



Seria
**PSIHOLOGIE
PEDAGOGIE**

Series
**PSYCHOLOGY
PEDAGOGY**

Série
**PSYCHOLOGIE
PÉDAGOGIE**

ISSN: 1582-313X

AN XI, 2012, nr. 25- 26

Seria PSIHOLOGIE PEDAGOGIE

ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA



ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA

Seria PSIHOLOGIE PEDAGOGIE



ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA

Series
**PSYCHOLOGY
PEDAGOGY**

ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAIOVA

Série
**PSYCHOLOGIE
PÉDAGOGIE**

AN XI, 2012, nr. 25 – 26



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



Seria
PSIHOLOGIE PEDAGOGIE

Series
PSYCHOLOGY PEDAGOGY

AN XI nr -



ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA
ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
ANNALES DE L'UNIVERSITÉ DE CRAIOVA
SERIES PSYCHOLOGY PEDAGOGY

BIANNUAL PUBLICATION
EDITED BY THE TEACHING STAFF TRAINING DEPARTMENT
YEAR XI NO

REVIEWERS

Professor ION DUMITRU PhD The West University
Professor MARIN MANOLESCU PhD The University of Bucharest

EDITORIAL BOARD

Professor JOSÉ WOLFS PhD Université Libre de Bruxelles
Professor ION DUMITRU PhD The West University Timișoara
Professor MIRON IONESCU PhD Babeș Bolyai University Cluj Napoca
Professor ION NEACȘU PhD The University of Bucharest
Professor DAN POTOLEA PhD The University of Bucharest
Professor MACIUC IRINA PhD The University of Craiova
Reader VIOREL IONEL PhD The University of Craiova
Reader CORNELIU NOVAC PhD The University of Craiova

EDITORS

Senior Lecturer ALEXANDRINA MIHAELA POPESCU PhD
Senior Lecturer ECATERINA SARAH FRĂSINEANU PhD
Senior Lecturer VALI ILIE PhD
Senior Lecturer FLORENTIN REMUS MOGONEA PhD
Senior Lecturer MIHAELA AURELIA ȘTEFAN PhD
Senior Lecturer AUREL PERA PhD

EDITOR IN CHIEF

Senior Lecturer FLORENTINA MOGONEA PhD

EDITORIAL SECRETARY

Informatician CORNELIA BOBOILĂ

This volume was approved by CNC SIS code

ISSN - X

UNIVERSITARIA PUBLISHING HOUSE CRAIOVA

ADDRESS OF THE EDITORIAL OFFICE

THE UNIVERSITY OF CRAIOVA

TEACHING STAFF TRAINING DEPARTMENT

Al Cuza Street Craiova Dolj Postal code

Telephone

Web <http://cis.central.ucv.ro/DPPD>

E-mail dppd@central.ucv.ro

Authors are fully responsible for both content and translation of texts

SUMAR SUMMARY

ABORDĂRI TEORETICE REEVALUĂRI ȘI DESCHIDERI THEORETICAL APPROACHES NEW INTERPRETATIONS

MACIUC IRINA

Educația Țoltenilor în secolul al XIX-lea perspective în formarea elitei culturale

ILIE VALI

Atitudinea componentă de bază a caracterului Attitude basic component of the character

PRACTICA EDUCAȚIONALĂ DESCHIDERI EDUCATIONAL PRACTICE PERSPECTIVES

FRĂSINEANU ECATERINA SARAH

Necesitatea constituirii domeniului didactica universitară în relație cu dezvoltarea competențelor cadrelor didactice din învățământul superior
The need to develop the field of the academic teaching in relation to the development of the teaching competencies of teachers in the higher education

ȘTEFAN MIHAELA AURELIA

Dezvoltarea competențelor de autoevaluare The development of the competence of autoevaluation

LABORATOR DE CERCETARE RESEARCH LABORATORY

NOVAC CORNELIU

Ponderea preferințelor cognitive afective în funcție de dominanța cerebrală manifestată la adolescenți tineri și adulți studiu comparativ
Cognitive affective preference ratio based on brain dominance in teenagers youngsters and adults a comparative study

MOGONEA FLORENTINA BUTARU LAURA

Aspecte practice aplicative privind valorificarea hărții cognitive ca instrument de evaluare constructivistă Practical and applicative aspects regarding the capitalization of the cognitive map as constructivist assessment tool

PEDAGOGIE COMPARATĂ COMPARATIVE PEDAGOGIE

MOGONEA FLORENTIN REMUS BUTARU LAURA

Instruirea constructivistă între avantaje și limite Constructivist training between advantages and limits

CĂRȚI IDEI INTERVIURI BOOKS IDEAS INTERVIEWS

MOGONEA FLORENTINA

Recenzie asupra lucrării La formation pédagogique initiale du professeur instruments procéduraux cognitifs constructivistes

CORNELIU NOVAC

Recenzie asupra lucrării Dificultățile de învățare în context școlar

MOGONEA FLORENTIN REMUS

Recenzie asupra lucrării Psihologie educațională pentru pregătirea profesorilor

ÎN ATENȚIA COLABORATORILOR TO THE AUTHORS

TEMATICI ORIENTATIVE INFORMATIVE THEMES

ABORDĂRI TEORETICE – REEVALUĂRI ȘI DESCHIDERI THEORETICAL APPROACHES – NEW INTERPRETATIONS

EDUCAȚIA OLTENILOR ÎN SECOLUL AL XIX-LEA PERSPECTIVE ÎN FORMAREA ELITEI CULTURALE

Conf. univ. dr. **Irina Maciuc**
DPPD Universitatea din Craiova
Reader **Irina Maciuc** Ph.D.
TSTD University of Craiova

Învățământul organizat la Craiova la sfârșitul secolului al XVIII-lea și începutul secolului al XIX-lea

O scurtă privire asupra secolului al XIX-lea ne demonstrează că influența Occidentului asupra învățământului oltean era vie și de necontestat. Încă din secolul al XVIII-lea exista la Craiova o școală latinească „în grija administrației a boierilor și a provinciei”¹. Iar fiii marilor boieri, ai negustorilor bogați ori cei care își doreau să se formeze ca medici, ingineri, juriști plecau la Viena, Paris, Geneva, Pesta, Cracovia etc.

„Am văzut scrie Nicolae Iorga că Oltenia austriacă a încercat lăsând moștenirea școlară a trecutului și o școală nouă latină”².

Dacă în Evul Mediu existau în Țările Române patru tipuri de școli: mănăstirești, episcopale, pentru rangurile înalte, bisericesti, cele pentru diaci, aveau un caracter particular și apoi cele străine din coloniile săsești, ungurești, polone etc. în secolul al XIX-lea mai precis în perioada cuprinsă între anii și apar școli primare, apoi colegii sau gimnazii.

Învățământul organizat este strâns legat la Craiova de mănăstirea Obedeianului unde în secolul XIX se pun bazele unui seminar pentru candidații la preotie.

La 1 septembrie 1848 B. Știrbei îi scria lui Hagi Constandin Pop rugându-

„Nicolae Iorga Istoria învățământului românesc București Editura Casei Școalelor p

„Nicolae Iorga Istoria învățământului românesc București Editura Didactica și

Pedagogică Editie îngrijită studiu introductiv și note de Ilie Popescu Teiușan p

l să i găsească un „dascăl francezesc” și i să i trimită d sale dorind să învețe carte franceză” dovadă că în marile familii boierești copiii se pregăteau de la vârste fragede în vederea plecării la studii în capitala Franței. În același timp Barbu Știrbei ținea să precizeze, că viind aici [profesorul de franceză] se vor apuca și alții de învățătură” ceea ce ar fi contribuit la rotunjirea veniturilor personale.

În ultimele decenii din secolului al XVIII-lea și în primele trei decenii ale secolului al XIX-lea învățământul craiovean a evoluat de la școala obștească de învățătură din epoca fanariotă la Școala Centrală din Craiova atunci când corifeii ai învățământului în provincia olteană erau Grigore Pleșoianu [autor al unui *Abece dar înlesnitor Pentru Învățătura Copiilor*] Stanciu Capatineanu și Aaron Florian, primii profesori din ai școlii deschise la Craiova după Regulamentul Organic. Contribuții a adus și Ion Maiorescu fost profesor la Cerneți Mehedinți și apoi profesor de istorie și director al Școlii Centrale din Craiova inspector general al școlilor din Oltenia.

Din școala centrală a devenit colegiu din gimnaziu pentru ca începând cu anul să se numească liceu.

Școala centrală de fete azi Elena Cuza a fost înființată de Iordache Otelisanu și de către Constantin Lazaro ca pensionat de fete în a devenit apoi școală de stat iar în anii a fost instituit pedagogic pentru pregătirea învățătoarelor.

Școala Normală de Învățători din Craiova [o alma mater a învățământului primar din Oltenia după cum afirma pedagogul Ilie Popescu Teiușan] a fost fondată, în urma hotărârii din a Consiliului județean doljan la îndemnul cunoscutului om de stat și ministru al Instrucțiunii Gh Chițu un exemplar strălucit al Olteniei.

Pe de altă parte în Arhivele Olteniei din sept-oct se fac referiri la o broșură din în care erau precizate mai multe instituții școlare din vechea Craiova. Nu este vorba aici și de școlile oficiale întreținute de Stat sau Comună. Cum însă această prețioasă lucrare este încă de mult epuizată și nu s'a mai retipărit revista noastră își face o datorie reproducând părțile privitoare la cele mai vechi din instituțiunile de învățământ ale orașului [] pentru ca în acest chip cititorul să și dea seama și de economia generală a acestei opere.

Vezi D Z Furnică *Documente privitoare la comerțul românesc* București și N Iorga *Scrisori de boieri și negustori olteni și munteni către Casa de Negoț Sibiană Hagi Pop* [Source= <http://www.dacoromanica.ro> Biblioteca Digitală a României]

Prof Mih Popescu *Din trecutul învățământului la Craiova în Arhivele Olteniei* no Anul X IULIE DEC pp

Ilie Popescu Teiușan *Istoricul Școlii în Anuarul Școlii Normale de Învățători „Ștefan Velovan” Craiova*

O broșura publicată la Craiova Tipografia Fulgerul în anul de către fostul profesor al Liceului Carol Theodor Ionescu sub titlul *Scurt istoric al învățământului din Craiova în Arhivele Olteniei* din sept-oct AN III no

Înființat în Pensionul „Globalidis” era, în casele D-rului Veron unde era Prefectura poliției în niște case din curte. De aci s’a mutat în în casele în care se află Primăria Craiovei. Toți fiii de bogătași de negustori mari învățau în acest pension în care se învățau limbile română greacă franceză și germană. Între pedagogi era și Valerian care predă și lecții de limba română. Institutul avea de elevi. Cursurile erau interne și țineau de ordinar patru ani”. El a durat până la în epoca întâia a sa. Globalidis a întrerupt câtva timp pensionul luând o moșie cu arendă însă, a pierdut averea din cauza anilor răi și pe la a deschis din nou pension în casele părintelui I. Voiculescu Ciulea în fața liceului. De data aceasta avea elevi puțini. A durat până la ”.

Alte două școli ținute înainte de au fost Școala lui Farchida care avea localul său aproape de biserica Madona Dudu dar și Școala lui Cioacă, instalată în casa sa proprie strada Gării. Era o școală cu curs primar. A existat între anii .

Craiova a fost printre primele orașe în care s’au predat germana greaca latina sau rusa. Chiar după limba franceză a fost predată și la Școala Centrală din Craiova de către profesori francezi cum au fost Visamont Gross sau Doufur. Fetele boierilor o învățau acasă odată cu pianul desenul și gospodăria.

Călătoriile de studii în secolul al XIX-lea

Istoria căilor ferate începe în Oltenia în deceniul al optulea al secolului al XIX-lea până la această dată vehiculele cu tracțiune animală poștalioane diligente căruțe de poștă etc deținând monopolul transportului de persoane și mărfuri.

Despre calești avem informații încă din anul când dintr-o corespondență purtată între Șerban Greceanu mare stolnic și Bartes Seuler județul orașului Brașov reiese intenția primului de a achiziționa o „căruță nemțească” fabricată la Brașov. Astăzi boierii cei mai mari s’au obișnuit cu butcile și droștile pe care le aduc din Transilvania sau Viena și pe care le întrebuintează fără măcar a șterge de pe ele blazoanele foștilor proprietari.

În Oltenia istoria consemnează scrisoarea lui B. Pleșoianu din mai către Hagi Constandin Pop prin care l’roagă să i trimită cât mai urgent „butca comandată”.

„[Unele] erau așa de luxoase că semănau cu gondolele venețiene. Aveau felinare capre și fotolii interioare căptușite cu piele de Cordoba. Hamurile erau bătute în ținte de argint”.

Majoritatea călătorilor străini în țările române printre care și Richard Kunish au remarcat de îndată contrastul izbitor între situația populației

Ibidem

Gheorghe Crutzescu Podul Mogoșoaiei București Ed Meridiane p

Vezi Doc în Muz. Camerei de Comerț în D. Z. Furnică Documente privitoare la comerțul românesc București pp

Eugen Teodoru București Oraș de vis și de dor București Ed Sport Turism p

bucureștene obișnuite și luxul specific clasei superioare cu trăsuri. El prefera diligenței proprii trăsură închiriată cu șaisprezece cai și patru surugii „Lângă vizitiu stă un servitor îmbrăcat bogat și ciudat cu jachetă roșie și mâneci fluturânde crăpate brodată cu fir de aur fustanelă albă până la genunchi iar la picioare conduri roșii la fel brodați cu fir aurit în cingătoare stau vârate pistoale și pumnale Trăsurile sunt mult mai elegante trase de cai frumoși pe care nu îi vezi nici la Viena nici la Paris[5].”

La sfârșitul secolului al XVIII-lea existau trăsuri particulare leagăne care te rădvane calești trăsuri ale celor cu stare Pentru transportul de călători și mărfuri exista poștalionul sau diligența adică o trăsură mare acoperită cu mai multe locuri trasă de patru șase sau chiar opt cai cu care se făcea în trecut transportul regulat de poștă și de călători pe distanțe mai lungi Pe la caleașca era apanajul categoriilor sociale exclusiviste Fie că se numeau butci radvane călești care te ajungeau să atingă prețuri fabuloase echivalente cu ale unor moșii de mare întindere Se afirma că principala sursă de deficit în comerțul exterior al Principatelor Române era importul de butci de la Viena Scriitorul francez Stanislas Bellanger în cartea sa „Le Keroutza” ne dă o imagine interesantă a poștelor din Țara Românească și Moldova anului , în nici o parte din lume după câte știu eu nu se călătorește cu mai multă repeziciune ca în Moldovalahia Pleci cu iuțelea unui strașnic vânt nu mergi pe pământ ci abia îl atingi ca o rândunică pierzi respirația auzul și vederea asfixiat de praful care te învâluie din toate părțile

Un medic englez William Mac Michael academician în țara sa și misionar științific al Universității din Oxford plecase din Moscova și ajunge în Moldova pe la Se caută o căruță și se capătă obișnuitul vehicul al poștei cu cinci cai mărunți și iuți precizează el Boierii trec în călești sau călări cu pompă mare Vizitiul avea uniformă de husar Rezervate domnitorilor boierilor și fețelor bisericești pentru că până în anul numai aceste categorii aveau dreptul să le folosească aveau la început un aspect rudimentar Pe vremea când mersul pe jos era pentru privilegiații Societății o rușine și o povară butcile boierești călești de Viena racordate și ele la Europa au început să și schimbe fața de la aspectul greoi la cel grațios

În rând cu alte mari orașe europene Bucureștiul a încercat toate tipurile de transport de la cel cu cai la cel cu aburi electric și în cele din urmă cu benzină

[5] N. Iorga, *Istoria Românilor prin călători*, vol. Casa Școalelor, p. N. Iorga, *Istoria Românilor prin călători*, vol. III, ed. Ia. Ia. adăugită, București.

[6] George Potra, *Bucureștii văzuți de călători străini*, București, Editura Academiei Române, p.

[7] Stanislas Bellanger, *Le keroutza Voyage en Moldo Valachie*, Paris, Librairie Francaise et Etrangere, Poissy, Impr. d'Oliver Fulgence et Cie, Le Keroutza, *Voyage en Moldo Valachie*, a lui Stanislas Bellanger, Paris, voi. Vezi și http://metropotam.ro/La_zi_La_inceput_a_fost_calul_art

[8] N. Iorga, *Istoria Românilor prin călători*, vol. Casa Școalelor, p.

