunătăți recunoașterea diversității.

Instrumentele pentru revizuirea politicii universității ar putea fi colectate în conformitate cu punctele de mai jos și a elementelor furnizate în Tabelul 1 (pentru autoevaluare).

Date despre universitate, studenți și cadre didactice

- Câți studenți sunt înscriși în universitatea dvs.?



- Câți dintre ei au un background minoritar?
- Câți studenți din mediul minoritar sunt în fiecare an de studii?
- Cum evaluați colaborarea dintre centru (dacă există) și universitate?
- Numărul studenților s-a schimbat recent din cauza migrației?
- Există personal în universitatea dvs. din diferite grupuri etnice?

Prezență și abandon

- Câți studenți sau studenți din grupuri minoritare absentează?
- Cunoașteți numărul estimat de studenți minoritari care nu frecventează școala?
- Câți studenți din mediul minoritar au abandonat cursurile în ultimii patru ani?

Rezultate în clasă

- Notele medii la curs
- Notele medii ale studenților minoritari
- Câți studenți minoritari au absolvit primul ciclu de învățământ superior?

Incluziune socială

- Puteți da exemplul unei interacțiuni cu studenții minoritari în timpul evenimentelor extra-curriculare?
- Ați constatat că studenții au un comportament anxios?
- S-au întâlnit studenții cu colegii lor din grupurile minoritare în afara orelor de curs?

Instruirea personalului academic

- Câți oameni din personalul dvs. au beneficiat de instruire pentru a-și îmbunătăți predarea în ceea ce privește participarea extinsă și asigurarea incluziunii sociale?

Tabel 1. Instrument de autoevaluare a incluziunii sociale

Documente cheie ale universității și comunicarea acestora	Ce componente ale strategiei universitare pun accent pe susținerea studenților pentru a-și atinge potențialul?
	Cum se reflectă principiile echității și diversității în strategia universității?
	Cum sunt comunicate studenților conceptele din întrebările 1 și 2?
Mediul fizic	Cum sunt utilizate sediile universității pentru a face primirea studenților?
Mediul social	Cum facilitează universitatea introducerea de noi studenți?

	Ce metode sunt utilizate pentru a garanta că nevoile studenților sunt abordate?
	Ce abordări sunt mai eficiente pentru a face cursurile mai ușor de înțeles?
	Cum să facem față violenței și discriminării?
	Cum se previne abandonul?
	Ce măsuri sunt luate pentru a se asigura că grupurile etnice sunt incluse în evenimente speciale?
	Ce criterii sunt utilizate pentru a evalua importanța diferitelor culturi în universitate?
	Ce fel de sprijin este oferit studenților minoritari?
	Cum este asigurată colaborarea adecvată dintre student și profesor?
	Cum sunt ajutați studenții cu competențe lingvistice limitate?
	Cum sunt ajutați studenții cu competențe lingvistice limitate?
Activități și resurse educaționale	Ce activitate interculturală se regăsește în predare?
	Ce activități sunt cele mai eficiente pentru a-i face pe studenți să se integreze într-un grup?
	Ce activități suplimentare îmbunătățesc în mod eficient interacțiunea dintre studenți?
	Ce abordare a fost utilizată pentru a evalua conținutului cursurilor?
Implicarea părinților	Cum vor fi implicați părinții, inclusiv părinții minoritari, în activitățile universității?
Cooperare	Care sunt acțiunile programate pentru a îmbunătăți colaborarea cu factorii interesați (de exemplu, facilitatori, ONG)?

4.2. DOMENII ALE INCLUZIUNII SOCIALE ÎN CADRUL UNIVERSITĂȚII

Buckinghamshire New University, Marea Britanie⁵²

Rezumat

Procesul de incluziune socială necesită timp. Transformarea universităților într-un mediu social și educațional mai larg nu poate fi recunoscută fără un cadru juridic. Cu toate acestea, cercetările internaționale au arătat că pot fi inițiate cu succes măsuri de auto-guvernare și dezvoltare universitară. Universitățile pot opta pentru schimbare în contextul lor local și pentru dezvoltare. Se pot elabora strategii pentru a crește treptat nivelul incluziunii sociale în universități prin mobilizarea resurselor universitare și prin concentrarea asupra oportunităților locale de colaborare. Incluziunea socială este un concept competitiv care furnizează baza activismului social în orice societate. În teoriile evaluării incluziunii sociale, autorii susțin că incluziunea socială ar trebui revizuită pentru a avea grijă de ”îngrijire”. Sunt necesare modificări pentru a sublinia structurile, mecanismele și practicile care sunt supuse inegalităților generate social, pentru a include idei din teoriile îngrijirii și pentru a oferi o evaluare adecvată a incluziunii sociale.

Cuvinte cheie: incluziune socială, grijă/îngrijire, activism social

⁵² Autor pentru corespondență: Florin Ioraș, e-mail: florin.ioras@gmail.com

4.2. Domenii ale incluziunii sociale în cadrul universității

1. De ce să luăm în considerare problemele diversității în curriculum universitar?

- Oferiți educație universitară de înaltă calitate tuturor
- Extindeți participarea
- Satisfaceți nevoile diferitelor grupuri de studenți
- Creați o serie de contribuții incluzive, relevante și accesibile
- Oferiți studenților oportunitatea de a se implica în menținerea grupului țintă, contribuind din ce în ce mai mult la realizarea diferitelor obiective strategice ale universității.

Strategii de dezvoltare locală. Procesul de dezvoltare locală poate fi susținut atunci când universitățile își evaluează în mod constant planurile de îmbunătățire a calității. Un proces de îmbunătățire continuă este o caracteristică cheie a procesului universitar și poate fi realizat prin actualizarea constantă a planului de dezvoltare universitară. Planificarea universitară pentru o situație care este larg participativă și poate fi integrată în planul de dezvoltare. Există multe abordări de planificare a dezvoltării universitare și este important ca întreaga comunitate universitară să adopte o abordare proactivă.

Dimensiuni ale diversității. Diversitatea are o gamă largă de caracteristici identitare și include vârsta, responsabilitățile de dependență sau de îngrijire, dizabilitatea, sexul, căsătoria și parteneriatul civil, sarcina și maternitatea (adopte, nutriție, religie sau credință, sex, mediul socioeconomic), apartenența socială, sexualitatea transgender.