[9] http://metropotam.ro/La_zi_La_inceput_a_fost_calul_art

Urmându-l exemplul și alte orașe precum Craiova au parcurs aceleași etape

De la Leipzig se aduceau stoffe fine dantele parfumuri și bijuterii de la Viena cizme ciorapi sticlărie și calești în cașmiruri din India și mătăsuri din Lyon opt sute de frăsuri pe an sosesc din Viena Craiova avea case frumoase dar și grădini pline de mărarăcini iar bordeiele sârmanilor erau construite fără nicio socoteală alandala Lipsa sistematizării administrative este evocată de toți cei care venind din Occident traversau aceste plaiuri prăfoase ori noroioase

Mlaștinile vremea rea și drumurile adesea inundate sunt prezente în toate descrierile de călătorie Se remarcă faptul că numai omul de rând mergea „pe jos” boierii și ofițerii se deplasau călare cu birja ori caleașca personală

Deși de multe ori caii călătorilor se afundă în mlaștini până la pânțele, în nicio parte la lumii nefăcând excepție nici chiar Anglia sau Rusia călătoria cu poștalionul nu este așa de rapidă și agreabilă ca în Țara Românească

Pe marile drumuri spre Iași Sibiu Constantinopol Craiova etc aproape de cai de poștă și câteodată și mai mulți sunt văzuți pascănd în jurul stației <cu> picioarele din față împiedicate la aproape o milă distanță cei surugii pocnesc din bicele lor lungi cu asemenea îndemănare încât să se facă auzite de camarazii lor la stația de poștă De la Paris prin intermediul Vienei seoseau broderii panglici flori artificiale ceasuri și parfumuri din Rusia erau furnizate blănuri scumpe și pielărie Constantinopolul era însă principalul exportator de șaluri de cașmir stoffe turcești și levantine fesuri papuci și marochinarie pietre scumpe ciubuce de cireș și mustiuce de chihlimbar

Din India ceaiuri și mirodenii Craiova era în acel timp numai un sat mare și destul de bine populat Se remarcă printr-un peisaj extrem de pestriț în peisaj se amestecau bordeie construite din lemn și paintă cu conace luminate de lumânări din seau fabricate din ceara cea mai mirositoare

Înlocuirea caleștilor a poștalioanelor și sau diligențelor adică istoria căilor ferate țolene începe abia în când este desăvârșită porțiunea de cale ferată între Pitești și Tumu Severin La ianuarie este pus în circulație tronsonul de cale ferată lung de km între Turnu Severin Vârciorova tronson care leagă România de Europa Centrală în Construcția Depoului CFR este finalizată în iar în este dată în folosință Gara În în Turnu Severin se înființează Atelierul de reparații vagoane și locomotive avându-se în vedere că era ultimul oraș de frontieră cu Austro Ungaria Unificarea liniilor de cale ferată ale României cu cele ale Austro Ungariei pe sectorul Vârciorova Orșova a impus revizia necesară a locomotivelor și vagoanelor la cap de linie

=====

N Iorga Istoria românilor prin călători vol Casa Școalelor pp

Relatările lui Wyburn sunt cuprinse în Memoir and Consideration on the Principalities of Wallachia and Moldavia în rapoarte consulare engleze găsite după cum menționează N Iorga de N Ciotori în arhivele de la Foreign Office din Londra vezi traducerea care s-a făcut după anexa la studiul lui N Iorga Un observator englez asupra romanilor din epoca lui Tudor Vladimirescu București pp

idem

Turnu Severin

Revenind trebuie spus că în Oltenia boierimea timpului tradițional balcanică se amesteca cu o alta care colindase prin Occident, întoarsă cu frac cu coada până la glezne pantaloni verzi strânși pe picior jiletă vărgată cravată liliachie și guler scrobit tare ce trecea peste urechi” În urmă cu două secole lumea de jos și de pe jos n-avea nici gânduri și nici locuri de plimbare și vedea ziua de treburile și seara de cum se întuneca se întorcea acasă iar în trăsură până prin jurul anului nu ieșeau decât marii boieri vizitatorii sau agenții străini și boieroaicele când își faceau vizite de unde și numele de „vizitiu” ce la început a se da pe atunci bicigașilor” Boierii și boieroaicele înhămau la trăsură numai doi cai căci numai Vodă înhăma sau la zile mari Craiova copia în totul obiceiurile și noutățile din capitală

La începutul secolului al XVIII-lea creșterea încredințată în familiile mari boierești unui dascăl grec la școală grecească sau românească veneau numai copiii boierimii mai mărunte și ai negustorilor

Fiii marilor boieri învățau, fizica matematica filozofie drept și știu grecește latinește limbile franceză italiană germană Dacă merg la școala publică firește călări din cauza noroaielor dau de pungi dascălului grec plus cel de latinește având aceeași plată

La începutul secolului al XIX-lea necesitatea unei îndrumări culturale prin școală devenea tot mai evidentă Tinerii români plecau la studii în acele mai sus pomenite vehicule

Românii învățau la Viena Paris Pesta Leipzig Berlin dar și la Constantinopol la Harcov Moscova la Roma și la Pisa Din păcate mulți dintre tinerii olteni plecați să studieze, prin alte locuri în Apus nu mai aveau pentru Oltenia acea iubire exclusivă pe care o avuseseră din generație în generație înaintașii lor” notează N Iorga, Un Pârșcoveanu Un Hagi Stan Jianu Un Barbu Știrbei chiar un Dumitrachi Bibescu frunțașii boierimii de la fuseseră înainte de toate Olteni Acum însă Constantin Brăiloiu întors din Elveția și Franța ca jurist cu solidă pregătire științifică fiii Bibescu Iorgu doctor în drept Barbu adoptat de Știrbei tânăr mai puțin învățat dar cu o minunată putere de muncă și rânduială aceștia fură cucerii de viața bucureșteană care îi opri

În țară începeau însă să funcționeze înalte școli Astfel în la Mănăstirea Sfântul Sava Gheorghe Lazăr înființase prima Școală tehnică superioară cu predare în limba română reorganizată în în Colegiul de la Sfântul Sava La octombrie printr-un decret semnat de domnitorul Alexandru Ioan Cuza se înființează Școala de Poduri și Șosele Mine și Arhitectură devenită la octombrie Școala de Poduri Șosele și Mine

http://ro.wikipedia.org/wiki/Drobeta_Tumu_Severin

<http://vladimirrosulescuistorie.blogspot.ro/craiova/imagini/batrane.html>

N Iorga *Istoria literaturii române în secolul al XVIII-lea* p și urm

N Iorga *Craiova și Unirea* în Arhivele Olteniei Anul XII NR

pp Această conferință s-a rostit în Craiova și s-a tipărit în *Floarea Darurilor* an I pp și pp în

prin decret semnat de regele Carol I La aprilie sub conducerea lui Gheorghe Duca instituția se reorganizează și devine Școala Națională de Poduri și Șosele pentru că la iunie prin Decretul Lege semnat de Regele Ferdinand să devină Școala Politehnică și care în noiembrie și schimbă denumirea în Politehnica din București Universitățile din București Iași au deja un trecut în urma reformei școlare a lui Petricea Poenaru la Colegiul Național Sf Sava sunt create cursuri superioare juridice și științifice în sunt dezvoltate cursurile superioare cu caracter juridic și științific de la Colegiul Național Sf Sava iar în istoria înregistrează prima promoție de juriști În Carol Davila creează Școala Națională de Medicină și Farmacie În se pune piatra fundamentală a Palatului Universității din București iar în se înființează Facultatea de Drept

Universitatea din Iași ca instituție modernă de învățământ a fost fondată la data de octombrie Universitatea este continuatoarea simbolică a vechii Academii Vasiliene înființată de Vasile Lupu în urmată la de Academia Domnească fondată de Antioh Cantemir

În mod direct Universitatea din Iași se trage din Academia Mihăileană fondată în de Gheorghe Asachi În noua sa formă ea a fost inaugurată la noiembrie octombrie stil vechi în prezența domnitorului Alexandru Ioan Cuza

În sunt înființate la București Facultatea de Științe și Facultatea de Litere iar în iul domnitorul Alexandru Ioan Cuza înființează Universitatea din București care reunește într-un singur corp Facultățile de Drept Științe și Litere Facultatea de Medicină se înființează în prin transformarea Școlii Naționale de Medicină și Farmacie este anul care rămâne în istorie privind crearea Facultății de Teologie care este pusă din sub autoritatea Universității din București În se înființează Seminarul Pedagogic Universitar care continuă activitatea Școlii Normale Superioare ce a funcționat între anii

În rândurile care urmează vom face însă referiri la pregătirea profesorilor și a demnitarilor acelor vremi mulți dintre ei învățați la Viena Paris Pesta Leipzig ori Berlin

Lumina care pătrundea încet dar sigur din Apusul îndepărtat trebuia să și facă loc și aici Întrărirea aceasta apuseană avu ca urmare imediată trimiterea multora din copiii boerilor olteni la învățătură în Sibiu la Viena și chiar la Paris Încă din Dincă Brăiloiu plecase la Viena Costache Glogoveanu la Sibiu iar la găsim pe viitorii Domni Barbu Știrbey și fratele acestuia Gheorghe Bibescu copiii Vornicului Dumitrache Bibescu studiind la Paris

=====

http://www.unibuc.ro/n/despre_istoric.php

G Mil Demetrescu Craiova în veacul trecut în Arhivele Olteniei no din p Vezi și N Iorga Orașe Oltene și mai ales Craiova pe pragul vremurilor noi în *Convorbiri literare* pp

Din pricina carențelor firești ale învățământului superior românesc lipsa publicului și a infrastructurii adecvate pregătirea slabă a profesorilor cursurile superficiale programa învechită etc aflat la început de drum și atracției exercitate de civilizația apuseană universitățile străine au deținut vreme îndelungată monopolul formării elitei culturale autohtone. Înainte de a avea pretenția ca universitățile românești să poată egala prestația celor occidentale era nevoie de reforme profunde în întregul sistem de învățământ.

Se știe că una dintre marile familii boierești din Craiova familia Bibescu a dat Țării Românești pe ultimii săi doi domnitori frații **Gheorghe Dimitrie Bibescu** și **Barbu Dimitrie Știrbei**.

Personalităților deja menționate le putem adăuga alte câteva personalități ale căror nume sunt legate de învățământul craiovean.

PETRACHE POENARU Inginer om politic N. Ian Benești Vâlcea în oct. București La vârsta de ani începe să învețe grecește A studiat la Universitatea și Politehnica din Viena Școala de aplicații a inginerilor geografi din Paris A călătorit mult în Franța și Anglia Guvernul francez i a înmănat brevetul pentru inventarea focului rezervor stiloului în anul la mai.

Ca om a fost un „suflet înflăcărat” cu o structură de militant Pedagog și sprijinitor al artelor gânditor iluminist inginer discuit organizator și îndrumător de școală el a întemeiat și a fost redactor la două periodice *Foaia satului* și *Învățătorul satului* foaie cu apariție bilunară A fost director al *Eforiei Școalelor Naționale*.

Întors de la studiile din străinătate va face ceea ce făcuse și Eufrosin Poteca cu studii la **Pisa** și la **Paris** până în va fi profesor la București la Colegiul Sf. Sava.

Petrache Poenaru ne spune Ilie Popescu Teiușan, a fost un om foarte învățat dar gloria lui cea mare îi vine de la aceea că el a fost un mare întreprinzător și un mare vizionar. Când în fu ales membru al Academiei Romane în discursul de recepție el făcu elogiul lui Gheorghe Lazăr. Acesta a fost inspiratorul lui „modelul lui”.

IOAN MAIORESCU A fost preot în Ardeal sub numele de Trif.

Numele de stare civilă Ioan Trifu A absolvit Seminarul la **Pesta** doctoratul

Cf. Lucian Nastasă *Itinerarii spre lumea savantă Tineri din spațiul românesc la studii în străinătate* apud <http://www.history.ro> clui.ro Istorie Anuare Anuar Barithistorica art. Rados.pdf

Leonidas Rados *Bursieri români la Universitatea din Atena în secolul XIX* portretul unui grup Institutul „A. D. Xenopol” din Iași.

Vezi G. Potra *Petrache Poenaru ctitor al învățământului în țara noastră* București Editura Științifică p.

apud Ilie Popescu Teiușanu Începuturile învățământului în Oltenia în Oltenia monografie regională de A. Marcu Nifon Criveanu și Constantin Rădulescu Motru Editura Ramuri p.

în istorie și filologie la **Viena**. În a sosit la Craiova și a fost numit profesor în locul lui Stanciu Capataneanu la recomandarea lui Petrice Poenaru. Despre el Nicolae Iorga nota, „Nu era un credincios naiv, nici un entuziast poetic, ci un om de cugetare, împede de expresie cumpătată de ordine și disciplină de puternica proză”^[1]

Fiul profesorului Ioan Maiorescu, Titu Maiorescu începe școala elementară la Craiova, continuă la Brașov, Gimnaziul Academic la **Viena**, Facultatea de Filosofie la **Berlin**, doctor în filosofie la **Giessen**, echivalat în cu licența în litere și filosofie la Sorbona, Licențiat în drept la **Paris**.

La Craiova urmează primele două clase în cadrul Școlii Centrale unde era director tatăl său, cu profesorul Grigore Mihăescu avea cunoștințe de latină și învăța limba germană. A luat lecții de desen de la profesorul Constantin Lecca. A susținut doctoratul în filosofie la Giessen cu teza intitulată *De philosophia Herbarti* după care colaborează cu studii filosofice la revista germană *Der Gedanke*.

GHEORGHE CHIȚU, Magistrat, editor, N aug Oboga, Romanai, în oct Mirila lângă Balș.

A absolvit Școala la Centrală din Craiova, Colegiul Sf. Sava din București, beneficiind de protecția caimacanului I. Bibescu. A urmat studii de filologie și drept la Universitatea din Viena, Doctor în drept.

În în calitate de ministru a înființat Școala Publică Comercială din Craiova și a sprijinit înființarea Școlii Normale și a Școlii de Arte și Meserii.

În a fost comisionar revoluționar, participând la evenimentele mișcării revoluționare.

În s-a refugiat la Viena unde a urmat studii juridice. A fost magistrat, președinte al Tribunalului Dolj și procuror general la Curtea de Apel din Craiova, avocat. Gheorghe Chițu este primul decan al Baroului Dolj

Om politic liberal, a fost deputat și senator, ministrul Cultelor și Instrucțiunii Publice Finanțelor Justiției Internelor

A locuit în Craiova. A fondat și editat jurnalul politic și literar *Vocea Oltului* Craiova devenit apoi *Oltul*.

Dintre craiovenii care au studiat la **Atena** face parte **George Vorvoranu**, bursier între și plecat la frageda vârstă de de ani înmatriculat în aprilie la Facultatea de Filosofie.

ION BUMBACILĂ BOMBĂCILĂ a fost director la Școala Normală din Craiova între anii și a predat filozofie la Carol I și istoria la Școala Militară. El si a luat licența și doctoratul în filozofie la **Viena** [2]

.....

[1] N. Iorga, *Craiova și Unirea* în Arhivele Olteniei, Anul XII, NR pp Această conferință s-a rostit în Craiova și s-a tipărit în *Floarea Darurilor* în pp și în

[2] http://memorielocala.aman.ro/personalități care s-au născut în Craiova sau în împrejurimi care au avut o activitate deosebită în această zonă într-o anumită perioadă a vieții lor care s-au stabilit în Craiova sau care au învățat la școli

În țară la finele primei jumătăți a secolului al XIX-lea existau de școli sătești cu aproape de elevi feciori de țărani

În „așezămintele de luminare” a neamului oltenii vor aduce vitalitate locală inteligență practică și mai ales, un suflet asemănător vii întreprinzător gata de luptă ca și de ispravă în orice domeniu”

În loc de încheiere

„Olteanul pornește cu ușurință la drum colindă mult și încearcă multe”

„Olteanul nu este regionalist El este mândru de a fi născut în Oltenia dar nu face din oltenism o lozincă de luptă de revendicări sau de acuzări Olteanul se identifică Românismlui [sic] Oltenia a fost în trecut centrul de iradiație a neamului românesc”

Vreme de secole caleașca a fost un însemn de putere de prosperitate un privilegiu iar deținerea unui asemenea vehicul a reprezentat și o garanție de acces la o educație mai bună Calul ori caii te duceau la moșie la bal așa cum te duceau la Viena la Paris ori Pesta la școli înalte

Copiii de oameni mai puțin avuți se foloseau de căruțe pentru a parcurge drumul spre școala de oraș ori către cea din satul mai răsărit Categorie și pentru unii și pentru ceilalți calul îi putea duce iar pe unii chiar îi ducea către o altă stare o altă poziție socială

În același timp admirația față de cai se îmbina cu credința în necesitatea lor Oltenii se foloseau de cai care îi conduceau spre împlinirea viselor de realizare profesională și succes personal Plecarea într-o călătorie de studii avea semnificația unui *ritual de inițiere și sau de separare* Un șir de încercări începea pentru a construi o personalitate pentru a ținti o poziție o soluție de viață Privită ca *inițiere* orice călătorie e fecundă Poveștile încep cu o *plecare* o deschidere spre un alt orizont către adevăruri accesibile celui care îndrăznește și este *mobil* nu se mulțumește cu ceea ce are cu locul unde este

O călătorie în căutarea propriului destin a *ursitei* o călătorie a regăsirii de sine dar și a unui nou statut Un efort de *găsire a rostului*

O călătorie înseamnă însă și o *ruptură* o *înstrăinare* Puterea de a *trece hotarul spre altă lume spre altă civilizație spre o altă treaptă socială* se nutrește și din forța animalelor care te purtau spre destinația de studiu spre alt *țărâm*

prestigioase din Craiova

Petrache Poenaru apud Ilie Popescu Teiușanu *Începuturile învățământului în Oltenia* în *Oltenia monografie regională* de A. Marcu Nifon Criveanu și Constantin Rădulescu Motru Editura Ramuri p

Nicolae Iorga *Regionalism oltean* Idei dintr-o conferința la Craiova în *Arhivele Olteniei* no din pp

Constantin Rădulescu Motru *«Climatul sufletesc oltean» în Oltenia monografie regională* de A. Marcu Nifon Criveanu și Constantin Rădulescu Motru Editura Ramuri p

Ibidem p

Caii erau însoțitori în acest *ritual de trecere* reprezentat de orice călătorie. Viața omului este o serie de *treceri* spre altă vârstă, spre altă stare. În secolele Ia care facem referire, ceremonia plecării spre școală implica frumosul și agiul animal. Simbol al celui care te duce într-un alt *post* spre o nouă identitate. Riturile de *trecere* servesc nu numai *recunoașterea publică a trecerii de la un statut educațional, social sau spiritual la altul* ci înseamnă dobândirea unei noi cunoașteri, o transformare a individului în orice parte a lumii s-ar afla el. Simbolic, sau literal, călătoria facilitează o „îndepărtare” de spațiul propriu definit spiritual și intrarea într-un nou tărâm într-o altă înțelegere a lumii.

Vom încheia cu aceste frumoase cuvinte ale lui Ilie Popescu Teiușan „Sufletul oltean robust și optimist, pătrunzător și dinamic a reușit să și cucerească și în câmpul vieții școlare o necontestată întâietate față de celelalte părți ale țării deși din neprielnice împrejurări istorice fuseese silit să rămână multă vreme în urma acestora”

Craiova a fost și a rămas un oraș cu o viață intelectuală vie cu o istorie zbuciumată și, plină de culoare” în care se citeau ziare franceze italiene și germane” și în care, viața socială era strălucitoare” ne spune N. Iorga citând scrisori plecate de la Craiova către Casa de negoț Hagi Constantin Pop din Sibiu de la 1840 până la 1848.

Un oraș al oamenilor ambițioși și dornici să învețe deschiși oricărei experiențe noi

- Amold van Gennepe autor al lucrării *Les rites de passage* *The Rites of Passage* vezi Van Gennepe Amold Riturile de trecere *Trad Lucia Berdan și Nora Vasilescu* *Studiu introd* N Constantinescu Editura Polirom Iași
http://books.google.ro/books/about/The_Rites_Passage.html?id=kJpkBHmB_oC_redir_esc=y
Ilie Popescu Teiușan *Începuturile învățământului în Oltenia* în Oltenia monografie regională de A Marcu N Criveanu și C Rădulescu Motru Editura Ramuri p
N Torga *Scrisori de boieri și negustori olteni și munteni către Casa de Negof Sibiană Hagi Pop*

ATITUDINEA – COMPONENTĂ DE BAZĂ A CARACTERULUI

ATTITUDE – BASIC COMPONENT OF THE CHARACTER

Lector Univ. dr. **Vali Ilie**
DPPD – Universitatea din Craiova
Senior Lecturer **Vali Ilie** Ph.D.
TSTD – University of Craiova

Abstract

Character can be considered as a complex and hierarchical sistem of the specific and stable individual attitudes with a moral and social significance which defining man as member of society. Hidden variable – latent disposition to act or respond in some way to environmental demands. Attitude is the result of interaction of the subject with the world. There are personal attitudes and social attitudes. Social roles and social norms can have a powerful influence on attitudes but peronale reactions to a specific object are important. person – animal – idea or thing. Subject perceives them as part of his personality which makes attitudes are closely related to character traits.

Keywords character attitudes character traits

Introducere

Dimensiune integrantă a personalității, caracterul se constituie pe parcursul vieții, reflectând întreaga istorie a relațiilor reciproce ale personalității cu mediul. Având o natură eminemamente relațională, el se formează și se manifestă numai în cadrul relațiilor sociale. Individul uman este orientat să se integreze treptat într-un sistem de relații și valori din ce în ce mai complexe. Aceste relații și valori sunt reglate printr-o serie de principii, norme și reguli care îmbracă forma unor moduri standardizate de comportament.

La începutul ontogenezei, normele și regulile, cerințele au un caracter extern și îl determină pe copil să le respecte formal. Mai târziu, acestea, în baza înțelegerii și însușirii semnificațiilor, se transformă în convingeri care reglementează din interior conduita. Astfel, pe temeiul convingerilor, sistemele de relații externe, modelele socio-culturale de comportare sunt treptat interiorizate, fiind trăite sub formă de atitudini consolidate și generalizate față de diferite aspecte ale realității obiective. Procesul de interiorizare a cerințelor externe este facilitat prin oferirea de modele pozitive, întrucât preadolescentul și adolescentul preiau în mod selectiv modelele de conduită. Relația interiorizată, atitudinea, devine componentă a caracterului.

Caracterul se referă la elementele de conținut ale personalității pe baza cărora omul este evaluat din punct de vedere al valorii sociale. Reprezentând nucleul personalității întrucât exprimă partea sa profund individuală dar și valoarea morală personală el rezultă din integrarea experienței de viață a omului în anumite modalități de orientare și conduită statornică. Atitudinile exprimă consistența interioară a caracterului constituind elemente de sudură de continuitate între conștiință și conduită. Relațiile interiorizate sub formă de atitudini se consolidează treptat în perioada adolescenței devenind premisele trăsăturilor caracteriale.

Caracterul structurează complex și ierarhic mai multe trăsături. Unele evoluează din particularitățile voinței din capacitățile persoanei de a și regla conștient activitatea ex consecvența stăpânirea de sine etc. Unele din însușirile afectivității ex optimismul timiditatea etc. Altele din însușirile activității intelectuale ex onestitatea științifică discernământul etc. Există și trăsături care sunt legate de atitudinea față de realitate de concepția despre lume și viață. Dacă trăsăturile de caracter cuprind o sferă mai restrânsă atitudinile au un grad de generalitate mai mare în timp ce trăsăturile de caracter derivă din atitudini și nu sunt decât reflecții ale acestora. Fiecare atitudine implică o serie de trăsături de caracter.

În structura caracterului se disting următoarele grupe importante de atitudini:

- *Atitudinea față de sine* ex demnitate sentimente de culpabilitate etc. Este necesar să ne cunoaștem comparându-ne pe cât posibil cu alții sunt neacceptate umilința și aroganța.
- *Atitudinea față de alții față de oameni* ex umanism cinste altruism etc. E. Fromm a creat un întreg sistem de gândire în jurul dragostei față de om. Direcție opusă tendinței mizantropice.
- *Atitudinea față de societate* ex patriotism cetățenie etc. cuprind răspunsurile cetățenești pe care fiecare le are față de comunitatea din care face parte în condițiile democrației și ale deplinei libertăți.
- *Atitudinea față de muncă* ex responsabilitate hărnicie etc. rolurile profesionale îndeplinite cu efort și competență sunt indicatori ai valorii sociale a personalității.
- *Atitudinea ecologistă* ex grijă pentru mediu protejare a naturii etc. trebuie dezvoltată în strânsă legătură cu preocupările pentru sănătate.
- *Atitudinea față de tradiție cultură și progres* ex respect implicare etc. se poate forma printr-o mai bună promovare mediatizare a noilor conținuturi ale educației.

Atitudine stabilizată cu valențe pozitive. Interesul nu se identifică deplin și nu se confundă cu atitudinea. Tip special de atitudine acesta este legat de activitate. Mai dinamic mai plastic cu o sferă mai largă mai bogată. Interesul se exprimă în alegeri atitudinea în opinii emise. Dacă atitudinea se exprimă atât pozitiv cât și negativ interesul numai pozitiv.

Modul de raportare la diverse faturi ale realității face din caracter o instanță de control și valorificare în raport cu modelele culturale și tablele de valori impuse și cultivate de colectivitate

Modele în abordarea caracterului

Din perspectiva sistemului de atitudini și a structurii caracteriale M. Zlate acordă atenție modelelor explicativ-interpretative ale caracterului: modelul piramidal, modelul balanței, modelul cercurilor concentrice.

Modelul piramidal Eysenck, Popescu, Neveanu, Tucicov, Bogdan pornește de la faptul că nu este important numărul atitudinilor și trăsăturilor ci modul de organizare, relaționare și structurare. Așa cum există o piramidă a conceptelor Văgotski și una a trebuințelor Maslow așa există și o piramidă a caracterului. Dacă în piramida cognitivă ierarhia conceptelor este la toți oamenii aceeași, piramida atitudinilor caracteriale este mult mai diferită de la un individ la altul. Astfel la un subiect o anumită trăsătură concretă ex. avariția ocupă o poziție dominantă și se situează în vârful piramidei, la altul o altă trăsătură se poate plasa în vârful piramidei ex. hărnicia.

Disponerea tuturor trăsăturilor într-o anumită ordine va duce la valorizarea lor. Acest model oferă posibilitatea înțelegerii caracterului nu ca simplu conglomerat de trăsături ci ca un sistem organizat și bine structurat. După H. Eysenck relațiile dintre atitudini și trăsături sunt mai importante decât atitudinile și trăsăturile luate fiecare în parte.

Modelul balanței Popescu, Neveanu pleacă de la premisa că atitudinile există două câte două, una opusă alteia. Ex. fricosul are și el momente de curaj. Acest model arată și explică mecanismul psihologic al formării caracterului. Forța motrice a dezvoltării acestuia care constă în opoziția dintre contrarii în ciocnirea și lupta lor. Dacă dorim să obținem caractere tari puternice unitare este necesar ca opoziția contrariilor să fie dirijată, chiar provocată deliberat uneori și nu lăsată să se desfășoare la voia întâmplării. Ne putem imagina o balanță cu două talere care se înclină în funcție de natura, tipul, numărul și valoarea situațiilor de viață în întărirea sau sancționarea lor, asimilarea sau respingerea lor prin învățare.

Modelul balanței caracteriale are o triplă semnificație: arată și explică mecanismul psihologic al formării caracterului, insistând pe opoziția dintre contrarii pe ciocnirea și lupta lor, propune interpretarea caracterului din dublă perspectivă ca rezultat al determinărilor sociale și ca autoformare, conduce spre stabilirea unor tipologii caracteriale.

Modelul sugerează interpretarea caracterului și ca autoformare din interior cu participarea activă a individului. Când pe unul din talerele balanței se adună mai multe trăsături pozitive de caracter se poate vorbi de „om de caracter” iar atunci când se evidențiază cele negative se poate vorbi de „om fără caracter”.

Modelul cercurilor concentrice Allport arată că la fiecare individ se pot descoperi una două trăsături caracteriale care domină și le controlează pe toate celelalte. Mai există un grup de trăsături principale care pot fi ușor recunoscute la orice individ fiind caracteristice. În rest există sute și mii de

trăsături secundare și de fond care sunt slab exprimate și pe care însuși subiectul uneori le negă

Trăsăturile sau atitudinile se ierarhizează unele fiind dominante iar altele subordonate. Trăsăturile aflate în cele trei cercuri concentrice au un caracter mobil, flexibil, putând trece în funcție de cerințe situații dintr-un cerc în altul. Când trăsătura cardinală este mult prea imperativă și le copleșește pe toate celelalte ea reduce personalitatea la o dimensiune unică și poate genera stări patologice. Trăsătura stăpână nu trebuie să se rupă de trăsăturile principale pe care le subordonează și le integrează într-o structură unică. Astfel apare în prim plan un profil caracterial al fiecărui individ considerat ca o ierarhizare și intersectare a atitudinilor sau trăsăturilor.

□

□ Atitudinea – delimitări conceptuale funcții □

Având o circulație destul de largă, conceptul de atitudine include ceea ce exprimă „o stare mentală”, tendința spre acțiune” însă include și semnificația de „acțiune fizică”. Atribuindu-i se o serie de interpretări și definiții termenul acoperă semantic un câmp foarte larg constituind în esență, maniera de a fi” într-o situație.

Atitudinea este definită drept o „dispoziție mentală și neurologică care își trage organizarea din experiență exercitând o influență directă sau dinamică asupra reacțiilor individului față de toate obiectele și toate situațiile care se raportează la acestea”. Allport. În același registru se înscrie și următoarea definiție, dispoziție internă a individului care subîntinde percepția sa și reacțiile sale față de un obiect sau un stimul”. Boncu. Organizare psihică proces mediativ între elementele incitatoare ale mediului și răspunsul individului. Atitudinea exprimă poziția mai mult sau mai puțin cristalizată a unui subiect față de alt subiect sau față de un obiect fenomen etc. Astfel atitudinea desemnează maniera în care o persoană se situează în raport cu obiectele de valoare fiind o „modalitate relativ constantă de raportare a individului sau grupului față de anumite laturi ale vieții sociale și față de propria persoană”. Popescu Neveanu.

Atitudinea reprezintă „o organizație relativ stabilă de credințe sentimente și tendințe de comportament față de obiecte semnificative social, grupuri, evenimente sau simboluri”. Hogg și Vaughan. Fiind componenta reprezentativă a caracterului în măsura în care are o semnificație valorică și este înrădăcinată în fondul subiectului atitudinea apelează la dispozitivele voluntare impunându-se dinlăuntru în afară. Doar unitatea segmentului decizional de valorizare opțiune a segmentului direcțional de orientare internă în raport cu situația dată și a celui executiv de finalizare exteriorizare sub forma unei opinii sau acțiuni poate exprima unitatea caracterului.

□ Funcțiile atitudinilor exprimă importanța lor în viața oamenilor. Printre acestea se numără

- Funcția instrumentală utilitară – atitudinile conduc la satisfacerea unor nevoi sau la atingerea unor obiective este o recunoaștere a faptului că

oamenii fac eforturi în cadrul mediului lor pentru a dobândi recompense și a evita pedepsele. Atitudinile sunt mijloace prin care se atinge scopul dorit sau se evită cel inddezirabil.

- *Funcția euristică* – Individul utilizează evaluarea obiectului stocată în memorie ca pe o cale sau indiciu de a rezolva o problemă.
- *Funcția de adaptare socială* – Le permite indivizilor să își apropie semenii dintr-o comunitate socială.
- *Funcția de apărare a eu-lui* – Se referă la existența acelor mecanisme și metode prin care individul își protejează eu fața de propriile sale pulsuni inacceptabile și față de forțele exterioare amenințătoare.
- *Funcția de expresie a valorilor* – Unele atitudini au rolul de a da sens valorilor fundamentale de a exprima valorile centrale sau convingerile.
- *Funcția de exteriorizare a trăirilor psihice* – au un conținut emoțional.
- *Funcția de cunoaștere* – pentru că oamenii au nevoie de sisteme de referință de norme și reguli pentru a înțelege lumea în care trăiesc și pentru a păstra ordinea într-un univers aparent neorganizat. Atitudinile ajută la procurarea unor asemenea norme.
- *Funcția de evaluare* – confirmând sau infirmând ele variază în intensitate putându-se ordona de la extrem de pozitiv la extrem de negativ.

Fenomen relațional. Atitudinea se exprimă prin anumiți indicatori, cuvinte, ton, gesturi, acte, alegeri sau absența acestora, având o funcție cognitivă, energetică, tonică și reglatorie asupra conduitelor pe care le determină. Fiind un rezultat al învățării ea reflectă ecoul subiectiv al evenimentelor și faptelor externe al relațiilor individului uman cu realitatea.

Concretizată în convingeri poate fi o stare de spirit ce exprimă o anumită poziție față de ceva, manifestată printr-un mod specific de reacție, poziție materializată prin anumite comportamente. Atitudinea dă un anumit sens și nuanțează comportamentul uman poate varia și dispune de mai multe posibilități de modificare. Ea se formează în sfera relațiilor interpersonale fiind o cale de elaborare a modului în care răspundem, reacționăm.

Constatăm existența a trei concepții: o concepție psihologistă, atitudinile sunt explicate în funcție de factorii individuali; o concepție sociologistă, atitudinile sunt explicate în funcție de factorii socio-culturali; și o concepție mixtă, combină cele două concepții extremiste.

□

Caracteristicile și structura atitudinilor

Modalitate relativ stabilă, durabilă de raportare a omului la o anumită latură a realității. Atitudinile exprimă o relație psihologică, conștient preferențială a omului cu lumea înconjurătoare. Constituindu-se în procesul cunoașterii și acțiunii, acestea sunt un rezultat al învățării exprimând ecoul subiectiv al evenimentelor și faptelor externe. Având o origine socială și culturală, atitudinile sunt o variabilă mentală, neobservabilă în mod direct, dar care se manifestă în actele comportamentale. Dobândind pregnanță, stabilitate și semnificație, ele devin caracteristice pentru individ, se transformă în trăsături de caracter.

□

- În acest cadru precizăm că printre *caracteristicile atitudinilor* se numără
- *Direcția* uneori clară și ferm direcționată de multe ori difuză și confuză este rezultatul experienței personale și sociale a individului care îl face să se apropie sau să se îndepărteze de anumite situații persoane după cum experiența acumulată în acest raport a fost pozitivă sau negativă
 - *Intensitatea* exprimă țaria unei atitudini forța de care suntem animați în realizarea ei
 - *Principialitatea* implică identitatea de comportament în situații asemănătoare față de persoane cu condiții situaționale asemănătoare
 - *Opoziția* atitudinile sunt opuse două câte două sunt bipolare ex sincer fals tolerant intolerant sever sociabil nesociabil etc
 - *Ierarhizarea* unele atitudini sunt supraordonate iar altele subordonate ex atitudinea față de muncă este o atitudine supraordonată iar punctualitatea este una subordonată
 - *Stabilitatea* deși sunt dinamice flexibile putându-se modifica atunci când intervin condiții noi atitudinile nu se schimbă de la o zi la alta ci au o relativă constanță dobândesc în timp o anumită stabilitate unele durează foarte viața la nivelul caracterului ne interesează cele stabile și generalizate

□ În *modelul unidimensional* elaborat de M P Zanna și J K Rempel atitudinile sunt văzute ca o evaluare globală ex favorabil sau nefavorabil A H Eagly și S Chaiken analizează atitudinea din perspectiva evaluării afirmând că ea este o tendință psihologică exprimată prin evaluarea mai mult sau mai puțin favorabilă sau nefavorabilă a unei entități determinate” *apud* Manstead p

□ După *modelul tridimensional* al lui M J Rosenberg și C J Hovland structura atitudinii constă în trei componente *apud* Fazio și Olson p

□ componenta afectivă reacții neurovegetative care pot fi înregistrate cu ajutorul aparatului și pe baza mărturiilor verbale despre stările emoționale

□ componenta cognitivă percepții credințe cunoștințe opinii despre care subiectul relatează

□ componenta comportamentală sau conativă intenționalitatea acțiunii observarea directă a acțiunii a conduitei în diferite situații și interogarea subiectului cu privire la intențiile sale comportamentale

□ Studiile asupra stereotipurilor prejudecăților și discriminării pot fi considerate o continuare a discuțiilor despre atitudini ele fiind fațete diferite ale atitudinilor intergrupuri

□ Neculau p Stereotipurile se referă la dimensiunea cognitivă prejudecățile la cea afectivă iar discriminările la componenta comportamentală sau la consecințele comportamentale determinate de stereotipuri și prejudecăți

□ *Modelul sociocognitiv* propus de A R Pratkanis și A G Greenwald evidențiază elementele prin care obiectul atitudinii este reprezentat în memorie eticheta și regulile de aplicare a ei evaluarea și structura cunoașterii baza cognitivă a ei

□ Se afirmă că atitudinile sunt omniprezente prezic comportamentul influențează percepția și memoria și servesc diferitelor funcții psihice

□ Pratkanis Breckler și Greenwald p

□ Conform acestui model atitudinile sunt bune

□

□□

predictoare atunci când identificarea obiectului atitudinii este consistentă și consensuală

Modelul schematic Lingle și Ostrom se construiește pe răspunsul dat la o întrebare de tip gestaltist ce este o atitudine și dacă ea este diferită de credințele care o alcătuiesc. Plecând de la premisa că atitudinile diferă de elementele ce le compun, autorii propun un model inspirat de psihologia cognitivă și care se dorește a fi mai cuprinzător și mai puțin specific decât alte concepte similare din literatura de specialitate înrudite cu cel de schemă „structuri cognitive”, „cadre”, „elemente focale”, „cadre prototipice”, „scenarii” și propun conceptul de „temă” sau „cadru tematic”. Acest concept se referă la un set de cunoștințe preexistente bazate pe experiența anterioară relevantă pentru un anumit domeniu pe care oamenii îl folosesc drept cadru pentru a le ghida observația, organizarea și găsirea în memoria evenimentelor percepute. Ei oferă o serie de principii în baza cărora funcționează aceste cadre și dovedesc faptul că judecățile bazate pe atitudini joacă rolul de cadre tematic. Acest model poate prezice modul în care informația este codificată, stocată, rememorată și utilizată în judecățile legate de atitudini.

R.H. Fazio propune un model asociativ al atitudinilor. Atitudinile sunt o asociație învățată între un obiect și o evaluare. Această evaluare poate fi fie de un afect foarte puternic fie de o inferență cognitivă. Conform teoriei sale, cu cât asociația evaluare-obiect este mai puternică, cu atât acea atitudine este mai accesibilă în memorie și prin urmare mai ușor de activat automat în prezența obiectului atitudinii. Cu alte cuvinte, se produce spontan mai ușor sub forma unui răspuns condiționat. Modelul rețelelor asociative susține că atitudinile sunt reprezentări în memorie. Credințele și sentimentele sunt conectate asociativ atât intraatitudinal cât și interatitudinal. Fazio arată că forța asociativă intraatitudinală influențează automatitatea și predictibilitatea comportamentului.

Modelul reprezentării atitudinilor caută să determine când ne putem și când nu ne putem aștepta la consistență în ceea ce privește răspunsurile indivizilor față de una și aceeași categorie de stimuli ca funcție a variațiilor între reprezentanții acelei clase de stimuli a tipurilor de răspunsuri oferite de subiect și a contextelor în care acești stimuli apar. S. Moscovici a reactualizat sintagma de „reprezentare cognitivă” propusă de E. Durkheim dându-i o nouă identitate. Modelul afirmă că răspunsul unei persoane la stimuli relevanți pentru atitudine depinde de proprietățile stimulului de situație și de reprezentarea pe care o are persoana despre stimulul respectiv.

□ □

□□ Perspective de abordare

Componentă reprezentativă a caracterului, atitudinea are o semnificație valorică și este înrădăcinată în fondul subiectului impunându-se din exterior în interior.

Relația dintre tipul psihologic și atitudine a fost abordată în timp și a dus la constituirea unor concepții, modele diferite atitudinal tipologică la C.G. Jung, atitudinile care stau la baza procesului de orientare sunt relativ genotipice, sensul

psihoidividual al termenului și tipologic atitudinală la H.J. Eysenck atitudinile se formează pe suportul psihoconstituțional al tipului – sensul psihosocial al termenului

În comunicarea de la Congresul psihanalitic de la Munchen din 1909 C.G. Jung introduce termenul de atitudine pentru explicarea cauzală a diferențierii tipurilor de personalitate introvertit și extravertit. Conceptul de bază prin care explică orientarea este cel de atitudine care determină tipul psihologic atitudinea fiind o dispoziție a psihicului de a acționa sau a reacționa într-o anumită direcție. atitudinea reprezintă „o noțiune a psihologiei care desemnează o anumită ordonare a conținuturilor psihice orientate fie către un scop fie de către o așa numită supra-reprezentare” Jung [1] pp. 111-112

Semnificația conceptului este similară cu cea vehiculată în psihologia experimentală și socială la timpul lui. Însă important de semnalat este faptul că în concepția lui Jung efectul atitudinii este fundamental putând determina orientarea întregii vieți psihice.