Egalitate, diversitate și incluziune în procesul universitar. Similitudinea și diversitatea aspectelor legate de incluziune pot fi uneori considerate ca ceva în plus față de funcțiile de bază ale universității. Integrarea proceselor existente este o parte integrantă a funcției acestor procese și va adăuga valoare reală prin îmbunătățirea calității procesului decizional. Următoarele linii directoare abordează în mod direct acest proces central de extindere a curriculumului.

Structuri de gestionare a egalității. *Equity Diversity and Admissions* poate fi un document ce oferă îndrumări cu privire la poziționarea strategică a egalității, diversității și incluziunii în egalitate, diversitate și incluziune, cu idei și sfaturi din partea celor interesați. Echipa este responsabilă pentru strategia anuală care contribuie la atingerea obiectivelor privind egalitatea de șanse.

Gestionarea egalității și diversității în universitate. Universitățile au implementat diverse prevederi pentru a sublinia egalitatea și diversitatea în procesele universitare și pentru a se asigura

că își îndeplinesc obligațiile legale de egalitate. Universitățile trebuie să gestioneze și să integreze egalitatea și diversitatea:

- dezvoltarea unei politici incluzive
- dezvoltarea personalului
- partajarea resurselor și extinderea participării
- planificarea și raportarea performanței
- monitorizarea egalității de șanse
- furnizarea de informații și servicii accesibile și publicarea de informații
- colaborarea cu organizațiile pentru promovarea egalității.

Tot personalul academic ar trebui să fie implicat în planul de dezvoltare universitară, atât în faza de redactare, cât și în faza de implementare. Aplicarea Planului de dezvoltare universitară ar trebui evaluată și monitorizată în mod sistematic. Fiecare comunitate universitară se află în diferite etape ale procesului de planificare a dezvoltării și există diverse idei despre cel mai potrivit mod de a dezvolta o comunitate incluzivă. Figura 1 prezintă responsabilitățile asociate.

	Comitete de studiu	Echipe de calificare	Echipe de modul
Evaluarea/ scanarea mediului	Crearea unui curriculum care să fie atractiv pentru diverse grupuri de studenți		
Proiectare și îndrumare		Luarea în considerare a aspectelor legate de egalitate, diversitate și incluziune într-un stadiu incipient al calificării și al elaborării modulelor și adoptarea în mod clar a deciziilor în materie de documente	
Aprobare	Utilizați îndrumările privind calificarea pentru a le putea evalua înainte de aprobarea finală		
Aplicare			Asigurați-vă că limba, conținutul și imaginile folosite reflectă diversitatea culturală, identitară și experiențele din UK, Europa și internaționale
Etapa post-lansare	Monitorizarea înregistrării, finalizării și realizării de către studenți a diferitelor grupuri de calificări și module și răspunsul la rezultatele monitorizării.		

Figura 1. Responsabilități în planul de dezvoltare universitară

2. Egalitate, diversitate și incluziune socială

Universitățile extind accesul la învățământul superior plasând dreptatea socială și egalitatea de șanse în centrul a tot ceea ce fac. Instituțiile se angajează să ofere oportunități de succes academic fiecărui potențial student care își dorește să-și atingă aspirațiile.

Planul de acțiune privind egalitatea de gen. Universitățile trebuie să elaboreze un plan de acțiune privind egalitatea de gen. Instituțiile trebuie să stabilească modalități de abordare strategică a acestor dezechilibre și modul în care pot contribui la o populație de studenți mai echilibrată din punct de vedere al genului în viitor.

Incluziune. Tema admiterii este activată prin predare, învățare și cercetare în cadrul universității, unde toate aceste elemente sunt strâns legate. Includerea în acest context înseamnă o gamă largă de abordări socio-tehnologice care permit independența și participarea tuturor cursanților, reduc și elimină barierele din calea grupurilor specifice. Promovează valori și oportunități pentru diversitate și egalitate, în special în ceea ce privește dizabilitatea, sexul, vârsta și etnia.

Elaborarea unui plan de dezvoltare universitară. Universitățile ar trebui să-și recunoască punctele forte și realizările; acestea vor găsi zone de care să fie atente și să caute puncte de plecare pentru îmbunătățire. Planificarea ar trebui să includă un nivel de acces pentru studenții în situații de risc sau cu dizabilități și să demonstreze o îmbunătățire continuă în acest domeniu. Avantajul utilizării unei metode organizaționale holistice ca instrument pentru planul de acțiune este integrarea întregului management al comunității universitare în diferitele aspecte ale procedurii. Cadrele didactice universitare pot lucra în mai multe domenii, în timp ce diferite echipe lucrează la sarcini diferite și se concentrează pe planificarea lucrurilor care se întâmplă rapid. Marea majoritate a universităților au deja propriile lor planuri de acțiune, pentru a fi pregătite pentru o abordare cuprinzătoare.

Dezvoltarea de noi domenii. Alegerea unei noi serii de cursuri ar trebui să se bazeze pe evaluarea pieței, iar această evaluare ar trebui să includă impactul asupra diversității universității, participării largi și capacității de a se atinge obiectivele de accesibilitate.

Planificarea pieței de recrutare. Un plan de înscriere poate fi dezvoltat nu numai pentru un singur curs sau modul, ci și pentru curriculum în ansamblu. Planurile de înscriere a studenților ar trebui să ia în considerare profilul demografic actual al studenților din universitate. O reprezentare redusă a minorităților poate fi gestionată asigurându-se că publicitatea răspunde exigenței diversității, atât sub aspectul conținutului, cât și al canalelor de comunicare.

Orientări privind nivelul de calificare. Echivalența și diversitatea componentelor noi sau revizuite ale calificărilor trebuie luate în considerare. Ca parte a acestei situații, o echipă academică ar trebui să identifice dificultățile cu care se pot confrunta studenții cu handicap sau studenții expuși riscurilor și să pregătească un plan de intervenție care poate fi pus în aplicare. Pe

lângă calificări, echipele speciale ar trebui să efectueze o analiză pentru a asigura posibilități adecvate pentru studenții expuși riscului și pentru cei cu handicap de a-și completa calificările.