Psihologul englez H.J. Eysenck a avut cea mai importantă contribuție ulterioară în cercetarea introversiunii extraversiunii. Calea urmată este asemănătoare cu cea parcursă de Jung de la studiul nevrozelor la personalitatea normală. Metodele au fost însă diferite și au condus la elaborarea unei concepții dimensionale a personalității. În dezvoltarea ei în cadrul interacțiunii dintre ereditate și mediu structura personalității se constituie la diferite niveluri de organizare.

La primul nivel bazal se situează organizarea genotipică constituțională care în cazul introversiunii extraversiunii constă în balanța excitație-inhibiție a activității nervoase superioare și în efectul activator al formațiunii nervoase reticulare din trunchiul cerebral. Al doilea nivel corespunde manifestărilor psihofiziologice observabile experimental. Al treilea nivel de organizare a personalității se manifestă prin trăsăturile caracteristice observabile ca elemente de stabilitate tipică a comportamentului. Fenotipul psihocomportamental rezultă din interacțiunea genotipului înăscut cu mediul. Al patrulea nivel corespunde atitudinilor care reglează conduita acestea formându-se ca urmare a interacțiunii dintre tipurile psihologice și diversele componente ale mediului socio-cultural norme morale reguli modele culturale valori etc.

Deși au și o bază psihofiziologică cum preconiza Allport încă din 1924 atitudinile de orice fel nu sunt înăscute ci se formează ca urmare a experienței individuale trăite sedimentată la nivel dispozițional orientativ diferențiat după suportul tipologic constituțional apud Crăciunescu [2] pp. 111-112

Deoarece în structura și dinamica personalității se constituie atât atitudini cu sens psihoidividual cât și atitudini cu sens psihosocial este posibil și un model explicativ intermediar prin trecerea de la înăscut și dobândit în formarea atitudinilor.

□

□

□

□

Relația valori atitudini comportament

Standarde ale dezirabilității valorile constituie obiectul atitudinii pe care o ghidează în timp ce atitudinile reprezintă reacțiile pozițiile indivizilor Orientarea axiologică individuală este un dat subiectiv ceva interior și virtual o variabilă latentă Schema valori atitudini poate fi privită ca un produs al procesului de adaptare atitudinile apărând ca instrumente față de valori înțelese ca standarde criterii ale conduitei noastre După R. Linton sistemele de atitudine valoare „acionează automat și în cea mai mare parte la un nivel subconștient” importanța lor funcțională derivând din conținutul lor emoțional Linton p Valori sunt mediatori ai activării și funcționării atitudinilor Atitudinile și comportamentele derivă din valori și sunt influențate de ele

Valorile nu se reduc la atitudini ele sunt mai degrabă o recunoaștere a valorilor datorită interiorizării lor de către individ Atitudinile constituie elementul subiectiv în timp ce valorile se relevă în interacțiunea dintre subiect și obiect Trăsăturile de personalitate prin gradul lor de generalitate în structura personalității se aseamănă cu valorile Dar în vreme ce valorile sunt criterii ale dezirabilului trăsăturile sunt mai degrabă caracteristici instrumentale neutre axiologice ale personalității

W. I. Thomas reprezentant al Școlii de la Chicago și F. Znaniecki abordează atitudinea în termeni de orientare valorică Dacă orientările psihologice cercetează atitudinile în relație cu anumite laturi ale personalității abordările sociologice se raportează la valorile sociale Formarea unei atitudini este influențată de valoarea care o supervisează iar caracterul instrumental sau finalist al unei valori va influența formarea unei atitudini centrate și pe acel tip de valoare

Teoria acțiunii motivate TRA model pentru predicția intenției comportamentale Martin Fishbein și Icek Ajzen și teoria comportamentului planificat sunt teoriile care descriu relația atitudine comportament TRA sugerează că intenția comportamentului unei persoane depinde de atitudinea persoanei respective în raport cu comportamentul și normele subiective Teoria a fost revizuită și extinsă de Ajzen acesta adăugând un predictor important controlul comportamentului perceput Factorul atitudinal atitudinea individului față de comportament este influențat de estimările privind consecințele comportamentului și de evaluarea pozitivă și negativă a comportamentului ce urmează a fi efectuat Factorul normativ norma subiectivă se referă la modul în care persoana percepe presiunea socială și motivația ei de a se conforma la această presiune În consecință ne vom aștepta ca cineva să realizeze un comportament dacă acea persoană are o atitudine pozitivă referitoare la comportament și dacă îi percepe pe ceilalți ca fiind suportivi

Modelul MODE Modelul Motivației și Oportunității ca Determinanți Sabonmatsu și Fazio este un model cunoscut care studiază raportul atitudine comportament Se numește „bifazic” deoarece această legătură este mediată de două procese unul se referă la activitatea automată a atitudinilor iar celălalt mai elaborat, cântărește informația disponibilă Autorii au manipulat

motivația introducând ca variabilă "Teama de invalidare" iar oportunitatea prin timpul alocat subiecților pentru a efectua o judecată. Ei cred că pot prezice comportamentul unei persoane dacă pot cunoaște sau controla factorii de mai sus.

În cele mai vechi modele de schimbare de atitudine Hovland, Janis și Kelley au sugerat că mesaje persuasive schimbă atitudinea oamenilor atunci când se scot în evidență unele stimulente pentru această schimbare. Apud Heesacker, Petty și Cacioppo, p. Atitudinile se formează și se schimbă prin experiență directă prin condiționare prin învățare și prin dezvoltare cognitivă. În anii 1950, Asch a demonstrat apelând la experimentul de laborator gradul în care propriile opinii ale unui individ sunt influențate de cele ale unui grup majoritar. Asch, Studii efectuate au scos în evidență caracterul de durată al atitudinilor dat de experiența trecută. Opiniile sunt expresia verbală a atitudinii și pot fi mai ușor de măsurat de interpretat cantitativ și calitativ.

RE Petty și JA Krosnick afirmă că unele tipuri de atitudini par a fi mai puternice decât altele. În acest context, cuvântul „puternic” se referă la influența evidentă pe care atitudinea o are asupra comportamentului individului. Apud Fazio și Roskos-Ewoldsen, p. Componentele afective și cognitive tind să fie interconectate. Convingerile și sentimentele pot influența atitudinile, însă și atitudinile influențează convingerile și sentimentele. Principalele teorii ale schimbării de atitudine o consideră fie din perspectiva neobehavioristă, școala de la Yale din care fac parte CI Hovland și W McGuire, fie dintr-un punct de vedere strict cognitivist, teoria coerentei și în special cea a disonanței cognitive propusă de L Festinger.

Starea psihologică în care cunoștințele atitudinile și comportamentele sunt compatibile între ele poartă numele de consistență cognitivă. În strânsă legătură cu această teorie este teoria disonanței cognitive. Festinger considerată o teorie a justificării comportamentelor discrepante cu atitudinile. Angajarea într-un comportament aflat în disonanță cu atitudinea duce la disconfort dacă nu există elemente compensatorii puternice. Atitudinile preced și determină comportamentele, se formează prin învățare și sunt acumulate printr-un conntinuum de experiențe unice. Contextul social factorii mesajului, atractivitatea sursei reprezintă variabile care pot duce la schimbarea atitudinilor. Atitudinile se pot schimba dacă, stimulul pentru un nou răspuns este mai puternic decât stimulul pentru vechiul răspuns. Chelcea, p.

Atitudinile și comportamentul se condiționează reciproc pe fondul procesului de adaptare a individului la cerințele vieții în care trăiește. Există o serie de teorii parțiale care explică schimbarea atitudinală. Teoria stimul-răspuns sau cea a întăririi, teoria judecății sociale, teoriile consistenței și toate converg spre ideea că schimbarea nu este întotdeauna ușoară, presupune timp și efort energetic susținut. Îmbină aspectele interne cu cele externe. Se raportează la valori și ține atât de credințe personale cât și de așteptările sociale ale grupului, ale comunității etc.

Concluzii

Lumea în care trăim este o oglindă a atitudinilor și așteptărilor noastre. Oglinda minții atitudinile reflectă gândirea.

Declanșând o serie de cercetări legate de relația atitudine-comportament acestea au înregistrat rezultate contradictorii. La prima vedere atitudinile ar trebui să determine comportamentul. Prin urmare, dacă dorim schimbarea de atitudine trebuie să începem prin a ne schimba comportamentul. Fiind o prefigurare a conduitei, ea nu reprezintă însă cauza comportamentului. Chiar dacă este o condiție facilitatoare pentru realizarea acestuia. Aceasta înseamnă că o atitudine nu este singurul factor determinant al unui comportament. Adesea intervin constrângeri, interese diverse etc.

Fenomen psihologic complex, atitudinile care sunt importante pentru o persoană tind să fie puternice. La fel de puternice sunt și atitudinile despre lucruri, evenimente, idei sau persoane despre care oamenii au cunoștințe suficiente.

În științele sociale termenul desemnează o orientare a conduitelor sau a raționamentelor, când acestea prezintă o anumită coerență și stabilitate. Relație între individ și mediu, atitudinile nu coexistă separat, ci formează sisteme ierarhice structurate în acord cu ierarhia sistemului de idei și valori la care se raportează.

REFERINȚE

- [1] Allport, G. W. *Motivele acțiunilor umane*. București: EDP.
- [2] Asch, S. E. *Effects of Group Pressure Upon the Modification and Distortion of Judgments*. In *Documents of Gestalts Psychology*. Edited by Mary Henle. http://www.google.ro/books?hl=ro&lr=&id=SOk1TFBYWHIC&oi=fnd&pg=PA&dq=Solomon+Asch+attitudes&ots=f1HstF&HZ&sig=Ls1yNwfaN1wkxEKFXrG1s&redir_esc=y&v=onepage&q=Solomon+Asch+attitudes&f=false
- [3] Boncu, Ș. *Psihologia influenței sociale*. Iași: Editura Polirom.
- [4] Chelcea, S. *Sociologia opiniei publice*. București: Editura Comunicare.ro.
- [5] Crăciunescu, R. *Tip și atitudine în structura orientativă a personalității*. În: *Analele Universității din Craiova. Seria Psihologie, Pedagogie*. Anul III nr. Craiova: Editura Universitaria.
- [6] Fazio, R. H., Olson, M. A. *Attitudes: Foundations, Functions and Consequences*. In *The Sage Handbook of Social Psychology*. London: Sage. <http://faculty.psy.ohio-state.edu/fazio/fazio/documents/FazioOlsonSageHandbook.pdf>
- [7] Fazio, R. H., Roskos-Ewoldsen, D. R. *Acting as we feel: When and How Attitudes Guide Behavior*. Chapter. In http://www.sagepub.com/upm-data/Brock_Ch_1_Acting_as_we_feel.pdf
- [8] Heesacker, M., Petty, R. E., Cacioppo, J. T. *Field dependence and attitude change: Source credibility can alter persuasion by affecting message*

- relevant thinking In
<http://psychology.uchicago.edu/people/faculty/cacioppo/jtcreprints/hpc.pdf>
 Hogg M Vaughan G Psihologie socială Ediția a IV a Londra
 Prentice Hall
 Laughland A S Musser W N Musser L M An Experiment in
 Contingent Valuation and Social Desirability In Journal of Agricultural and
 Resource Economics Review Vol pp
 Lingle H G Ostrom T M Principles of memory and cognition in
 attitude formation In R E Petty T M Ostrom T C Brock Eds Cognitive
 Responses in persuasion Hillsdale NJ Erlbaum
 Linton R Fundamentul cultural al personalității București Editura
 Științifică
 Jung C G Puterea sufletului Anthologie București Editura Anima
 Manstead A S R Hewstone M Eds The Blackwell Encyclopedia of
 Social Psychology pp Oxford Blackwell Publishers
 Neculau A Manual de psihologie socială Iași Editura Polirom
 Oprescu V Psihologie generală și a educației Craiova Reprografia
 Universității
 Popescu Neveanu P Dicționar de psihologie Buucrești Editura
 Albatros
 Robinson J P Shaver P R Wrightsman L S Criteria for Scale
 Selection and Evaluation In <http://www.radford.edu/jaspelme> Spring
 Robinson_Shaver_and_Wrightsman_Ch.pdf
 Pratkanis A R Breckler S J Greenwald A G Attitude structure and
 function In
<http://faculty.washington.edu/agg/pdf/Greenwald/AS/F/Chs.pdf>
 Roșca Al Metodologie și tehnici experimentale în psihologie
 București Editura Științifică
 Zlate M Eul și personalitatea București Editura Trei

PRACTICA EDUCAȚIONALĂ – DESCHIDERI EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES

NECESITATEA CONSTITUIRII DOMENIULUI DIDACTICA UNIVERSITARĂ ÎN RELAȚIE CU DEZVOLTAREA COMPETENȚELOR CADRELOR DIDACTICE DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

THE NEED TO DEVELOP THE FIELD OF THE ACADEMIC TEACHING IN RELATION TO THE DEVELOPMENT OF THE TEACHING COMPETENCIES OF TEACHERS IN THE HIGHER EDUCATION

Lector univ dr **Ecaterina Sarah Frășineanu**

DPPD Universitatea din Craiova

Senior Lecturer **Ecaterina Sarah Frășineanu** Ph D

TSTD University of Craiova

Abstract

In the logical approach from general to particular we point out that in our view the higher education pedagogy studies the educational laws and strategies in relation to the specific of the specialists training or highly qualified staff according to the various profiles of this level of education and teaching is a sub domain of the Pedagogy which makes a focusing on the issues related to teaching learning assessment in the university environment. In this article are analyzed the main aspects to support the quality training of the teachers in the academic education by identifying its specific notes. The main point of the article is represented by a proposal about the themes or topics that is to be addressed by the academic discipline domain.

Keywords Pedagogy teaching academic university roles competencies improvement

Existența preocupărilor pentru dezvoltarea domeniului didactica universitară

Preocuparea pentru didactica universitară este determinată multiplu pornind de la motivația personală până la constatarea necesității de a urma programe de formare în acest sens și a decalajelor mari dintre oferta pe care o are învățământul și nevoile tot mai crescute de formare a profesioniștilor în domeniul didactic.

Precizăm însă că există preocupări pentru dezvoltarea didacticilor aplicate de care și noi am beneficiat prin proiectul „Calitate în inovare în comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior” proiectul a urmărit asigurarea unei formări inițiale de calitate a studenților care se pregătesc să fie profesori prin dezvoltarea și certificarea competențelor cadrelor didactice universitare precum și prin crearea unei rețele naționale de profesioniști în științele educației și promovarea modelelor de bună practică în formarea viitoarelor cadre didactice” Bocoș și Șerbănescu

Ca preliminarie generală în domeniul epistemologiei se impune tot mai pregnant trecerea de la orientarea pur academică cu accent pe prioritatea cunoașterii knowledge la orientarea pragmatic aplicativă asupra activității didactice cu accent pe cunoașterea modului în care se face know how

În N. Vișanu a avansat unul din sensurile în care înțelegea pedagogia universitară acela de reflectie aplicată metodic la problemele complexe ale învățământului superior” p De asemenea la acel moment concepția contemporană despre universitate pare a oscila între cele trei sensuri ale acesteia universitatea pentru studenți universitatea pentru știință și universitatea pentru societate” idem p

Care sunt scopurile asumate ale formării din învățământul universitar academic superior?

În Legea Educației Naționale din misiunea învățământului superior este de a genera și de a transfera cunoaștere către societate prin

a formare inițială și continuă la nivel universitar în scopul dezvoltării personale al inserției profesionale a individului și al satisfacerii nevoii de competență a mediului socioeconomic

b cercetare științifică dezvoltare inovare și transfer tehnologic prin creație individuală și colectivă în diverse domenii precum și valorificarea și diseminarea rezultatelor acestora

Nu trebuie uitat scopul major al învățământului superior contribuția la dezvoltarea culturii naționale și universale

Din punct de vedere structural administrativ în Legea Educației se precizează că în instituțiile de învățământ superior funcțiile didactice sunt

a asistent universitar

b lector universitar șef de lucrări

c conferențiar universitar

d profesor universitar

Fiecare funcție are atribute specifice iar din perspectivă didactică curriculumul academic este unul transdisciplinar Primul ciclu din învățământul superior cel de licență pregătește studenții în funcție de specializări pentru integrarea pe piața forței de muncă al doilea ciclu cel de master realizează o continuare a specializării aprofundării în strânsă legătură cu cercetarea iar al treilea ciclu nivel ciclul de doctorat este centrat pe cercetare

Care sunt coordonatele de bază ale formării cadrului didactic universitar ca profesionist?

Din analiza documentelor de tip normativ cum sunt Ordinul din iulie publicat în Monitorul Oficial al României nr sau ale documentelor de tip Strategic observăm faptul că un cadru didactic universitar are mai multe roluri Potolea apud Iucu

- rol de expert Opre
- rol didactic
- rol de cercetător
- rol educațional
- rol instituțional și comunitar
- rol privind propria formare și dezvoltare personală

Prin raportare la aceste roluri idem Potolea sunt derivate o serie de competențe în proiectarea activității didactice și în realizarea de produse curriculare în practica predării învățării în practica evaluării în inovarea profesionalizării studenților în relaționarea cunoașterea și consilierea studenților în participarea la dezvoltarea personală și a instituției din care cadrul didactic face parte

Inventariind formele de formare continuă putem sintetiza că perfecționarea personalului didactic universitar se realizează în principal prin

- a programe de documentare și schimburi de experiență la nivel național și internațional
- b programe de specializare și cooperare interuniversitară în țară și în străinătate
- c învățământ postuniversitar
- d programe de cercetare științifică realizate în țară sau prin cooperare internațională
- e inovare educațională creație științifică tehnică și artistică

Cum se poate face o compatibilizare între nevoile de dezvoltare profesională ale cadrelor didactice și cerința de centrare pe student?

Într-un context mult mai general Ramsden apud Ladyshevsky și Jones arătau că învățământul superior întâmpină numeroase provocări legate de schimbarea opțiunilor de înscriere ale studenților de cerințele comunității și guvernelor în ceea ce privește responsabilitățile universității Pentru rezolvarea acestora un rol important îl are asigurarea calității cursurilor prin activizarea și modernizarea metodelor folosite

Dacă analizăm interesele pentru studiile universitare putem identifica mai multe categorii de studenți

- studenți tradiționali care urmează studiile superioare de bază
- studenți care urmăresc o dezvoltare profesională specializată avansată au absolvit învățământul superior au pregătire doctorală
- studenți mai în vârstă implicați în activitatea profesională de tip part time care sunt înscriși în învățământul la distanță

• Studenții care doresc să și diversifice activitatea profesională pentru a se deplasa spre alte domenii

În abordarea instruirii de tip academic trebuie ținut cont de faptul că „studenții se deosebesc de populația școlară preuniversitară atât ca grup de vârstă cât și ca grup profesional ceea ce le conferă o „imagine” specifică” Pachef

Utilizarea metodelor de predare învățare în învățământul superior prezintă unele particularități în raport cu alte trepte de învățământ particularități determinate mai ales de rolul sporit pe care îl joacă în învățământul superior spiritul de cercetare științifică creativitatea teoretică și practică La nivelul studenților cu atât mai mult la nivelul cadrelor didactice ca experți în instruire și învățare este necesară formarea unor tehnici și abilități academice Bogathy și Sulea coord

Din perspectivă cognitiv constructivistă aplicarea metacogniției la nivelul învățării realizate de studenți este posibilă și utilă în realizarea învățării profunde mai mult această pârgie pe care o pot dezvolta cadrele didactice împreună cu studenții contribuie la o mai bună stăpânire a cunoștințelor și a modului de construire a acestora astfel încât ele să fie învățate prin transfer și nu prin memorare mecanică pentru că metacogniția influențează eficiența rezolvării sarcinilor în mod autonom Ea este un factor al motivației învățării al controlului afectiv al atribuirii rezultatelor și al formării stimei de sine ceea ce conduce la reconsiderări ale personalității în multiple planuri cognitiv moral estetic profesional

În actualitate rolul instituțiilor de învățământ este determinat de funcția de socializare de transmitere a valorilor promovate de societate iar toate aceste aspecte care oferă o perspectivă organizațională sunt favorabile procesului de elaborare a ofertelor de formare

În acest moment curriculumul formării inițiale a cadrelor didactice pentru învățământul universitar prin DPPP nivelului II aprofundare în paralel cu masterul de specialitate este alcătuit din următoarele componente a discipline de pregătire fundamentală Psihopedagogia adolescenților tinerilor și adulților Proiectarea și managementul programelor educaționale b discipline de pregătire didactică și practică de specialitate Didactica domeniului și dezvoltări în didactica specialității Practică pedagogică și c discipline opționale din pachetul Comunicare educațională Consiliere și orientare Metodologia cercetării educaționale Sociologia educației Managementul organizației școlare Politici educaționale ș a

Formarea continuă în sens de formare specială pentru cariera didactică în mediul universitar academic reprezintă o preocupare individuală Dezvoltarea acestei preocupări la nivel formal este bine justificată în alte țări În esență se profilează nevoia de adaptare a învățământului românesc la tendințele sau evoluțiile existente în învățământul european dar și de promovare a unei învățări durabile centrate pe cel care învață

Profesionalismul cadrelor didactice este strâns legat de pregătirea pedagogică cu componentele ei științifice tehnice și vocaționale care se dezvoltă în timp odată cu experiența dar sunt necesare și o serie de atitudini adecvate inițiativă responsabilitate spirit de echipă etc

În același timp educația formarea trebuie să țină pasul cu schimbările care au loc la nivel social internaționalizarea învățământului multiculturalizarea globalizarea dezvoltarea învățământului online Cel mai important impact este asupra învățării care depășește sensul restricționist de învățare școlară și devine o învățare avansată continuă

Ca proces învățarea academică presupune participarea activă construcție și reconstrucție integrare și reintegrare de structuri cognitive și acționale ceea ce solicită o activitate didactică de calitate temeinică Enswistle apud Negovan p arată că între studenți există diferențe în funcție de orientarea lor spre reproducere rezultând o abordare de suprafață a învățării spre semnificație conducând la o abordare profundă a învățării și spre achiziție ca abordare a învățării în termeni de succes

Așa cum s-a arătat anterior structura competenței didactice dată de stabilirea obiectivelor chiar împreună cu cei care învață operarea cu conținuturile învățării utilizarea metodelor de instruire și evaluare este completată de competențe în relaționarea și comunicarea cu studenții și comunitatea educativă în conducerea grupei de competența educativ formativă de competențe în cercetare și în autoperfecționare

Într-o lucrare axată pe cercetarea problematicii dezvoltării carierei universitare N Duță enumera o serie de teorii explicative existente în acest domeniu dintre care reținem teoria dezvoltării profesorilor universitari Kugel modelul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice universitare debutante Nyquist și Sprague modelul dezvoltării profesionale Robertson teoria vitalității cadrelor didactice universitare Kalivoda Trebuie ținut cont de faptul că reușita profesională nu este condiționată de o aptitudine anume ci de o constelație de aptitudini Jigău iar aceasta înseamnă a învăța să învățăm Conceptul de învățare se leagă tot mai strâns de cel al organizării înțelepte a vieții Siebert

O altă perspectivă modernă impune și o relație de mentorat în activitatea psihopedagogică a participa la activitatea de mentorat înseamnă a oferi anumite modele într-o activitate de tip profesional cum este cea didactică

După cum arăta Emil Păun în construirea programelor de formare continuă este foarte important grupul țintă de aceea trebuie luate în considerare fazele evoluției și involuției carierei didactice Huberman apud Păun p

Debut ca perioadă de incertitudine

Stabilizare integrare în instituție

Experimentare și diversificare ca încercări de inovare

Reflecție reanalizări ale experienței

Seninătate și distanțare afectivă



Conservatorism cu dificultăți în adaptarea la nou

Dezangajare

Sistemul de evaluare a personalului didactic universitar coord Potolea aflat într o continuă dinamică și ameliorare realizează o structurare a domeniilor esențiale de pregătire a cadrelor didactice universitare

activitate didactică

activitate cu studenții

activitate științifică

servicii instituționale

Dintre aceste domenii se arată că pentru domeniul de bază cel didactic este nevoie de reconceptualizarea predării pornind de la proiectarea curriculară conducerea instruirii evaluarea instruirii și a performanțelor studenților până la perfecționarea profesională

Trebuie recunoscut că în actualitate standardele profesionale formulate pentru profesia didactică sunt centrate mai mult pe activitatea de cercetare nu pe cea de instruire iar aici pe cea de predare nu pe cea de învățare Însă paradigmele pedagogice moderne și postmoderne consideră că noile roluri ale profesorilor sunt legate de antrenarea facilitarea organizarea îndrumarea stimularea învățării monitorizarea și reglarea discuțiilor consilierea studenților pentru ca aceștia să se manifeste activ în planul relațional să participe să colaboreze să elaboreze idei să argumenteze să negocieze să critice să reformuleze concepții și să se autoevalueze adică să se dezvolte astfel încât să devină la rândul lor competenți în domeniile în care se formează

Având în vedere propriile cercetări referitoare la învățarea eficientă și selfmanagementul învățării în mediul universitar Frăsineanu considerăm că profesorii pot contribui la dezvoltarea capacităților metacognitive ale studenților organizând rațional cunoștințele transmise reflectând asupra lor și construind sarcini sau modele aplicative îndrumându i pe studenți să se ajute de intuițiile lor și să explice propria activitate de cunoaștere și învățare

O problemă centrală a cadrului didactic este legată de motivarea studentului în învățare înlocuirea învățării în „asalt” cu o învățare temeinică de aceea în acest stadiu relaționarea didactică trebuie concepută ca o facilitare

Învățarea academică perfecționează și continuă învățarea școlară fiind diferențiată atât prin conținutul pe care îl are învățământul superior universitar față de învățământul preuniversitar cât și prin caracteristicile dezvoltării personalității în această etapă a vieții

Care sunt aspectele reper pentru conturarea unei curriculum specific didacticii universitare?

În opinia noastră un curriculum al formării pentru cariera didactică universitară ar trebui să atingă următoarele aspecte care desigur rămân deschise completării Tabelul

Tabelul Tematica de bază a unei didacticii universitare

Formarea competențelor cadrelor didactice universitare De la diversitatea finalităților curriculare la orientarea spre competență
Modalități moderne și specifice de organizare a conținuturilor
Realizarea predării învățării în învățământul universitar Metode specifice de predare și metode propriu zise de învățare Consilierea învățării
Categorii de studenți
Perfecționarea comunicării didactice
Strategiile didactice centrate pe studenți
Formele modurile și mijloacele de învățământ din învățământul universitar
IA C-ul în învățământul universitar
Evaluarea în învățământul universitar Strategii Metode Dificultăți
Implicarea studenților
Proiectarea didactică Cadre specifice Abordări flexibile
Constituirea stilurilor didactice

Învățământul universitar și învățarea continuă

Pornind de la una din definițiile date educației ca o “construcție și reconstrucție continuă a unui model interior de cunoaștere apreciere și acțiune în raport cu lumea în care trăim” Vițanu identificăm argumente pentru necesitatea învățării academice la vârsta adultă argumente legate de nevoia de adaptare schimbările în cunoaștere necesitățile de ordin sociologic nivelul de școlarizare anterioară a adultului gradul de cultură a mediului social în care se află activitatea economică și socială pe care o realizează calificarea dobândită și cea necesară imaginea despre sine despre societate despre viitor

Unul dintre reprezentanții țării cu cea mai puternică tradiție în educația adulților Germania unde universitățile populare cunosc o mare dezvoltare după a formulat următoarele idei care susțin cerința de învățare continuă și în același timp semnaleză necesitatea modernizării sistemelor educative Siebert

- potențialul de învățare actual este în ascensiune continuă
- nivelul de pregătire crește și el
- piața produselor destinate învățării s-a diversificat
- tot mai multe persoane se angajează în inițiative de învățare
- mediul de învățare este favorabil învățării intensive
- încrederea în autorități în ceea ce privește învățarea a scăzut
- se impune tot mai mult teoria constructivistă
- adulții sunt mai puțin dispuși să învețe dirijat

• în domeniul sistemelor de instruire vom asista la o virtualizare a acestora. În mod cumulativ pe lângă schimbările de mentalitate și atitudine avem în vedere și calitățile urmărite de adulți la profesorii care îi instruiesc. Donaldson, Flannery et al. (2004) apud Imel (2004) Acestea sunt capacitatea de cunoaștere, preocuparea pentru actul de învățare, prezentarea clară a materialului, capacitatea de a motiva pe cei care învață, capacitatea de a demonstra relevanța materialului predat și capacitatea de a fi entuziast în predare. Unele studii propun calități și profiluri de personalitate ale cadrelor didactice universitare eficiente pornind de la premisa că personalitatea profesorului este cea care influențează în mod definitoriu întreaga activitate. Hotaman (2004) Zgaga (2004).

Este adevărat că din punct de vedere al eficienței externe a învățământului universitar în multe cazuri nu se realizează legătura Universitate-piața muncii însă tendințele de îmbunătățire urmăresc acest deziderat.

Multe din inițiativele europene privind asigurarea calității au ca scop îmbunătățirea accesului la educația și formarea profesională, dezvoltarea capacității de ocupare a unui loc de muncă, o mai bună corespondență între cererea și oferta de formare. De aceea în procesul de elaborare și implementare a cadrului de asigurare a calității din România trebuie să existe o reprezentare adecvată a factorilor interesați, adică a tuturor partenerilor sociali.

Un exemplu este strategia Uniunii Europene de creștere economică pentru următorii ani ca strategie pentru creștere inteligentă, ecologică și favorabilă incluziunii. Reason (2004) propune la nivel european o regândire a educației pentru a investi în competențe care să devină rezultate în plan economic.

Concluzii

În opinia noastră posibilitățile de formare sau perfecționare în domeniul didacticii la nivel universitar sunt multiple pentru că instruirea în mediul universitar are o fundamentare culturală care tinde să se transforme în transdisciplinaritate pe fondul globalizării programelor de studiu și al mobilității studenților. Cadrul didactic din învățământul universitar reușește să se adapteze acestui specific printr-o atitudine reflexivă referitoare la modul de abordare a studenților în predare, învățare, evaluare și la interacțiunile pe care le promovează.

REFERINȚE

- Bocoș, M., Șerbănescu, L. (2004) *Didactica predării disciplinelor psihopedagogice*. Suport de curs. Proiectul „Calitate în învățământ: comunicare în sistemul de formare continuă a didacticienilor din învățământul superior” (2004-2006).
- Bogathy, Z., Sulea, C. (2004) *Manual de tehnici și abilități academice*. Ediția a doua. Timișoara: Editura Universității de Vest.
- Duță, N. (2004) *Cariera didactică universitară: fundamente și strategii formative*. București: Ed. Universitară.
- Frășineanu, E., S. (2004) *Învățarea și self managementul învățării eficiente în mediul universitar*. Craiova: Universitaria.

- Iucu R B Educația învățământul centrate pe student Direcții strategice privind formarea cadrelor didactice universitare în http://topub.unibuc.ro/pdf/romita_iucu_invatamantul_centrat_pe_student.pdf accesat în
- Imel S Teaching adults Is it different? Myths and realities In <http://www.calpro.online.org/ERIC/docgen.asp?tbl=archiveLID=A> accesat în
- Hotaman D “The teaching profession knowledge of subject matter teaching skills and personality traits” In Procedia Social and Behavioral Sciences Vol Issues pp –
- Europa in [http://ec.europa.eu/europe/pdf/themes_education_and_training_skills_](http://ec.europa.eu/europe/pdf/themes_education_and_training_skills.pdf) pdf accesat în
- Ladyshevsky R K Jones S Leadership ul academic și coordonatorul de curs “Pionul cheie” în procesul de asigurare a calității în <http://archive.fvet.ro> accesat în
- Legea Educației Naționale din
- Negovan V Introducere în psihologia educației București Curtea Veche
- Opre D Expertiza didactică universitară Cluj Napoca Editura ASCR
- Ordinul din iulie publicat în Monitorul Oficial al României nr
- Pachef R C Evaluarea în învățământul superior București Editura Didactică și Pedagogică R A
- Păun E Școala abordare sociopedagogică Iași Polirom
- Potolea D coord Sistemul de evaluare a personalului didactic universitar în <http://www.fpe.ro/index.php?option=com> accesat în
- Siebert H Învățarea autodirijată și consilierea pentru învățare Noile paradigme postmoderne ale învățării Iași Institutul European
- Șchiopu U Verza E Psihologia vârstelor București Editura Didactică și Pedagogică
- Vințanu N Educația universitară București Editura Aramis
- Vințanu N Educația adulților București Editura Didactică și Pedagogică
- Vlăsceanu L Asigurarea calității în educație UNESCO CEPES în <http://www.ad.astro.ro/library/papers/vlasceanu.pdf> accesat în
- Zgaga P Formarea cadrelor didactice în Europa de sud est O perspectivă regională in http://www.see.educoop.net/education_in/pdf/workshop/fesee/dokumenti/Reg_Overview_Ro_final.pdf accesat în

□

□

□

□□

DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE AUTOEVALUARE

THE DEVELOPMENT OF THE COMPETENCE OF
AUTOEVALUATIONLector univ. dr. **Mihaela Aurelia Ștefan**

DPPD Universitatea din Craiova

Senior Lecturer **Mihaela Aurelia Ștefan** Ph.D.

TSTD University of Craiova

□

□

Abstract

Professionalization actually means occupational skills training taken as imperatives in each professional field. Training is a way to enable the educated to work in a flexible manner in the field of study in which it is formed. This approach defines in a different manner the training of teachers.

In portraying the profile of future practitioners in educational areas the following objectives should be considered: focusing on skills development; developing mental flexibility; building elastic structures that enables future practitioners to adapt rapidly and effectively in various educational situations; developing metacognition.

Because metacognition play a critical role in evaluation, it is important to study metacognitive activity and development to determine how students can be taught to better apply their cognitive resources.

Key concepts: competence; self-evaluation; self-monitoring; self-management; self-regulation.

□

□

Competența – indicator al pregătirii profesionale

Trăind într-o societate bazată pe cunoaștere, profesionalizarea înseamnă de fapt formarea competențelor care să permită celui format să se adapteze ușor și să activeze într-o manieră flexibilă în domeniul pentru care este format. Această perspectivă definește într-o manieră diferită și cadrul de pregătire profesională a cadrelor didactice din domeniul în care termenul de formare subliniază necesitatea unei structurări profesionale capabilă de autoremodelare, cu atât mai mult cu cât cadrele didactice reprezintă categoria formatorilor, considerați ca agenți ai schimbării (Schipor).

Devine necesară schimbarea opticii de abordare a carierei și implicit a evoluției persoanei începând cu formarea inițială și continuând cu formarea de-a lungul întregii vieți. Accentul nu mai cade doar pe formarea inițială în care se dobândesc pe cât posibil toate competențele pentru viitoarea activitate profesională ci pe realizarea unei continuități firești între formarea inițială și formarea

□

□□

continuă Integrarea și pregătirea socio-profesională complexă a individului presupune o educație permanentă

Paradigmele moderne pun accentul pe latura pragmatică personală reflexivă și creativă a procesului de formare

Devenind una din atribuțiile celui care învață responsabilitatea învățării constituie un nou obiectiv care trebuie avut în vedere de către profesor alături de formarea încrederii în sine și a autonomiei în învățare și implicit în evaluare. Actul didactic trebuie clădit în jurul participării elevului la propria sa formare

Aceasta perspectivă asupra educației impune cerințe noi în ceea ce privește formarea competențelor cadrelor didactice

Conform Dicționarului explicativ al limbii române competența se determină drept capacitatea cuiva de a se pronunța asupra unui lucru pe temeiul unei cunoașteri adânci a problemei în discuție. Dicționarul explicativ al limbii române

Competența permite rezolvarea de situații dificile în direcția în care s-a format și nu presupune doar capacitatea de a face un lucru practic. A aplica cu ajutorul unor cunoștințe și deprinderi prin mobilizarea unor resurse ci capacitatea de a exercita un rol de a rezolva o situație tip de situații de a se raporta propriu la aceasta sau Jonnaert

Toate aceste definiții evidențiază complexitatea formării unei competențe căci ea depășește particularul o cunoștință o regulă un caz o sarcină simplă sau rezolvarea artizanală a unei sarcini aplicative cotidiene ci împotriva rezolvarea unei sarcini complexe problematice pentru care se cere o prelucrare mentală deosebită. Ioita

Viitorul profesor va trebui să obțină prin formarea inițială nu numai cunoștințe și deprinderi ci și un set de capacități necesare practicării în bune condiții a profesiei didactice și implicit evaluării și autoevaluării procesului instructiv-educativ

De la evaluare la autoevaluare în contextul învățării pe parcursul întregii vieți

La ora actuală conceptele de învățare și educație permanentă pe parcursul întregii vieți sunt concepte curente ale științelor preocupate de învățare dar și ale politicilor educaționale

Dacă inițial în explicarea învățării accentul era pus pe determinarea externă treptat acesta s-a deplasat către determinarea internă a individului

Accentul pus pe individ pe interioritatea lui nu ignoră influențele externe asupra învățării dar configurează un alt context mai profund pentru explicarea lor

H. Siebert observă că în ultimul deceniu al secolului trecut se poate remarca o revalorizare politică globală a învățării permanente realitate care trebuie înțeleasă atât ca resursă umană human resource cât și ca strategie de adaptare coping strategy. Siebert

Înțelegerea individului ca sistem extrem de complex cu maximă capacitate de autoorganizare oferă noi fundamente pentru acceptarea și explicarea nevoii individului de a învăța continuu independent toată viața. Înțelegerea și acceptarea acestor fundamente a favorizat impunerea în psihologia învățării și a educației a conceptului de învățare permanentă pe tot parcursul vieții *Lifelong Learning* singura care asigură învățarea a ceea ce încă de la începutul deceniului al secolului XX configura ca obiective ale educației. Negovan

Conceptele de învățare permanentă învățare pe tot parcursul vieții învățare autodirijată autoînvățare învățare autodidactă au ridicat în fața teoriei și practicii educației și instruirii problema organizării unor noi cadre socio organizaționale în care să se învețe. Acestea exprimă deplasarea atenției specialiștilor de la mecanismele învățării în general la mecanismele învățării academice. Negovan

Accentul este plasat azi pe trecerea de la evaluare ca proces general de „culegere, valorificare, apreciere și interpretare a informațiilor rezultate din procesul de învățare” (Schaub, Zenke, pp.) în scopul evidențierii măsurii și nivelului de realizare a obiectivelor stabilite în prealabil la autoevaluare.