Evaluare externă. Odată ce universitatea a aprobat un curs pentru studenți, ar trebui numit un evaluator extern pentru evaluare. Dacă portofoliul didactic al echipei de pedagogi nu este deosebit de diferit, numirea unui evaluator extern va oferi ocazia de a aborda acest subiect. În plus, evaluatorul ar trebui să primească o scurtă prezentare generală a feedback-ului pe care modulul intenționează să îl ofere cu privire la aspecte de egalitate, diversitate și incluziune.

Crearea materialelor aferente unității de învățare. Diversitatea se poate referi la o gamă largă de identități și caracteristici culturale. Vârsta, etnia, dizabilitatea, sexul, sarcina și maternitatea; responsabilitățile de îngrijire și dependență, religie și credință, orientare sexuală, socio-economice și educaționale.

Șablonul prezentat în figura 2 include cincisprezece întrebări pentru a ajuta la extinderea și explicarea acestor scurte descrieri.

W – scris în mintea publicului

O – oportunități de a împărtăși experiențele diferite ale studenților prin desen

R – reprezentare prin diferite lentile

D – diversitatea ca subiect ce contează

Oportunitatea	Bune practici identificate	Aspecte ce ar trebui să fie revizuite
Scrieți gândindu-vă la audiență și luând în calcul următoarele aspecte: "Pot toți studenții accesa curriculum-ul?" și "Se regăsesc studenții în el?" - Există vreo utilizare a limbajului, referință culturală exclusivă sau colocvialism? - Există vreo utilizare improprie a limbii la nivel de studiu? - Există vreo presupunere despre experiențele trăite împărtășite de studenți? - Există vreun studiu de caz, activitate sau material care întărește stereotipurile?		
Oportunități de schimb de experiențe între studenți ("Se văd studenții reflectați?", "Se regăsesc studenții?" "Sunt studenții pregătiți pentru o lume globală și diversă?") - Există activități care permit studenților să folosească propriile lor experiențe și să împărtășească idei și experiențe pentru a îmbogăți cunoașterea celorlalți colegi? - Există activități și materiale care creează respectul și aprecierea diversității ca valoare? - Există activități și materiale care îi fac conștienți pe studenți de modul în care experiențele și perspective lor sunt modelate de contextul lor cultural, geografic, istoric economic etc.?		
Reprezentare prin diferite lentile - Studiile de caz reflectă diversitatea? - Acolo unde este cazul, există materiale care să acopere diverse contexte? - Există materiale din alte țări, inclusiv din afara Europei?		

Materialul conține mai multe puncte de vedere exprimate cu privire la o anumit subiect sau dacă un autor prezintă un punct de vedere particular, personal, sunt prezentate limitele respectivei perspective?		
Diversitatea ca subiect important - Sunt create oportunități în care să se discute deschis și direct despre vârstă, cultură, dizabilitate, gen, limbă, rasă, religie, orientare sexuală sau alte aspecte identitare? - Sunt create oportunități în care să se discute deschis și direct despre rasism, sexism, vârstă, heterosexism, intoleranță religioasă etc.?		
Persoana care a completat	Modulul	Data

Fig. 2. Puncte de reflecție cu privire la Planul de dezvoltare pentru incluziune și diversitate al universității

Echipa de evaluare. Echipa de recenzori ar trebui să încerce să se asigure că cititorii critici selectați pentru evaluarea unității/modulului didactic și oferirea de feedback sunt aleși din cât mai multe grupuri și că aceste evaluări includ aspecte legate atât de formă, cât și de conținut, dar și comentarii cu privire la modul în care pot fi accesate. Descriere dată evaluatorilor ar trebui să solicite în mod clar furnizarea de feedback și sugestii cu privire la aspectele legate de limbă, preferință, evitare și reprezentare a diversității materialelor din modul.

Recrutarea studenților. Informațiile furnizate pentru a descrie o calificare sau un modul pot influența alegerile pe care le fac studenții. Furnizarea informațiilor privind accesibilitatea este importantă. Textul ar trebui să fie scris în mod pozitiv. Transparența și claritatea permit actualilor și viitorilor studenților cu dizabilități să facă alegeri academice în cunoștință de cauză. Universitățile ar trebui să abordeze aspecte specifice ale egalității și diversității în facultate și, prin urmare, să contribuie la atragerea studenților din diverse medii. În cazurile în care calificările sau modulele specifice nu sunt atractive pentru anumite grupuri, de exemplu, programa nu poate atrage grupuri etnice specifice sau nu poate atrage persoane de un anumit sex, ar putea fi util să se utilizeze conținuturi care pot fi considerate provocatoare de către studenți.

Comitetele pentru programe de studii. Comitetul de studii este o structură organizațională care este responsabilă cu asigurarea standardelor și a calității în dezvoltarea curriculei. Prin urmare, aceasta trebuie să ia în considerare succesul sau insuccesul conținuturilor referitoare la integrare, diversitate și incluziune. Se vor depune eforturi suplimentare pentru a oferi îndrumări pentru includerea conținuturilor care promovează egalitatea și diversitatea.

Proiectarea curriculumului - exemple pentru descrierea calificării. În Anexa 1 sunt prezentate exemple sugestive privind descrierea calificărilor universitare.

Bursierii universității ar trebui să fie implicați în procesul de implementare a strategiei de incluziune socială, prin elaborarea unui plan de acțiune. Domeniile prioritare sunt luate în considerare în primul rând prin încorporarea treptată a culturii universitare. O atenție specială trebuie acordată problemelor legate de implementarea cursurilor. Prin urmare, implementarea trebuie să fie flexibilă pentru a răspunde circumstanțelor în schimbare și să se conformeze misiunii și politicilor care ilustrează perspectiva interculturală a facultăților.

Aspectele propuse pentru dezvoltarea incluziunii sociale în universități sunt: formarea cadrelor didactice cu privire la drepturile omului și discriminare, prevenirea abuzurilor, proiectele interculturale, legăturile universitate-părinți, sprijinul după ore, sprijin universitar pentru înscriere și participare, dezvoltarea clasei pentru incluziune socială.