Evaluarea didactică poate fi definită ca „un procedeu psihopedagogic complex de stabilire a valorii unor procese, comportamente, performanțe prin raportarea acestora la un set de criterii prestabilite cu valoare de etalon” (Stan, p.) sau „procesul prin care se obțin și se furnizează informații utile permițând luarea unei decizii ulterioare” (Cucuș, p.).

Evaluarea didactică urmărește în principal (Ionescu):

- colectarea de informații despre nivelul însușirii unor cunoștințe al formării unor capacități priceperi deprinderi atitudini
- structurarea unor informații despre competența profesională a cadrului didactic
- reflectarea calității și eficienței curriculum-ului educațional
- emiterea unor aprecieri a unor judecăți de valoare
- luarea unor decizii privind activitățile ulterioare

Autoevaluarea reprezintă o continuare firească a actului evaluativ dar și o condiție absolut necesară pentru eficientizarea acestuia. Autoevaluarea presupune demersul autonom care permite înțelegerea și verificarea etapelor demersului de învățare și stimulează progresele sale pe aspecte precise” (De Peretti, p.).

Profesorilor le revina sarcina de a încuraja dezvoltarea capacităților celor care învață de autoanaliză a proceselor mentale de organizare a experienței proprii de manipulare a ideilor proprii de afirmare a metacogniției.

Considerăm absolut necesară în demersul de dezvoltare la studenți a posibilităților de autoevaluare afirmarea metacogniției. Vom insista în cele ce urmează pe relația indisolubilă dintre evaluare, autoevaluare și metacogniție.

□

□

Rolul metacogniției în procesul de evaluare autoevaluare

Metacogniția vizează abilitatea persoanei de a și controla o mare varietate de acțiuni cognitive ajungând la autoaprecierea și autoperfecționarea propriei cogniții. Introdus de către J. H. Flavell termenul de *metacogniție* pune accent pe rolul subiectului în monitorizarea activității proprii de învățare.

În descrierea lui Flavell gândurile metacognitive sunt intenționate, voite, orientate către un scop clar. Subiectul însuși are sarcina de a și conduce propria învățare de a planifica, monitoriza, evalua pe de o parte iar pe de altă parte de a antrena condițiile necesare, utilizarea cunoștințelor și abilităților anterioare raportarea lor la scopuri, strategii, experiențe.

Cu alte cuvinte elevul/studentul este cel care învață dar în același timp cel care și conduce managerial propriul proces de învățare, stabilește scopuri, planifică ia decizii, stabilește condiții de reușită, rezolvă, construiește etc.

În psihologia cognitivă metacogniția este definită prin „cunoștințele pe care le are subiectul despre funcționarea propriului sistem cognitiv și care pot optimiza funcționarea acestuia” (Miclea).

În neuroștiințele cognitive metacogniția se referă la „capacitatea de a și reprezenta propria activitate cognitivă de a și evalua mijloacele și rezultatele de a o ajusta diferitelor tipuri de probleme sau de situații prin alegerea deliberată a unor strategii și reguli și mai ales de a stabili caracterul adevărat sau fals al unei reprezentări” (Delacour).

În științele psihosociale metacogniția este raportată la conceptul de *sine* și la alte concepte corelate: *identitate*, *de sine*, *autoidentificare*, *autoatribuire*, *autoestimare*, *automonitorizare* etc.

Studentii care învață autoorganizat sunt „responsabili, proprietari și manageri asupra procesului de învățare” (Abdullah). Asemenea indivizi au capacitatea de a accesa și procesa informațiile de care au nevoie în vederea atingerii unui scop precis.

K. Caraway, C. M. Tucker, W. M. Reike și C. Hall consideră că abilitatea individului de a și face planuri și de a stabili scopuri funcționează în concordanță cu motivația. Motivația studenților este complexă și multidimensională. Aceasta comprimă motivele situaționale pentru care studenții aleg sau nu să ia parte la sarcinile academice.

În concepția lui Rotter (apud Miller, Fitch, Marshall) cei care învață au tendința de a datora realizările și eșecurile fie unor factori interni pe care îi pot controla, fie unor factori externi pe care nu îi pot controla.

Dezvoltând capacitatea metacognitivă a studenților aceștia vor ajunge să analizeze, reflecteze și înțelege propriul proces de învățare, vor putea să și controleze interesul, atitudinea și efortul în vederea rezolvării unei sarcini în îndeplinirii unui scop.

Din punct de vedere pedagogic facilitarea metacogniției este importantă atât pentru educatori cât și pentru educați. Educatorul, elevul, studentul, adultul este „considerat, acceptat și antrenat în cunoaștere, învățare în mod intensiv și progresiv ca subiect real al propriei educații” accentul fiind pus pe dezvoltarea

abilităților de autocunoaștere autoanaliză automonitorizare autoevaluare autoreglare etc

□

Relația metacogniție - autoevaluare

Apelul la metacogniție în activitatea de învățare permite dezvoltarea autonomiei și independenței datorită posibilității de însușire a unor strategii proprii de verificare control permite conștientizarea propriului demers cognitiv a etapelor parcurse în rezolvarea unei sarcini asigură identificarea propriilor dificultăți și erori precum și a cauzelor care le au generat favorizează transferul cunoștințelor intradisciplinar și interdisciplinar utilizarea lor în alte contexte decât cele în care au fost însușite Doly și alții

Metacogniția se referă la procesul de repliere de aplecare reflexivă a subiectului uman asupra propriei activități cognitive ceea ce înseamnă practic nu numai a ști a lua act de procesul de derulare fapt de conștiință ci și a evalua a vectoriza comportamentul în funcție de felul proiectat Radu și alții

Între autoevaluare și metacogniție există o legătură foarte strânsă de condiționare reciprocă

“Privită din perspectiva autoevaluării această relație presupune valorificarea metacogniției a strategiilor metacognitive în cadrul procesului autoevaluativ metacogniția fiind o necesitate a realizării unei autoevaluări corecte Din perspectiva metacogniției putem considera autoevaluarea precum și autocontrolul autoreglarea pe care aceasta le presupune fie ca pe niște instrumente ale metacogniției fie ca pe niște consecințe ale utilizării metacogniției în activitatea întreprinsă În acest context putem susține că o condiție importantă a dezvoltării competenței de autoevaluare a elevilor este reprezentată de antrenarea valorificarea metacogniției” Mogonea și alții

Profesorii pot contribui cu succes la afirmarea metacogniției în rândul studenților prin crearea unor contexte educaționale favorabile Studiile mai recente de psihologie cognitivă și constructivistă prezintă diferite modalități de optimizare a metacogniției dintre care amintim

- Programe specifice de antrenare în conștientizarea explicită a strategiilor de învățare
- Antrenarea automonitorizării și a autoevaluării pentru autoreglare
- Evaluarea inițială și formularea explicită a sarcinilor și criteriilor de realizare și finalizare
- Autoevaluarea periodică și autocorecția
- Urmărirea explicită a progresului și a modului de învingere a dificultăților
- Verificarea proprie a unor modele asupra metodologiei obținerii performanței
- Exersarea autoevaluării nivelului de înțelegere
- Autoaprecierea ținutei științifice în rezolvarea problemelor și a apud Joița și alții

Soluțiile metodologice ce stau la îndemâna profesorului sunt variate putând să adăugăm la cele menționate anterior și altele

- punerea în discuție a problemelor întâmpinate de către studenți
- clarificarea scopului care trebuie atins
- plecarea de la experiența personală a educaților
- antrenarea celor care învață în oferirea de soluții personale în formularea unor ipoteze
- angajarea în studiul independent
- elaborarea hărților cognitive
- exprimarea reflecțiilor în scris sau oral
- utilizarea strategiei de învățare prin analogie
- încurajarea dialogului
- stimularea motivației
- existența unui feed back continuu
- stimularea autocontrolului autoreglării
- punerea accentului nu pe cunoștințe în sine cât pe modele de cunoaștere înțelegere analiză rezolvare creare și a

Cum putem autoevalua efectele metacognitive deschiderile spre perfecționare cum putem surprinde progresul în diferite faze ale procesului formativ?

Soluția optimă nu poate fi decât apelul la alternative și sau complementaritate metodologică instrumentală a criteriilor de evaluare formativă și sumativă respectarea principiilor constructiviste și în actul evaluării

Evaluarea constructivistă o alternativă la evaluarea tradițională

Teoria și metodologia constructivistă se concentrează pe învățare ca activitate de construcție a propriei cunoașteri dar învățarea nu poate fi abordată fără referire la celelalte două activități de bază ale instruirii predarea și evaluarea

Teoria constructivistă este o teorie a cunoașterii științifice aplicată la problemele învățării ca reacție la exagerările behavioriste din practica instruirii și ca aprofundare a cognitivismului Nu este o teorie a instruirii ci un suport științific cu valoare conceptuală metodologică pentru aceasta

Profesorul constructivist competent trebuie să antreneze la un nivel mai înalt de generalizare și reflecție pentru a se adapta la diverse situații educaționale particulare și contexte reale încă alte diverse resurse necesare și mobilizate cunoștințe anterioare sau interdisciplinare reprezentări analoage ipoteze și reflecții variate interpretări imediate și la distanță decizii pregătitoare erori și dificultăți rezolvate în situații similare atitudini responsabile efort motivație trăire

Contestată de către unii specialiști apreciată de alții evaluarea constructivistă poate fi însă privită ca o alternativă la cea tradițională

De pe pozițiile constructivismului evaluarea nu apreciază atât rezultatele standardizate ca rezultate vizibile măsurabile cât elementele care au condus la construirea acestor rezultate abilități deprinderi capacități intelectuale experiențele de învățare câștigate motivația și atitudinile afirmate

Evaluarea constructivistă atrage atenția asupra necesității de a se avea în vedere numai rezultatele vizibile ale învățării ci și contextul organizarea situațiile procesele factorii metodele instrumentele de a se realiza o verificare și apreciere a evoluției a progresului realizat pe etape

Prezentăm mai jos sistemul de metode procedee tehnici și instrumente de evaluare a învățării de tip constructivist ce pot fi apreciate și utilizate ca alternative la cele clasice

Evaluarea constructivistă metode procedee alternative

Meyer apud Joița

A Procedee bazate pe observarea și analiza criterială a comportamentului cognitiv și acțional în sens constructiv

- în desfășurarea experiențelor cognitive efectuate direct
- în studierea interpretarea situațiilor autentice date
- în derularea procesării mentale a informațiilor
- în aplicarea soluțiilor formulate individual sau în grup
- în modalitatea de prezentare a interpretărilor argumentelor
- în participarea la dezbaterile negocierile în grup
- în realizarea autoevaluării sau a evaluărilor reciproce
-

B Procedee tehnici instrumente bazate pe redactarea în scris a modului de construire a cunoașterii și a rezultatelor obținute

- | | |
|--------------------------|---|
| • descrieri | • rețele de cunoștințe |
| • relatări reportaje | • liste de cuvinte cheie sau atribute |
| • eseuri compuneri | • răspunsuri scurte la liste de întrebări |
| • proiecte | • scenarii |
| • portofolii | • sinteze intra și interdisciplinare |
| • jurnale reflexive | • argumentarea alegerii unui răspuns din |
| • studii de caz | posibilitățile multiple oferite |
| • planuri de idei | • analize critice |
| • reprezentări grafice | • comentarii personale |
| • scheme hărți cognitive | • comunicări referate |
| | • |

C Procedee tehnici bazate pe exprimarea orală a modalităților și a celor învățate constructivist

- expunere proprie și argumentată fără puncte de sprijin
- prezentarea interpretărilor făcute cu motivarea lor
- susținerea unui interviu specific
- susținerea de intervenții în discuțiile dezbaterile în grup

- afirmarea în analiza și rezolvarea unor situații conflictuale cognitive sau în luarea unor decizii de rezolvare
- interpretarea unor roluri atribuite sau asumate
- formularea de întrebări sau ipoteze pentru înțelegere
- implicarea în tehnici de creativitate de tip brainstorming
- analiza critică a răspunsurilor altor elevi
- semnalarea de erori cognitive și propunerea de soluții

D Procedee tehnici bazate pe efectuarea de aplicații practice de tip construcționist sau pentru verificarea propriu zisă

- construirea de artefacte variate prototipuri și modele fizice desene sau redări picturale aparate și prototipuri machete funcționale lucrări tematice în grup
- efectuarea directă de experiențe experimente
- conceperea unor programe sau aplicații pentru calculator
- propunerea de aplicații cu caracter creativ inventiv

E Procedee tehnici bazate pe autoevaluare constructivistă

- analiza critică a criteriilor de evaluare continuă formativă
- autoaprecierea între elevi pe obiective și criterii
- autoaprecierea demersurilor cognitive și a rezultatelor
- compararea propriei aprecieri cu indicatorii prezentați
- conștientizarea erorilor cognitive proprii a consecințelor
- autoanaliza cauzală și comparativă pe criterii
- reflecția personală asupra dezvoltării progresului cognitiv
- autoevidența reușitelor și eșecurilor în construirea cunoașterii
- raportarea la propriile așteptări ipoteze rezultate anterioare
- reluarea analizei lucrărilor elaborate după anumite etape
- schimbarea perspectivelor de analiză sau construcție

Facilitarea metacognitivă este la fel de importantă și pentru profesori și ei trebuie să reflecteze asupra modului cum și au conceput activitatea didactică cum au realizat o cum au coordonat activitatea de învățare cum au evaluat, și ei să și pună întrebări asupra modului cum și au proiectat activitatea cum au realizat o cum au îndrumat elevii dacă au realizat o evaluare criterială asupra îndeplinirii rolurilor asumate afirmării competențelor specifice dificultăților erorilor ș.a.” Joița

Perfecționarea evaluării direcții de acțiune

Orice activitate de evaluare nu se limitează la măsurare ci presupune și formularea unor judecăți de valoare cu privire la situația estimată

Compararea rezultatului înregistrat cu cel așteptat altfel spus raportarea la obiectivele stabilite la începutul activității permite estimarea eficienței activității de instruire

Situația constatată poate să coincidă cu nivelul așteptat și în acest caz evaluarea confirmă îndeplinirea obiectivelor. Sunt și situații în care se constată doar atingerea parțială a obiectivelor propuse în prealabil.

Determinarea obiectivelor are efecte pozitive asupra formării capacității de autoevaluare deoarece educații pot dobîndi astfel repere utile în aprecierea propriilor progrese.

Perfecționarea evaluării este permanent în atenția cadrelor didactice. În acest sens pot fi supuse analizelor și dezbaterilor următoarele direcții de acțiune (Postelnicu, 2011, p. 100):

- acordarea unei ponderi mai mari evaluării formative raportării la obiective la progresul înregistrat de cei care sunt educați în diverse planuri intelectual moral estetic profesional;
- extinderea constatată a evaluării asupra proceselor de predare și învățare pentru a diagnostica punctele slabe sau forte ale celor două procese corelative;
- reducerea efectelor stresante ale evaluării prin înțelegerea cerințelor și criteriilor de notare și apreciere;
- accentuarea funcției formative și reglatorii a evaluării;
- respectarea de către fiecare profesor a aceluiași cerințe și utilizarea aceluiași criterii de evaluare;
- formarea capacității de autoevaluare.

Alături de aceste direcții mai putem adăuga:

- aplicarea prioritară a criteriilor calitate în procesul evaluativ determinarea cu precadere a nivelului de dezvoltare a capacităților cognitive acordând un rol secundar cantității de cunoștințe;
- dezvoltarea capacității metacognitive la studenți capacitatea acestora de a reflecta putând deveni instrument de evaluare;
- afirmarea flexibilității mentale în condițiile cerințelor societății actuale poate fi considerat drept unul dintre obiectivele formative demne de luat în calcul în procesul evaluării;
- portofoliul didactic ca și construct, acel tip de portofoliu care prezintă dovezi ale evoluției în spirală a pregătirii viitorului profesor și care recurge la sintetizarea și structurarea portofoliilor parțiale tematice diversificate elaborate în timpul formării. Joita (2011, p. 100) poate fi un veritabil instrument de evaluare a calității instruirii;
- Autoresponsabilizarea individului capătă o dimensiune din ce în ce mai importantă în procesul de evaluare.

Necesitatea dezvoltării competenței studenților de autoevaluare este susținută de următoarele argumente (Joita, 2011, p. 100):

- oferă mari valențe formative prin activizarea elevilor;
- se confirmă obiectivitatea aprecierii profesorului;
- atinge toate etapele autocunoașterii autocontrol autoevaluare.



- are în vedere toate obiectivele cunoștințe capacități deprinderi atitudini strategii trăiri motivații
- cere cunoașterea și folosirea criteriilor
- elevul studentul se manifestă ca subiect al evaluării
- conștientizează și utilizează metodele acțiunile etapele
- utilizează informații pentru autoreglarea activității proprii prin interiorizarea metodelor cunoscute de evaluare

În sinteză dezvoltarea competenței studenților de autoevaluare reclamă antrenarea și exersarea capacităților metacognitive. În acest sens este nevoie de o preocupare constantă și durabilă a tuturor cadrelor didactice de crearea unui mediu educațional favorabil.

În altă ordine de idei formarea competenței de evaluare autoevaluare la studenții viitori profesori este direct legată de problematica determinării condițiilor pedagogice de formare a competențelor de învățare autonomă reducându-se astfel decalajul dintre pregătirea teoretică și practică dintre instruire și autoinstruire. Învățarea autonomă axată pe principiile educației permanente a personalității a devenit astăzi factorul esențial de succes profesional și social. Studiile confirmă că persoanele ce manifestă autonomie în învățare au dezvoltată și capacitatea de evaluare autoevaluare a acțiunilor întreprinse.



REFERINȚE

- Abdullah M H Self directed learning Bloomington IN ERIC
- Caraway K Tucker C M Reinke W M Hall C Self efficacy goal orientation and fear of failure as predictors of school engagement in highschool student Psychology in the Schools
- Cucoș C Probleme de docimologie didactică În Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice Iasi Editura Polirom
- Delacour J Introducere în neuroștiințele cognitive Iasi Editura Polirom
- Dicționarul explicativ al limbii române București Univers Enciclopedic
- Doly A M Métacognition et transfert des apprentissages à l'école În Cahiers Pédagogiques Paris nr
- Ionescu M Instrucție și educație Paradigme strategii orientări modele Cluj Napoca Garamond
- Jonnaert P Logique de compétences et logique de la pédagogie par objectifs Pourquoi ces deux logiques ne se rencontrent pas? Montréal Québec
- Joița E coord Pedagogie Educație și curriculum Craiova Editura Universitară
- Joița E Instruirea constructivistă – o alternativă Fundamente Strategii București Editura Aramis
- Joița E coord Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii Material suport pedagogic pentru studenții viitori profesori Craiova Editura Universitaria



- Joita E A deveni profesor constructivist Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială București EDP RA
- Miclea M Psihologie cognitivă Modele teoretico experimentale Iași Editura Polirom
- Miller C A Fitch T Marshall J L Locus of control and at risk youth A comparison of regular education high school students and students in alternative schools Education
- Mogonea F Formarea competenței de autoevaluare la elevii de liceu Craiova Editura Universitaria
- Negovan V Autonomia în învățarea academică – fundamente și resurse București Editura Curtea Veche
- Negovan V Psihologia învățării București Editura Universitaria
- Peretti de A A Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation Paris ESF Editeur
- Postelnicu C Fundamente ale didacticii școlare București Editura Aramis
- Radu Strategii metacognitive în procesul învățării la elevi În Radu M Ionescu D Salade coord Studii de pedagogie aplicată Cluj Napoca Editura Presa Universitară Clujeană
- Siebert H Pedagogie constructivistă Bilanț asupra dezbaterii constructiviste asupra educației Iași Institutul European
- Schipor D M ROCSIR Revista Romana de Studii Culturale pe Internet www.rocsir.usv.ro/ arhiv Doina Schipor pdf
- Stan C Autoevaluarea și evaluarea didactică Cluj Napoca Editura Presa Universitară Clujeană

2



LABORATOR DE CERCETARE RESEARCH LABORATORY

PONDEREA PREFERINTELOR COGNITIV AFECTIVE ÎN FUNCȚIE DE DOMINANȚA CEREBRALĂ MANIFESTATĂ LA ADOLESCENȚI TINERI ȘI ADULȚI STUDIU COMPARATIV

COGNITIVE AFFECTIVE PREFERENCE RATIO BASED ON BRAIN DOMINANCE IN TEENAGERS YOUNGSTERS AND ADULTS A COMPARATIVE STUDY

Conf. Dr. Corneliu Novac
DPPD Universitatea din Craiova
Reader Corneliu Novac Ph.D.
TSTD University of Craiova

Abstract

The present research has in view the study of the characteristics of the cognitive affective preferences related to the brain dominance. The originality of our study consists in the fact that the research of the cognitive affective preferences was made from the perspectives of functional cerebral specialization.

Our study had in view a theoretical thoroughgoing study of the issues of the brain dominance and characteristics of the cognitive affective preferences.

The investigation of 40 subjects was based on APC – adapted by M. Roco – with which brain dominance and thinking preferences could not only be identified but quantified. Results of the APC evaluation rendered an evident cognitive affective preferences ratio based on different dominant functional brain activation modes. Our conclusions will offer scientific informations to make the process of learning and professional consulting more efficient.

Key words brain dominance functional brain activation modes functional specialization of the two brain hemispheres cognitive affective preferences

Scurt istoric al problematicei dominanței funcționale cerebrale

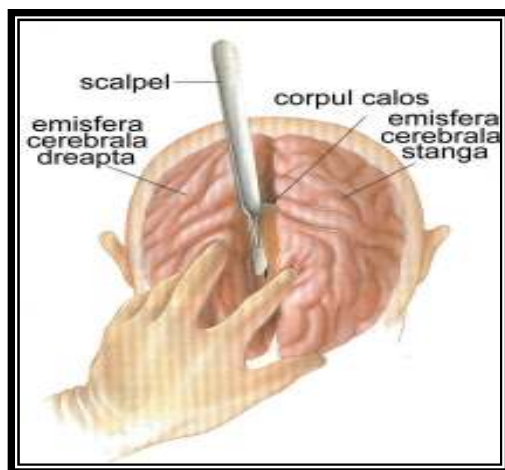
Problematica asimetriei structurale și funcționale cerebrale a făcut obiectul a numeroase și diverse cercetări moderne de neuropsihologie, neurologia comportamentului sau psihologie medicală, scoțând în evidență complexitatea acestui domeniu interdisciplinar.

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

Studiile moderne de neuropsihologie N Geschwind și E Kaplan R W Sperry și I E Bogen D Kimura J Levy M Gazzaniga M P Bryden ca să nu amintim decât pionierii care au atacat problema separării chirurgicale a emisferelor cerebrale prin tehnica split brain Figura au evidențiat faptul că fiecare dintre emisferele cerebrale deconectate continuă să prelucreze fluxul informațional aferent într-o manieră constientă S a constatat de asemenea că majoritatea experiențelor generate astfel în interiorul unei emisfere sunt totuși inaccesibile celeilalte iar funcțiile mentale paralele diferă mai ales din perspectiva modului în care prelucrează informațiile psihice

Figura

Modelul de deconectare chirurgicală a emisferelor cerebrale "split-brain" prin secționarea chirurgicală a comisurilor calosă anterioară și hipocampică sau calosotomie secționarea corpului calos după L M Sdorow p



Tehnicile moderne de comisuro și calosotomie au oferit o nouă perspectivă în înțelegerea coordonărilor neuro psiho comportamentale și explicarea unității personalității Totodată ele au readus în prim planul preocupărilor psihologilor psihiatrilor filozofilor și al altor categorii de specialiști interesați de înțelegerea și explicarea naturii fenomenelor subiective Tulburătoare întrebări sunt într-adevar în creierul uman două conștiințe separate corespunzătoare celor două emisfere? Ce consecințe are acest fapt asupra unității structurii intelectului la eului și în cele din urmă asupra personalității și condiției umane?

Posibilele răspunsuri la aceste întrebări au generat și generează o serie de așteptări optimiste cu privire la noi descoperiri privitoare la relația dintre sistemul

psihic uman și mecanismele cerebrale ori dintre personalitate și baza sa neurofiziologică

În neuropsihologia contemporană s-a conturat o perspectivă ce continuă din punct de vedere istoric preocupările legate de problematica lateralizării funcțiilor psihice și dominanței cerebrale. În această sferă de preocupări dominanța interemisferică exprimă impunerea în procesarea informației recepționate a activității unei emisfere cerebrale. Acest mecanism se manifestă în realizarea organizării psihice interne a individului și în relaționarea lui cu lumea externă.

Dominanța este rezultatul raporturilor de frecvență și de intensitate dintre diferitele tipuri de solicitări adresate unei emisfere sau celeilalte în decursul evoluției ontogenetice a individului. În realizarea ei se afirmă cu mai multă intensitate influența factorilor socio-culturali decât în constituirea specializării aceasta din urmă având o mai mare determinare genetică. Arseni Golu Dănilă

Studiile actuale de neuropsihologie evidențiază două mari tipuri de dominanță interemisferică

dominanța globală pentru toate formele de comportament și interacțiune a subiectului cu lumea caz în care se impune aceeași emisferă

dominanța parțială caz în care pentru anumite comportamente se impune activitatea unei emisfere iar pentru altele se manifestă preponderența celeilalte emisfere

Dominanța este generatoare de variabilitate interindividuală și se modelează în contextul socio-cultural care impune o serie de constrângeri și selectează clasele de solicitări și de activități. Caracteristicile psihologice interindividuale derivate din raporturile funcționale cerebrale cicumscrise prin conceptul de dominanță funcțională cerebrală vor face obiectul cercetării de față

□

Importanța practică a evaluării dominanței și specializării funcționale interemisferice

Direcțiile actuale privind cercetarea problematicii dominanței funcționale cerebrale ca bază neurofiziologică a explicării caracteristicilor de integrare și emergență ale personalității sunt deosebit de diversificate

În clinica de psihiatrie stabilirea conținutului comportamental al specializării și al distribuției dominanțelor interemisferice parțiale pe subsisteme și procese particulare facilitează o cunoaștere mai obiectivă a mecanismelor neurofiziologice ale bolii și implicit adecvarea mai riguroasă a tratamentului la individualitatea bolnavului

În clinica de neurochirurgie stabilirea specializării și a dominanței funcționale interemisferice prin probe psihofiziologice corespunzătoare ajută nu numai la precizarea și definitivarea diagnosticului diferențial preoperator dar și la elaborarea programului recuperării postoperatorii prin identificarea verigilor și funcțiilor ce trebuie să facă obiectul activității de recuperare și prin indicarea tipurilor de sarcini și exerciții ce urmează a fi parcurse în acest scop

Direcția cercetărilor ergonomice analizează posibilitățile de adaptare a adultului dreptaci sau stângaci în mediul său profesional. Studiul lateralizării din perspectiva ergonomică contribuie la optimizarea adaptării subiectului la diferite situații profesionale de muncă în domenii ce necesită coordonarea complementară a celor două mâini sau picioare.

Cercetările ergonomice au condus la concluzia că lateralizarea de dreapta sau de stânga nu reprezintă un factor care să împiedice realizarea în bune condiții a diferitelor tipuri de activități. Din contră, în unele sarcini de lucru senestralitatea poate constitui un avantaj prin efectuarea unor acte complementare motrice și intelectuale.

În procesul educațional cunoașterea la nivel individual a mecanismelor psiho-comportamentale legate de specializarea și dominanța funcțională interemisferică poate constitui cea mai solidă temelie pentru un tratament diferențial al elevilor și pentru stimularea dezvoltării optime a personalității lor.

În orientarea profesională datele despre particularitățile specializării și dominanței funcționale pot contribui la o evaluare mai obiectivă a raportului dintre solicitări și capacități dintre dorințe și posibilități prevenindu-se astfel opțiunile și alegerile greșite.

Obiectivele și ipotezele de lucru

Principalele obiective avute în vedere prin desfășurarea demersului nostru experimental au fost următoarele:

Determinarea ponderii preferințelor funcționale cerebrale ca indicator al dominanței interemisferice manifestate la diferite nivele de vârstă în funcție de sex și pregătire profesională.

Studiul raporturilor funcționale interemisferice ca factor generator de variabilitate comportamentală. În acest sens ne am propus realizarea analizei modului de reactivitate personală ca efect al dinamicii raporturilor dintre raționalitate și emotivitate. De asemenea am urmărit și relevarea modalităților de procesare a input-ului senzorial în funcție de specializarea interemisferică.

Odată cu circumscrierea cadrului problematic a scopurilor și obiectivelor urmărite prin cercetarea de față am formulat ipoteza generală precum și pe cele de lucru pentru a putea surprinde relațiile "legice" dintre variabilele independente și cele dependente precum și modul în care intervin variabilele intermediare în cadrul acestor relații.

Studiul caracteristicilor dominației cerebrale la diferite nivele de vârstă a avut în vedere următoarea ipoteză generală: dacă determinarea ponderii preferințelor funcționale cerebrale constituie un indicator al dominanței interemisferice atunci în structurarea și controlul tipului general de relaționare a subiectului cu mediul său existențial raporturile de dominanță funcțională interemisferică sunt generatoare de variabilitate interindividuală.

Această ipoteză generală subsumează trei ipoteze de lucru prin care am presupus următoarele tipuri de determinări:

□ Raporturile de dominanță funcțională interemisferică se structurează stadial generând diferențe interindividuale în funcție de vârstă

□ Dominanța funcțională interemisferică prezintă caracteristici psihologice distincte stil cognitiv schema logică de procesare a informației recepționate la persoane aparținând celor două sexe

□ Dominanța funcțională interemisferică se diferențiază prin educație și activitate profesională sub următoarele aspecte

□ din perspectiva conținutului modal al proceselor și operațiilor realizate preferențial la nivelul fiecărei emisfere cerebrale

□ în funcție de algoritmul după care se prelucrează și se integrează informația recepționată

□ în funcție de modalitatea reactivă ca expresie a dinamicii raporturilor dintre raționalitate și emoționalitate

□

□ Descrierea cercetării

Cercetarea de față a parcurs în continuare următoarele etape

□ relevarea în cadrul situației problematice a variabilelor principale și stabilirea parametrilor lor valorici preferințele funcționale cerebrale ca expresie a dominanței funcționale cerebrale

□ stabilirea tipurilor posibile de răspuns pe care subiectul le ar evidenția în situația stimul dată în Foaia de răspuns a Chestionarului de preferințe acționale adaptat de M. Roco

□ determinarea loturilor de subiecți structura eșantionului de subiecți cuprinși în cercetarea de față este prezentată în tabelele nr și

□ stabilirea strategiei de cercetare selectarea metodelor și procedeele de cercetare

□ metodica cercetării În cercetarea de față am utilizat "Chestionarul de preferințe acționale" adaptat de M. Roco după N. Herrmann și D. Chalvin pp

"Chestionarul de preferințe acționale" stabilește prin intermediul scorului înregistrat de subiecți unul din următoarele tipuri de dominanță funcțională cerebrală

□ dominanță cerebrală corticală ce susține un stil cognitiv de factură rațională

□ dominanța sistemului limbic ca expresie a impunerii reactivității de tip emoțional

□ dominanța cerebrală stanga ce reflectă realizarea preponderentă a funcțiilor de conceptualizare categorizare și susține un stil cognitiv analitic

□ dominanța cerebrală dreaptă ce exprimă impunerea în sfera activității cognitive a schemelor și reprezentărilor spațiale globale dar și a unui stil sintetic creativ

Autorul metodei N. Herrmann a validat întrebările chestionarului în prin evaluări EEG efectuând un număr impresionat de aplicații Conceptul cheie al acestei metode este cel de preferință acțională în sens de abordare spontană a unei

sarcini din domeniul vieții cotidiene sociale. El se bazează în primul rând pe opțiunea subiectului pentru un anumit mod de a acționa. Opțiune ce reprezintă un element esențial în dinamica motivațională a acțiunii. Acest mod preferat de acțiune se realizează pe un fond de activare neurocerebrală a unor anumite zone corticale în funcție de tipul activității. În prezenta cercetare am urmărit cu prioritate ponderea preferințelor funcționale corticale ca indicator al dominanței interemisferice.

“*Chestionarul de preferințe acționale*” conține în această formă de itemi grupați în patru secțiuni ce relevă patru tipuri de activare funcțională cerebrală stângă cerebrală dreaptă limbică sangă și limbică dreaptă. Figura De asemenea structura chestionarului mai conține trei itemi ce vizează preferința manuală a subiectului.

Subiectul este solicitat să răspundă la întrebările chestionarului prin alegerea variantei care i se potrivește cel mai bine din cele cinci variante ale fiecărei întrebări. Fiecare din cele cinci variante de răspuns sunt cotate astfel foarte puțin punct puțin puncte moderat puncte mult puncte foarte mult puncte. Valoarea scorului preferințelor subiectului pentru o anumită zonă cerebrală se stabilește înmulțind frecvența variantelor alese cu valoarea acestora și făcând suma lor. Ponderea activării fiecăreia din cele patru zone corticale vizate se află raportând valoarea scorului obținut de subiect la valoarea teoretică maximă $x = \text{puncte înmulțită cu } R_{\text{oco}}$.

Modul de construcție al chestionarului permite de asemenea analiza intensității activării funcționale a fiecăreia din cele patru zone cerebrale menționate. Punctajul teoretic de evaluare a gradului de activare a celor patru zone cerebrale cuprins între și de puncte este grupat în trei registre valorice după cum urmează:

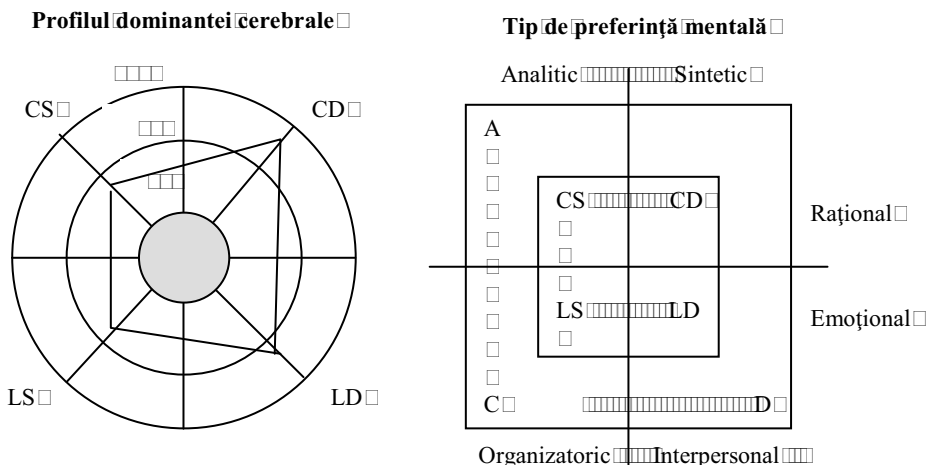
registrul I reflectă o activare funcțională puternică în cazul în care scorul subiectului este mai mare de puncte modul funcțional respectiv este dominat de desfășurarea unor activități preferate într-o mare și foarte mare măsură.

registrul al II-lea corespunzător unei activări funcționale cerebrale de nivel mediu cuprinde scorurile situație între și de puncte.

registrul al III-lea reflectă un mod funcțional cerebral refuzat cuprinde scoruri mai mici de puncte.

Luând în considerare gradul de activare funcțională cerebrală a celor patru zone corespunzătoare menționate mai sus în funcție de cele trei registre deschise se poate stabili “profilul dominanței funcționale interemisferice”. Figura Aceasta permite analiza ponderii deținute de fiecare zonă cerebrală în cadrul mecanismelor funcționale cerebrale. Ponderile respective relevă o serie de particularități operatorii cognitive pe fondul dominanței funcționale drepte sau stângi interemisferice.

De asemenea punctajul înregistrat la itemii chestionarului permite evaluarea modului de reactivitate personală prin prisma raportului dintre raționalitate și gradul de emotivitate.

□
□

□

Figura 1. Reprezentarea grafică a profilului dominantei funcționale cerebrale

În continuare am parcurs următorii pași

□ stabilirea procedurilor de înregistrare a datelor

□ includerea subiecților în activitățile de cercetare stabilite anterior și recoltarea datelor brute

□ prelucrarea statistică a datelor brute în vederea deprinderii informației psihologice specifice

□ analiza și interpretarea rezultatelor obținute în raport cu obiectivele formulate

Ca modalitate de analiză psihologică și interpretare statistică am încercat să estimăm probabilitatea existenței unor diferențe semnificative între mediile scorurilor eșantioanelor cuprinse în investigația noastră

În esență scopul analizei a urmărit argumentarea psihologică susținută de cea statistică a faptului că există diferențe semnificative între diferite loturi de subiecți din perspectiva asimetriei funcționale cerebrale. Diferențe ce pot fi delimitate și evaluate în funcție de criteriile vârstei, sexului, nivelului de pregătire și mai ales a tipului de activitate obiectivat în preferințe acționale. Gradul de utilizare a zonelor cerebrale reflectat în scorurile obținute de fiecare subiect la probele de investigație folosite a fost calculat și în procente pentru a putea analiza ponderea deținută de fiecare zonă cerebrală în contextul activității în ansamblul său.