Dezvoltarea clasei pentru incluziune socială. Diverse studii asupra persoanelor din grupuri etnice minoritare au arătat că relațiile pozitive și colaborarea pot spori personalizarea și interacțiunea pozitivă între persoane de origine etnică și culturală diferită. Observația socio-psihologică despre relațiile interpersonale, care este larg citată afirmă fără echivoc că „relațiile singure nu sunt suficiente - oamenii au nevoie de sarcini comune semnificative”. Este la fel de important să se ia în considerare condițiile sociale, deoarece relațiile pozitive în echipă necesită încredere, securitate și egalitate pentru toți cei implicați. Aceste constatări cheie pot fi utilizate pentru a dezvolta grupurile de studenți:

- Este important să activați relațiile și comunicarea între studenții din diferite grupuri prin metode de învățare colaborativă, oportunități de învățare socială, sport etc.
- Oferirea de oportunități pentru a lucra la sarcini comune este la fel de importantă atunci când vine vorba de munca în grup mic, setările de învățare cooperativă sau planificarea proiectelor.

3. Strategii cheie pentru promovarea incluziunii sociale

Principalele strategii pentru promovarea incluziunii sociale în universitate sunt strategiile personale care îi pot ajuta pe studenți să genereze cunoștințe într-un mod durabil, promovând în același timp un mediu de învățare interactiv și plăcut. Metodele de predare colaborativă pot fi de mare ajutor în sprijinirea studenților pentru a-și dezvolta interesul de a participa la procesul educațional. Dacă lectorii sunt conștienți de aceste oportunități de diversificare în formarea grupurilor de studenți, utilizarea metodelor de predare și învățare colaborativă poate fi combinată cu eforturi interpersonale și de grup.

Beneficiile metodelor centralizate și de colaborare sunt acceptate pe scară largă. Aceste metode sunt utile în primul rând pentru consolidarea relațiilor interculturale și a colaborării în cazul în care profesorii lucrează în grupuri mixte. Studenții învață să lucreze împreună ca indivizi și să dezvolte un sentiment de apartenență la o comunitate de învățare. Activitățile predeterminate sunt importante deoarece:

- construiesc un mediu pozitiv, de susținere, în care studenții să se poată exprima sincer fără teamă și să vorbească despre ideile și observațiile lor;
- subliniază rolul cheie al limbajului în a ajuta studenții să se adapteze și să dezvolte o înțelegere a ceea ce practică și observă;
- se abordează problemele emoționale în siguranță și într-un mod adecvat vârstei;
- permite studenților să discute și să înțeleagă situațiile din viața reală și să dezvolte empatie pentru ceilalți.

4. Educația interculturală în curriculum

Aceste abordări, concepute ca evenimente sau proiecte interculturale, sunt utilizate pentru a explora limba în diferite contexte, inclusiv educația lingvistică, predarea și învățarea curriculei, asistența socială, soluționarea conflictelor, politica lingvistică, comunicarea privind intervenția digitală, social media, limba și globalizarea. Obiectivul este de a spori gradul de conștientizare a diversității și a respectului pentru diferențele dintre culturi. Educația interculturală folosește diversitatea ca punct de plecare pentru a arăta asemănări și diferențe.

Studenții pot fi încrezători să-și serbeze propria limbă și cultură și să fie deschiși la experiențele altor culturi. Diversitatea lingvistică și culturală poate fi exprimată prin etichete verbale și semne în limbile respective.

Activitățile bazate pe un curriculum diversificat pot fi comunicate publicului pentru a sensibiliza cu privire la diversitatea culturală. În învățământul general, studenții își pot dezvolta abilitățile comunitare și aptitudinile de vorbire și de ascultare prin dezbateri, prezentări și comunicări privind aspecte relevante.

În predarea limbilor străine se pot oferi studenților texte din ziare, autobiografii, jurnale, articole și broșuri. Unele activități se pot întemeia pe experiențele și poveștile de viață ale studenților. Aceste mini-proiecte interculturale pot prezenta unor povești despre migrație, interviuri și ilustrări ale unor probleme relevante în raport cu tema incluziunii sociale.

Furnizarea de îndrumări suplimentare pentru învățare. Personalul universitar este instruit cu privire la îmbunătățirea educației pentru o participare mai largă a studenților și

identificarea surselor de finanțare pentru creșterea incluziunii sociale? În Anexa 2 este prezentat un instrument de autoevaluare pentru a fi utilizat de personalul universitar.

4.3. FACTORI SPECIFICI STRATEGIILOR DE REALIZARE A POLITICILOR DE INCLUZIUNE SOCIALĂ

Universitatea din Zagreb, Croația⁵³

Rezumat

Capitolul oferă informații cu privire la accentul și ideile principale ale politicilor UE în domeniul educației și formării, care ar trebui să fie relevante pentru strategiile de elaborare a politicilor de incluziune socială la nivel național, regional și local. Se acordă atenție următorilor factori: a) adoptarea și promovarea valorilor comune și a principiilor generale ale Uniunii; b) consolidarea identității europene; c) oferirea de șanse egale pentru fiecare copil / student; d) promovarea cetățeniei active, a gândirii critice, a participării active și a implicării în comunitate; e) promovarea competențelor interculturale și a altor competențe; f) oferirea de sprijin personalului din educație și a celui de predare și familiilor; g) utilizarea și implementarea instrumentelor Uniunii; h) promovarea și dezvoltarea unui spațiu european al educației. Statele membre ale UE diferă în ceea ce privește implementarea politicilor de educație incluzivă. Condițiile prealabile și contextele naționale, regionale și locale influențează procesele de elaborare și implementare a politicilor.

Cuvinte cheie: incluziune socială, strategii de elaborare a politicilor, politici UE, recomandări

⁵³ Autor pentru corespondență: Sanja Lončar, e-mail: sloncar@ffzg.hr

4.3. Factori specifici strategiilor de realizare a politicilor de incluziune socială

Introducere

Scopul capitolului este de a ilustra politicile UE în domeniul educației și formării relevante pentru strategiile de elaborare a politicilor de incluziune socială la nivel național, regional și local. În primul rând, capitolul descrie documentele de politici de bază și recomandările prezentate în ultimul deceniu de ONU, instituțiile Uniunii Europene (Comisia Europeană, Consiliul European și Consiliul de Miniștri) și Consiliul Europei. Aceste documente și recomandări oferă cadrul general, adică directivele și orientările comune pentru planificarea politicilor educaționale europene și naționale în perioada de până în 2030.

Pe baza analizei, se acordă atenție următorilor factori: a) adoptarea și promovarea valorilor comune și a principiilor generale ale Uniunii; b) consolidarea identității europene; c) oferirea de șanse egale pentru fiecare copil / student; d) promovarea cetățeniei active, a gândirii critice, a participării active și a implicării în comunitate; e) promovarea competențelor interculturale și a altor competențe; f) oferirea de sprijin personalului din educație și a celui de predare și familiilor; g) utilizarea și implementarea instrumentelor Uniunii; h) promovarea și dezvoltarea unui spațiu european al educației. Statele membre UE diferă atât prin implementarea actuală a politicilor de educație incluzivă, cât și prin experiența anterioară în dezvoltarea și implementarea strategiilor pentru politicile de incluziune socială în învățământul superior. În acest capitol oferim, de asemenea, exemple de „mici pete” interculturale și micro provocări.

1. Cadrul politicilor UE pentru incluziune socială

Educația a fost recunoscută ca fiind crucială pentru construirea unor societăți incluzive și coezive. Sunt puse la dispoziție numeroase documente și recomandări de politici la nivel internațional și la nivelul UE, cu scopul de a încuraja părțile interesate în educație cu privire la dezvoltarea și punerea în aplicare a unor politici specifice. Și anume, fiecare stat UE „este responsabil pentru propriile sale sisteme de educație și formare” și ar trebui să își dezvolte propria politică educațională și să lucreze constant la îmbunătățirea sa în conformitate cu reglementările europene și internaționale. Pe baza politicii naționale de educație, alți actori regionali și locali în educație, de exemplu universități și instituții de învățământ, sunt invitați să-și dezvolte propriile politici educaționale și abordări pentru punerea lor în aplicare.

Documentele și recomandările de politici prezentate în deceniul trecut de ONU,

instituțiile Uniunii Europene (Comisia Europeană, Consiliul European și Consiliul de Miniștri) și Consiliul Europei, oferă cadrul general, adică directivele și orientările comune pentru planificarea politicilor educaționale în perioada de până în 2030. Cele mai importante documente și recomandări care ar trebui luate în considerare la elaborarea politicilor și strategiilor educaționale naționale, regionale și locale sunt următoarele:

- *Versiunile consolidate ale Tratatului privind Uniunea Europeană și ale Tratatului privind funcționarea Uniunii Europene (2012)*
- *Pilonul european al drepturilor sociale (2017)*
- *Cartea albă privind dialogul intercultural (2008)*
- *Cadrul strategic ET2020 pentru cooperarea europeană în educație și formare (2009)*
- *Agenda ONU pentru dezvoltare durabilă 2030 (2015)*
- *Declarația de la Paris (2015)*
- *Agenda Educație 2030 (2017)*
- *Cartea albă a viitorului Europei (2017)*
- *Agenda liderilor (2017)*
- *Declarația de la Roma (2017)*
- *Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind promovarea valorilor comune, a educației incluzive și a dimensiunii europene a predării (2018)*
- *Comunicarea Comisiei către Parlamentul European, Consiliul European, Consiliu, comitetul economic și social european și comitetul regiunilor (2018)*
- *Strategia UE pentru tineret (2018)*

Cu toate acestea, este important de menționat că lista de mai sus a documentelor și recomandărilor de politici nu este exhaustivă și că politicile educaționale corespund și se bazează pe politicile din alte sectoare și domenii. Părțile interesate din educație și practicienii care lucrează la dezvoltarea politicilor și strategiilor ar trebui să fie conștienți de diferitele contexte naționale, regionale și locale și, prin urmare, să includă alte recomandări referitoare la provocări etnice, religioase, culturale, economice și de altă natură.

Unele dintre documentele și recomandările politice existente și menționate oferă recomandări destul de specifice pentru statele membre. Accentul și ideile (suprapuse) ale politicilor UE în domeniile educației și formării care ar trebui să fie relevante pentru strategiile de elaborare a politicilor de incluziune socială sunt următoarele:

- Adoptarea și promovarea valorilor comune și a principiilor generale ale Uniunii, i.e., adoptarea valorilor comune și a principiilor generale ale respectării demnității umane,

libertății, democrației, egalității, statului de drept și ale respectării drepturilor omului, inclusiv a drepturilor persoanelor aparținând minorităților (Tratatul privind Uniunea Europeană 2007/2012, Recomandarea Consiliului, 2018). Educația, formarea și cultura „sunt cruciale pentru transmiterea și promovarea valorilor comune și construirea înțelegerii reciproce” (Comisia Europeană, 2018).

- Consolidarea identității europene, i.e., creșterea gradului de conștientizare a originilor Uniunii, a motivelor creării acesteia și a funcționării sale de bază și îmbunătățirea cunoașterii diversității Uniunii și a statelor sale membre pentru a sprijini respectul reciproc, înțelegerea și cooperarea în cadrul și între statele membre (Recomandarea Consiliului, 2018) și, în final, consolidarea identității europene.

Educația în toate tipurile sale și la toate nivelurile ar trebui utilizată pentru a învăța despre contextul european și despre patrimoniul comun, despre creșterea gradului de conștientizare a „unității și diversității, sociale, culturale și istorice a Uniunii și a statului membru. Aceasta ar trebui să consolideze coeziunea socială și sentimentul pozitiv și incluziv de apartenență la nivel local, regional, național și al Uniunii” (Recomandarea Consiliului, 2018). Diversitatea, ca „trăsătură distinctivă a Europei” și ca „sursă de inovație și creativitate” ar trebui să ajute „la unirea oamenilor peste granițe”, „să promoveze egalitatea între femei și bărbați” și „să ofere un sentiment de apartenență” (Comisia Europeană, 2018). Statele membre ar trebui să încurajeze împărtășirea diversității culturale și a patrimoniului comun al Europei și să sporească gradul de conștientizare a importanței sociale și economice a culturii (Comisia Europeană, 2018).

- Oferirea de șanse egale pentru fiecare copil / student, i.e. educația în toate tipurile sale și la toate nivelurile ar trebui folosită pentru a oferi fiecărui copil șanse reale și egale de reușită. Toți cei care învață ar trebui să aibă acces la educație de calitate și sprijin în funcție de nevoile lor specifice (având în vedere diferențele în ceea ce privește tipurile de mediu socioeconomic, cultural, etnic și de altă natură din care provin și diferențele de gen) și de oportunitățile de a face tranziția „între diferite căi și niveluri educaționale” cu „orientare educațională și profesională adecvată” (Recomandarea Consiliului, 2018). Mai mult, egalitatea include sisteme de înaltă calitate a educației și îngrijirii timpurii a copiilor, pentru a se asigura că toți copiii din Europa pot avea un început bun în viață (Comisia Europeană, 2018).
- Promovarea cetățeniei active, a gândirii critice, a participării active și a implicării comunității, i.e., educația în toate tipurile sale și la toate nivelurile ar trebui folosită pentru a promova și dezvolta un mediu educațional care să încurajeze cetățenia activă și educația

etnică, atitudinile tolerante și democratice, competențele sociale și legate de cetățenie (Recomandarea Consiliului, 2018). Se pune un accent special pe importanța gândirii critice și a alfabetizării media, „în special în utilizarea internetului și a rețelelor sociale”. Mai mult, ar trebui să existe oportunități și structuri care să asigure participarea activă a profesorilor, părinților, elevilor și comunității în general, precum și să asigure „participarea democratică a tinerilor și un angajament comunitar activ, conștient critic și responsabil” (Recomandarea Consiliului, 2018).

- Promovarea competențelor interculturale și a altor competențe, i.e., trebuie acordată atenție educației pentru a „debloca” întregul potențial al tinerilor. Aceasta include investiții în dezvoltarea abilităților, competențelor și cunoștințelor. Ar trebui acordată atenție învățării limbilor străine, promovării limbii și culturii materne, precum și „competențelor legate de digitalizare, securitate cibernetică, alfabetizare media și inteligență artificială” (Comisia Europeană, 2018). În dezvoltarea competențelor „ar trebui utilizate cât mai multe oportunități oferite de noile tehnologii și tendințe globale” (Comisia Europeană 2018).
- Asigurarea sprijinului pentru personalul educațional și de predare, precum și pentru familii, i.e., dezvoltarea de măsuri care să contribuie la împuternicirea personalului educațional pentru a preda elevilor valorile comune și principiile generale ale Uniunii, pentru a pregăti studenții în sensul gândirii critice și alfabetizării media și cetățeniei activă. De asemenea, dezvoltarea de măsuri care ar ajuta la împuternicirea personalului educațional să răspundă nevoilor diferiților cursanți. Sistemele educaționale ar trebui să asigure „educație continuă, schimburi și învățare inter-colegială și activități de consiliere inter-colegială, precum și îndrumare și mentorat pentru personalul educațional” (Recomandarea Consiliului, 2018). Sprijinul ar trebui acordat familiilor și părinților.
- Utilizarea și punerea în aplicare a instrumentelor Uniunii - există o serie de instrumente de finanțare ale Uniunii, cum ar fi Erasmus+, fondurile structurale și de investiții europene, Europa creativă, Europa pentru cetățeni, programul pentru drepturi, egalitate și cetățenie, Orizont 2020, disponibile pentru Statele membre pentru ca acestea să pună în aplicare politicile UE și naționale și să susțină și să consolideze societăți participative și democratice. Statele membre sunt încurajate să utilizeze instrumentele disponibile pentru a sprijini mobilitatea învățării la toate nivelurile educației.
- Promovarea și dezvoltarea unui spațiu european al educației - ar trebui depuse eforturi pentru a asigura învățarea, studierea și efectuarea cercetărilor în toate statele membre,

pentru a vorbi două limbi (în plus față de limba maternă) și pentru a avea un puternic sentiment al identității europene (Comisia Europeană, 2018). Aceasta ar trebui să includă consolidarea dimensiunii educaționale și culturale în cadrul Uniunii (Comisia Europeană, 2018), prin promovarea mobilității transfrontaliere și a cooperării în educație și formare, adică prin dezvoltarea diferitelor forme de parteneriate și colaborări între școli și comunități.

Statele membre ar trebui să lucreze la depășirea „obstacolelor în calea mobilității și cooperării transfrontaliere” (Comisia Europeană, 2018), folosind oportunitățile oferite de Programul Erasmus+, universitățile europene, cardul european de student, recunoașterea reciprocă a diplomelor, învățarea limbilor etc. (Comisia Europeană, 2018). Spațiul european al educației ar trebui să acopere „cursanții din toate categoriile de vârstă, indiferent de originea lor și din toate sectoarele, inclusiv educația și îngrijirea copiilor mici, școlile, educația și formarea profesională, învățământul superior și învățarea la adulți” (Comisia Europeană, 2018).

2. Experiințe anterioare în dezvoltarea și implementarea strategiilor pentru politicile de incluziune socială în învățământul superior

Statele membre ale UE au experiențe diferite în dezvoltarea și implementarea strategiilor pentru politicile de incluziune socială în învățământul superior. Un grup de experți a efectuat o amplă cercetare și, în 2019, a publicat un studiu privind politicile de incluziune socială în învățământul superior în UE-2019. Vom sublinia principalele sale concluzii în textul de mai jos „privind diferite politici care promovează accesul la învățământul superior, participarea și finalizarea studiilor de către studenți din grupuri subreprezentate, cum ar fi medii socio-economice sau educaționale defavorizate, minorități etnice, migranți și refugiați. Acest studiu formulează o tipologie a principalelor pârghii de politici utilizate de statele membre, regiuni și / sau instituții de învățământ superior pentru a stimula participarea largită și incluziunea socială în învățământul superior” (a se vedea Kottmann et al., 2019, p. 5). În plus, autorii subliniază că „studiul combină diferite abordări pentru a permite un inventar structurat și o revizuire a politicilor europene, naționale și instituționale privind incluziunea socială și extinderea participării la învățământul superior din UE. Prin revizuirea diferitelor politici, studiul identifică o tipologie de politici care vizează îmbunătățirea incluziunii sociale în învățământul superior din statele membre ale UE (UE 28)” (ibid.). Autorii au efectuat o cercetare cuprinzând opt studii de caz aprofundate care descriu politicile de incluziune socială în anumite țări: Austria, Republica Cehă, Franța, Irlanda, Letonia, Olanda, Portugalia și Scoția. Aceste cazuri introduc exemple de

bune practici în politicile de incluziune socială din statele membre ale UE. O scanare a pârghiilor de politici aplicate în toate statele membre ale UE demonstrează șaisprezece (16) instrumente politice tipice utilizate pentru a promova incluziunea socială, care pot fi clasificate în următoarele patru tipuri principale de politici.

Reglementări care stabilesc în mod explicit accesul și incluziunea socială. Acestea acoperă regulile de admitere, acreditare și învățare anterioară. Acestea sunt măsuri legate de politici stabilite pentru îmbunătățirea accesului și finalizării învățământului superior de către grupurile subreprezentate. Caracteristica lor comună este că încearcă să faciliteze intrarea în învățământul superior sau recunoașterea învățării anterioare de către elevii defavorizați. Acest grup include următoarele politici: a) criterii de acreditare pentru învățământul superior, care promovează extinderea participării; b) reguli de admitere care vizează grupuri specifice de studenți; c) reguli pentru recunoașterea învățării anterioare. Doar o țară (Republica Cehă) a fost identificată ca implementând politicile a), în timp ce celelalte două sunt în vigoare în aproximativ jumătate dintre țări sau mai mult (ibid. pp. 5-6).

Politici financiare: aceste politici se adresează studenților și familiilor studenților care nu au resurse financiare pentru a urma învățământul superior și / sau se tem că beneficiile urmării învățământului superior nu vor compensa costurile. Există, de asemenea, stimulente financiare pentru instituțiile de învățământ superior. În cadrul acestui grup sunt identificate șase politici: a) subvenții bazate pe necesități; b) subvenții bazate pe merit; c) alocații familiale; d) beneficii fiscale pentru părinți; e) beneficii / sprijin pentru studenți; f) stimulente pentru instituțiile de învățământ superior. Subvențiile bazate pe necesități au fost identificate în toate țările UE, în timp ce celelalte politici (cu excepția alocațiilor familiale) apar în aproximativ jumătate sau mai multe dintre țări (ibid. p. 6).

Politici organizatorice: acestea sunt politici care se adresează organizării educației, adaptând programele, conținutul și organizarea lor la nevoile studenților non-standard. Aceasta include trei politici diferite: a) îmbunătățirea competențelor pentru studenții care provin din medii defavorizate; b) diferențierea / introducerea programelor (noi / mai scurte) de studiu; c) furnizarea mai flexibilă a educației (de exemplu, educația la distanță; introducerea de noi modele de timp pentru programele de studiu; e-learning). Toate țările au dezvoltat politici de organizare în întreaga UE.

Politici de informare: rolul acestor politici este de a informa (potențialii) studenții despre programe, finanțare și alte aspecte ale învățământului superior. Include patru politici diferite: a) sprijin special pentru grupuri specifice pentru alegerea domeniului de studiu; b) reglementări și

programe speciale pentru refugiați; c) monitorizarea studenților - acces, progres și reținere; d) diseminarea cunoștințelor din cercetările privind barierele de acces la învățământul superior pentru studenții defavorizați. Aproximativ jumătate dintre țări sau mai multe utilizează politici care intră sub a) și b), în timp ce toate țările implementează politici de monitorizare (ibid.).

3. Identificarea provocărilor naționale, regionale și locale legate de strategiile de elaborare a politicilor și de implementarea acestora

Fiecare stat membru european are o strategie națională de învățământ superior și declarativ se străduiește să ofere acces incluziv și o participare mai largă a grupurilor sociale subreprezentate sau vulnerabile. Documentele strategice naționale de educație, știință și tehnologie subliniază importanța educației și științei ca priorități de dezvoltare și ca o condiție prealabilă pentru stabilitatea socială pe termen lung, pentru progresul economic și păstrarea identității culturale. Cu toate acestea, se observă că „țările diferă în ceea ce privește definiția grupurilor de studenți subreprezențați sau defavorizați și doar câteva țări au strategii explicite de participare lărgită” (Kottmann et al., 2019, p. 6). În ce măsură predarea în mediul academic reprezintă, implică și potențează grupuri subreprezentate sau defavorizate, studenți provenind din medii socio-economice sau educaționale defavorizate, studenți cu dizabilități, minorități etnice, migranți și refugiați, precum și femei și vârstnici? În ce mod îi încurajează sau îi descurajează să-și dezvolte competențele interculturale și să joace un rol activ în sistemele naționale de învățământ superior? În ce mod societățile europene contemporane ar putea păstra mediul educațional care nu va „acționa ca un instrument de segregare și stigmatizare”? (Puzić, 2008, p. 393).

Politicile europene, naționale și instituționale, sub auspiciile Consiliului European, subliniază importanța educației interculturale, prin diversele sale documente, strategii, politici și recomandări, subliniind importanța unei agende de învățare pe tot parcursul vieții, precum și convingerea că potențialele de implementare și succesul nu depind de un singur actor, ci mai degrabă de mozaicul actorilor de la diferite niveluri de educație (de la preșcolar la superior). Practicile de implementare a principiilor, obiectivelor și valorilor menționate au arătat varietatea provocărilor și obstacolelor locale, regionale și naționale (micro provocări). Prescripțiile supranaționale caută recunoașterea și observarea trăsăturilor locale, regionale și naționale, care ar putea încuraja, dar și afecta, procesele de schimbare pe termen scurt, mediu și lung.

Stereotipurile naționale, regionale și locale existente față de grupurile vulnerabile (de exemplu, etnice și minoritare) sau motivele pentru acceptarea scăzută a elementelor culturii

grupurilor minoritare, ar trebui investigate și puse la îndoială în ceea ce privește nivelurile lor naționale, regionale și locale, fațetelor, dinamicilor și caracteristicilor lor „de sus în jos” și „de jos în sus”. În special programele umaniste și lingvistice de la nivelul învățământului superior, de la licență și masterat la doctorate, sunt menite și invitate să joace un rol proactiv în crearea unui mediu care alimentează diversitatea culturală în lumea globalizată. Să enumerăm câteva dintre exemplele de micro provocări din învățământul superior:

- Mulți educatori, în mod individual, ar putea avea valori pozitive în direcția încurajării interculturalismului și a mediului intercultural în clasa și în activitatea lor de predare, dar, în același timp, programele naționale existente ar putea fi insuficient bazate pe interculturalism, prin lipsa metodologiei și a conținutului care promovează diversitatea culturală.
- Incluziunea socială a tinerilor este incontestabilă, așteptată și necesară în învățământul superior. Cu toate acestea, întrucât abordarea comprehensivă și importanța agendei de învățare pe tot parcursul vieții joacă un rol proeminent în documentele naționale și europene și recomandările de politici, discursul și implementarea educației interculturale ar trebui să vizeze cetățenii în vârstă (persoanele de peste 50 de ani) la fel de proactiv.
- Începând cu 2015 și în următorii ani, țările europene s-au confruntat cu migrație intensivă din Est și au dezvoltat diverse strategii pentru a „gestiona” imensele diferențe culturale. Integrarea copiilor imigranți în sistemele școlare din țările gazdă a fost un proces provocator pentru ambele părți: cultivarea identității culturale originale (limba, tradiția și obiceiurile țării de origine) și integrarea în sistemul școlar din țara gazdă (Puzić, 2008, p. 392).
- Deși datele din ultimii câțiva ani arată creșterea subvențiilor de transport pentru studenții cu dizabilități, eforturile naționale, regionale și locale sunt încă insuficiente. Diversi actori, de la guvernele naționale, regionale și locale, de la realizatori de politici și de curricule, la profesorii din învățământul superior ar trebui să depună eforturi pentru a încuraja elevii cu dizabilități să urmeze învățământul superior.
- Precauțiile epidemiologice din pandemia Covid-19 și prescripțiile de purtare a măștilor la nivel mondial, în toate aspectele vieții noastre de zi cu zi, deci și în clasă, s-au dovedit a fi cruciale din punct de vedere epidemiologic. Cu toate acestea, ele ridică întrebări socioculturale legate de educația interculturală. Una dintre acestea este cu siguranță: cum pot studenții cu dizabilități de auz, care sunt cititori de buze, să participe la programe de educație cu participanți cu gura acoperită? Noile programe de învățare online utilizate pe

scară largă, platformele audio și video, sunt, de asemenea, limitative în sensul în care se bazează în mare măsură pe interacțiunea vocală și audio.

Concluzie

Există multe provocări și așteptări cu care se confruntă procesul de educație interculturală la nivel supranațional, național, regional și local. O mulțime de condiții prealabile sub formă de recomandări și inițiative legale au fost făcute în ultimele decenii, dar acestea trebuie să răspundă provocărilor practice de zi cu zi care sunt parte din contextele naționale, regionale și locale.

Documentele și recomandările de politici europene oferă o bază pentru politica națională de educație și pentru părțile interesate în educație, regionale și locale, de exemplu universități și instituții de învățământ. Implementarea documentelor și recomandărilor de politici (politici financiare, politici organizaționale, politici de informare) necesită o mai bună înțelegere a diferitelor caracteristici naționale, regionale și locale existente specifice experiențelor din viața de zi cu zi și micro provocărilor legate de grupurile vulnerabile și care vizează nevoile acestora. Diversele exemple de micro provocări în învățământul superior necesită o abordare strategică și o muncă continuă într-o lume în constantă schimbare. Actuala pandemie este un exemplu important de astfel de provocări.

Bibliografie

- Council Recommendations. (2009). *ET2020 strategic framework for European cooperation in education and training*. Disponibil online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A52009XG0528%2801%29>
- Council Recommendations. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching* (2018). Disponibil online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29>
- Education and Training Monitor. (2019). *Country analysis, Croatia*. Disponibil online: file:///C:/Users/Tihana%20Rubic/Desktop/Tekstovi%20za%20drugi%20tekst%20Goranov%20projekt%20listopad%202020/et-monitor-report-2019-croatia_en.pdf
- European Commission. (2017). *Rome Declaration*. Disponibil online: <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2017/03/25/rome-declaration/pdf>
- European Commission. (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social*



- Committee and the Committee of the regions – Building a stronger Europe: the role of youth, education and culture policies.* Disponibil online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2018%3A268%3AFIN>
- European Council. (2017). *Leaders' Agenda.* Disponibil online: <https://www.consilium.europa.eu/media/21594/leaders-agenda.pdf>
- European Union. (2012). *Consolidated versions of the Treaty on European Union and the Treaty on the Functioning of the European Union.* Disponibil online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A12012M%2FTXT>
- Faas, D., Hajisoterioub, C. & Angelidesb, P. (2014). Intercultural education in Europe: policies, practices and trends. *British Educational Research Journal*, 40(2), 300–318.
- Hrvatić, N., & Posavec, K. (2000). Intercultural education and Roma in Croatia. *Intercultural Education*, 11(1), 93–105.
- Kottmann, A., Vossensteyn, J.J., Kolster, R., Veidemane, A., Blasko, Z., Biagi, F., & Sánchez-Barrioluengom, V. (2019). *Social Inclusion Policies in Higher Education: Evidence from the EU.* Disponibil online: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC117257/jrc_117257_social_inclusion_policies_in_higher_education_evidence_from_the_eu.pdf
- Paris Declaration. (2015). *Declaration in Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education.* Disponibil online: <https://op.europa.eu/hr/publication-detail/-/publication/ebbab0bb-ef2f-11e5-8529-01aa75ed71a1>
- Puzić, S. (2008). Intercultural Education in the European Context: Analysis of Selected European Curricula. *Metodika*, 15, 390–407.
- UNESCO. (2017). *Education 2030 Agenda.* Disponibil online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>