Valorile medii obținute de loturile de subiecți implicați în cercetarea de față au fost testate la diferite praguri de semnificație pentru a vedea dacă diferența dintre scorurile subiecților sunt realmente semnificative sau nu pentru criteriile

□

□□

vârstei sexului sau pregătirii în felul acesta am putut respinge ipoteza nulă privitoare la caracterul întâmplător al prezenței modalităților funcționale cerebrale vizate la subiecții cuprinși în cercetare

Descrierea loturilor de subiecți

Demersul nostru investigativ s-a desfășurat pe un eșantion stabilit în mod aleatoriu cuprinzând subiecți Aceștia provenind de pe raza municipiului Craiova și județului Dolj au fost selecționați în funcție de următoarele variabile naturale de tip etichetă vârsta sexul și nivelul de instruire

Tabelele și Structura eșantionului de subiecți cuprinși în cercetarea de față distribuiți în trei loturi în funcție de vârstă și sex este prezentată în Tabelul

Vârsta subiecților incluși în cercetare este cuprinsă între și de ani Distribuția pe grupe de vârstă se prezintă astfel

de subiecți au vârsta cuprinsă între ani corespunzătoare perioadei adolescenței Dintre aceștia subiecți au vârsta cuprinsă între și ani perioadă caracterizată printr-o stabilizare a maturizării biopsihice Iace subiecți au vârste de și ani caracterizate printr-un proces de intelectualizare mai intensă

de subiecți au vârsta cuprinsă între și de ani În cadrul acestui lot distingem un subgrup ce cuprinde subiecți cu vârste între și ani reprezentând limita inferioară a tinereții și de subiecți cu vârste cuprinse între și ani etapă corespunzătoare limitei superioare a tinereții

de subiecți au vârsta cuprinsă între și de ani reprezentând perioada adultă caracterizată printr-o mare stabilitate atât în plan psihologic cât și în cel social precum și printr-o mai accentuată responsabilitate profesională Șchiopu Verza

Tabelul

Repartizarea subiecților investigați pe nivele de vârstă și în funcție de sex

Nr crt	Grupe de vârstă		Nr Subiecți	G masculin		G feminin	
	Ani	Stadii perioade		N		n	
	ani	Adolescență					
	ani	Adolescență Prelungită					
	ani	Tinerețe					
	ani	Vârsta adultă					
TOTAL							

Distribuția subiecților după criteriul nivelului de pregătire este redat în tabelul de mai jos

Tabelul

Repartizarea subiecților în funcție de nivelul studiilor și al vârstei

Nr	Studii	ani		ani		ani		TOTAL GRUP	
		N		N		N		N	
	Liceale								
	Postliceale								
	Superioare								
	TOTAL								

Prezentarea și interpretarea datelor cercetării

Compența relativ mare a lotului investigat ne a oferit posibilitatea obținerii unor date relevante privind evaluarea raporturilor funcționale interemisferice ca factor generator de variabilitate comportamentală în funcție de o serie de criterii ce pot fi identificate și controlate precum vârsta sexul nivelul de instruire și ocupația subiecților

Răspunsurile subiecților la întrebările Chestionarului de preferințe cerebrale ce pun în evidență predominarea uneia sau mai multor zone cerebrale sunt indicatori veritabili ai fenomenului dominanței funcționale interemisferice

Datele recoltate ce au permis analiza diferențiată în funcție de vârstă sex și nivel de instruire a valorilor dominanței cerebrale prin intermediul indicilor tendinței centrale și ai dispersiei valorilor variabilelor sunt prezentate în continuare

Determinarea ponderii preferințelor funcționale cerebrale manifestate pe nivele de vârstă

Un prim obiectiv al cercetării de față a constituit determinarea ponderii dominanței interemisferice manifestate la diferite nivele de vârstă pondere care generează diferențe interindividuale în funcție de vârsta ipoteza de lucru nr

Valorile medii ale intensității dominantei funcționale cerebrale manifestate la subiecții cu vârsta cuprinsă între și de ani ne arată următoarea ierarhie preferențială emisfera subcorticală stângă p emisfera subcorticală dreaptă p emisfera corticală stângă p și cea dreaptă p v Tabelul nr din Anexa studiului Remarcăm că opțiunile funcționale cerebrale ale adolescenților se îndreaptă în marea lor majoritate spre zona limbică stângă ceea ce reflectă o tendință puternică de control a emoțiilor precum și de planificare și organizare a activității lor Zona subcorticală stângă este folosită într-un procent de Cel mai puțin folosită este zona corticală dreaptă și anume într-un procent de

Preferințele funcționale cerebrale ale subiecților în vârstă de de ani relevă o deplasare spre zona corticală stângă deși dominantă rămâne tot zona limbică stângă p ca și în cazul adolescenților Gradul de folosire a acesteia este într-un procent de iar a zonei corticale stângi de v Anexa studiului

Tabelul

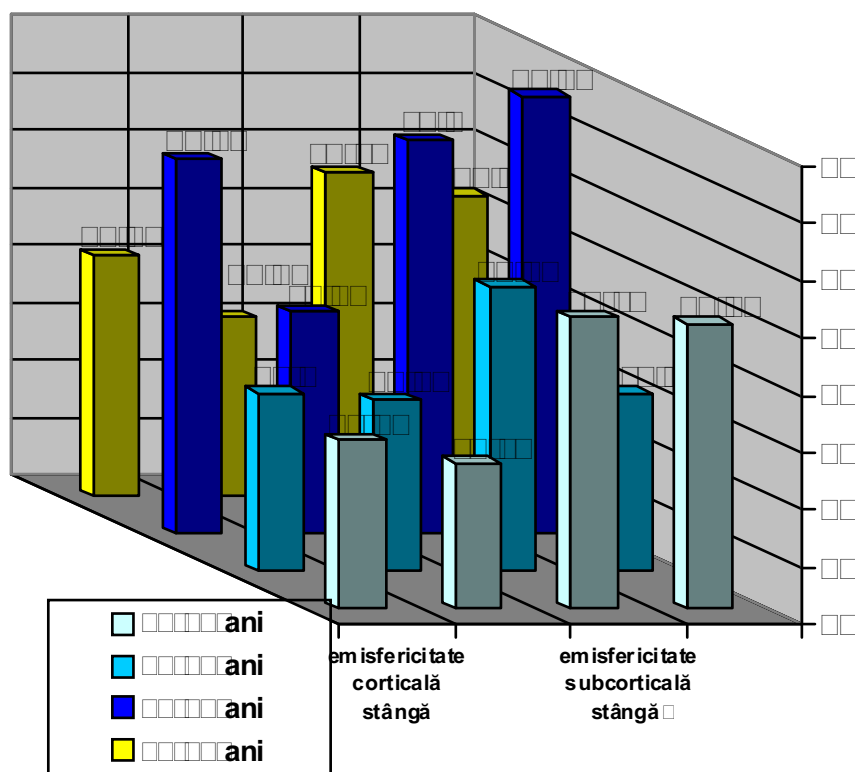
Valoarea medie a intensității dominanței cerebrale individuale manifestate pe
nivele de vârstă

Nivele de vârstă	Dominanță corticală stângă	Dominanță corticală dreaptă	Dominanță subcorticală stângă	Dominanță subcorticală dreaptă
ani				
ani				
ani				
ani				

Reprezentarea grafică a acestor valori este redată mai jos

Graficul

Reprezentarea valorilor medii ale emisfericității cerebrale individuale manifestate
pe nivele de vârstă



În cazul subiecților cu vârsta cuprinsă între și de ani constatăm o creștere a dominanței funcționale pentru zona corticală stângă folosită într-un

procent de 100% și pentru zona subcorticală dreaptă care este folosită într-un procent de 100%. Aceste procente relevă o creștere o dată cu înaintarea în vârstă a preferinței funcționale pentru reflecția riguroasă și precisă dar și pentru sporirea relațiilor interpersonale de tip informal chiar empatic. Diferența dintre mediile scorurilor loturilor de subiecți cu vârsta cuprinsă între 11-15 de ani și subiecți cu vârsta cuprinsă între 16-20 de ani este statistic semnificativă la pragul $P < 0.05$ confirmând ipoteza de lucru nr 1 referitoare la structurarea stadială a raporturilor de dominanță funcțională interemisferică.

Concluzia generală desprinsă din analiza ponderii dominantei funcționale interemisferice manifestate pe nivele de vârstă este că diferențele interindividuale manifestate din acest punct de vedere au un caracter obiectiv. Legitatea care poate fi desprinsă din analiza datelor brute înregistrate în cercetarea de față considerăm că exprimă caracterul evolutiv al dominantei interemisferice ce se structurează treptat în cadrul interacțiunii subiectului cu solicitările mediului socio-cultural.

Aspecte diferențiale ale dominantei funcționale interemisferice în funcție de sex

Prin ipoteza nr 2 a studiului am formulat presupunerea că raporturile de dominanță funcțională interemisferică determină caracteristici psihologice distincte la persoane aparținând celor două sexe. În lucrarea de față variația diferențelor privind dominanța funcțională manifestată la bărbați și femei a fost analizată din perspectiva competențelor cognitive ale celor două sexe în special din perspectiva schemei logice de procesare a informației recepționate.

Valorile medii ale intensității dominantei funcționale cerebrale manifestate la vârsta adolescenței în funcție de sex ne arată o distribuție asemănătoare la subiecții celor două sexe. În acest sens ierarhia preferențială în ceea ce privește activarea cerebrală se prezintă astfel: zona limbică stângă folosită într-un procent de 100% de subiecții de gen feminin și 100% de cei de gen masculin; zona limbică dreaptă folosită într-un procent de 100% de subiecții de gen feminin și 100% de cei de gen masculin; zona corticală stângă folosită într-un procent de 100% de subiecții de gen feminin și 100% de cei de gen masculin și în fine zona corticală dreaptă folosită într-un procent de 100% de subiecții de gen feminin și 100% de cei de gen masculin.

Remarcăm că valoarea medie cea mai ridicată a gradului de folosire a uneia din cele patru zone cerebrale vizate conform metodologiei stabilite de N. Hermann este valoarea zonei subcorticale stângi realizate de subiecții adolescenți de gen feminin. Considerăm firească preferința funcțională cerebrală dominantă a adolescenților pentru relațiile interpersonale generatoare de afectivitate și în același timp valorizate afectiv. În contrast cu această valoare medie cea mai ridicată dintre cele patru valoarea preferențială medie cea mai scăzută este pentru zona corticală dreaptă folosită în procent de 100% tot de către eșantionul de subiecți adolescenți de genul feminin. Acest procent este concordant cu rezultatele semnalate în câmpul cercetărilor privind gradul de folosire a celor patru zone cerebrale. Zaidel, Hermann, Chalvin, Roco.

Distribuția valorilor medii a intensității preferințelor cerebrale manifestate de subiecții de gen masculin și feminin aparținând vârstei tinere nu diferă ca eșalonare a priorităților pentru cele patru zone cerebrale de cele ale adolescenților. Valorile cele mai ridicate se înregistrează pentru zona subcorticală stângă pentru subiecții de gen feminin și pentru cei de gen masculin. Valorile cele mai scăzute ale subiecților cu vârsta cuprinsă între și de ani se înregistrează pentru zona cerebrală dreaptă ca și în cazul adolescenților pentru subiecții tineri de genul feminin. Remarcăm la subiecții tineri de genul masculin o tendință de creștere a ponderii preferințelor pentru activități cu caracter creativ sau activități în care sunt solicitate capacitățile cognitive de sinteză la bărbați față de la femei.

Valorile medii ale intensității dominantei interemisferice se modifică sensibil la subiecții cu vârsta cuprinsă între de ani față de cele înregistrate la lotul de subiecți tineri. Cele mai semnificative creșteri se înregistrează la subiecții bărbați maturi față de cei tineri în zona activării corticale stângi de la puncte la vârsta tânără de puncte la vârsta adultă. În ce privește subiecții de genul feminin se constată o creștere semnificativă a activității zonei corticale drepte în favoarea femeilor de vârstă adultă de la puncte la puncte. Punctajul se referă la media grupului.

Dacă comparăm mediile preferințelor cerebrale ale bărbaților cu cele ale femeilor de vârstă adultă constatăm un mai mare contrast al diferențelor dintre rezultatele medii înregistrate la bărbați față de femei. Astfel diferența între valoarea cea mai mare puncte pentru zona limbică stângă și cea mai mică puncte pentru zona corticală dreaptă este la bărbați de puncte reprezentând un procent de creștere de . La eșantionul de femei diferența dintre valoarea cea mai mică puncte pentru zona corticală și de puncte pentru zona limbică dreaptă este în medie de puncte ceea ce reprezintă un procent de .

Diferența dintre mediile scorurilor obținute de lotul de subiecți de gen masculin și cel de gen feminin este statistic semnificativă la pragul de semnificație $P \leq 0.05$ confirmând ipoteza de lucru nr.

Specificitatea funcțională emisferică manifestată în funcție de nivelul de instruire

Pentru a putea surprinde particularitățile raporturilor dintre dominanța funcțională cerebrală și specificul solicitărilor de tip acțional adresate unei emisfere sau celeilalte am analizat datele obținute de lotul de subiecți cu pregătire liceală $N = 100$ în funcție de profilul pregătirii liceale pentru care au optat și implicit după care au fost grupați în cercetarea noastră profilele teoretic uman, teoretic real, tehnologic și vocațional. De asemenea rezultatele obținute de componenții celor patru loturi constituite în funcție de profilul pregătirii liceale au fost analizate și în funcție de criteriul vârstei subiecții fiind grupați pe două nivele. Primul nivel i-a cuprins pe cei cu vârsta între ani iar al doilea nivel pe cei cu vârsta între ani.

În ceea ce privește lotul adolescenților cu vârsta cuprinsă între 15-19 ani $N = 100$ valorile medii obținute la Chestionarul de preferințe acționale nu evidențiază zone cerebrale puternic activate la nici unul dintre cele patru profile de pregătire. Singura excepție înregistrată este situația lotului de subiecți adolescenți 15-19 ani aparținând profilului tehnologic care prezintă o activare puternică a zonei subcorticale drepte și o folosire a acestei zone într-o proporție de 100%. Rezultatele de mai sus se explică prin faptul că lotul de subiecți respectivi se află la începutul procesului de specializare în profilul ales acesta nepunându-și amprenta pe constituirea unor raporturi funcționale interemisferice.

Nici valorile preferințelor funcționale ale subiecților adolescenți cu vârsta cuprinsă între 15-19 ani $N = 100$ nu reflectă o dominanță mai accentuată a uneia din cele patru zone cerebrale. Constatăm totuși valori dominante ridicate la subiecții cu pregătire în profil uman pentru zona limbică stângă (100% grad de utilizare a zonei respective) și la subiecții cu pregătire în profil tehnologic pentru zona limbică dreaptă (100% grad de utilizare a zonei cerebrale respective).

Rezultatele testării semnificației diferenței dintre valorile medii privind dominanța funcțională cerebrală în cazul loturilor de adolescenți grupați după criteriul profilului pregătirii sunt redată în Anexa lucrării.

Profilul dominanței cerebrale a lotului de subiecți adolescenți $N = 100$ grupați în funcție de profilul pregătirii liceale teoretic uman și real tehnologic și vocațional prezintă o serie de diferențe din perspectiva criteriului sex. Astfel lotul feminin cu o pregătire în profil real obține valori ridicate ale activării funcționale în toate cele patru zone cerebrale. De remarcat este faptul că valorile cele mai ridicate ale acestui lot de subiecți sunt înregistrate în zona corticală și subcorticală stângă ceea ce reflectă conturarea unui stil rațional analitic de abordare a conținuturilor sarcinilor care alcătuiesc sfera de pregătire a subiecților respectivi.

Un cu totul alt profil prezintă dominanța funcțională cerebrală înregistrată la subiecții ce dispun de o pregătire profesională bine structurată în timp lotul de subiecți adulți bărbați cu pregătire de maiștri instructori $N = 100$ și lotul de subiecți adulți femei educatoare $N = 100$. Rezultatele lotului de subiecți cu vârsta cuprinsă între 20-29 de ani evidențiază predominanța funcțională a trei zone cerebrale zona limbică dreaptă cu o pondere de 100% zona limbică stângă folosită într-o proporție de peste 100% și de asemenea zona corticală stângă cu o valoare de utilizare foarte apropiată (100%).

Rezultatele testării semnificației diferențelor dintre valorile medii privind dominanța funcțională cerebrală în cazul loturilor de subiecți grupați după criteriul pregătirii profesionale ne indică valori statistic semnificative la pragul $P \leq 0.05$ în favoarea subiecților integrați în procesul modelării profesionale de un profil sau altul. Aceste date confirmă ipoteza de lucru nr 1 care presupune diferențierea mecanismului dominanței funcționale cerebrale interemisferice prin educație și activitate profesională. Concluzionăm că restructurarea raporturilor funcționale interemisferice este în concordanță cu specificul conținutului sarcinilor care

alcătuiesc structura de bază a pregătirii profesionale și deci nu poate fi pusă pe seama întâmplării. Situația statistică corespunzătoare este prezentată mai jos.

Tabelul

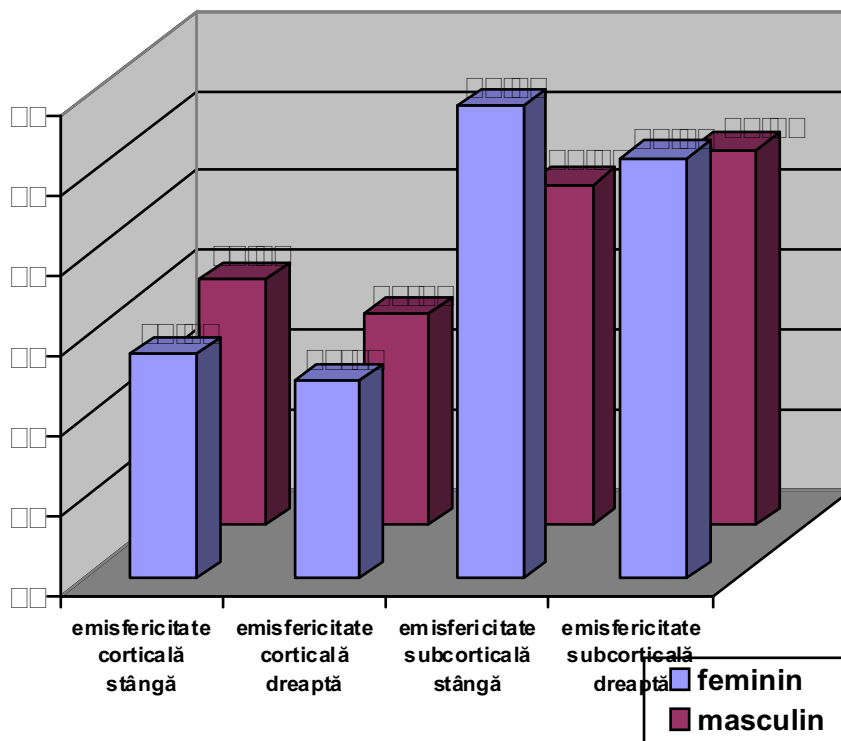
Valoarea medie a intensității dominanței cerebrale individuale manifestate la subiecții cu vârsta cuprinsă între de ani cu pregătire liceală.

VARIABLE	Dominanță corticală stângă	Dominanță corticală dreaptă	Dominanță subcorticală stângă	Dominanță subcorticală dreaptă
feminin				
masculin				
MEDIA				

Reprezentarea grafică a acestor valori este redată mai jos.

Graficul

Reprezentarea valorilor medii ale dominanței cerebrale individuale în cazul subiecților în vârstă de de ani cu pregătire liceală.



Tabelul

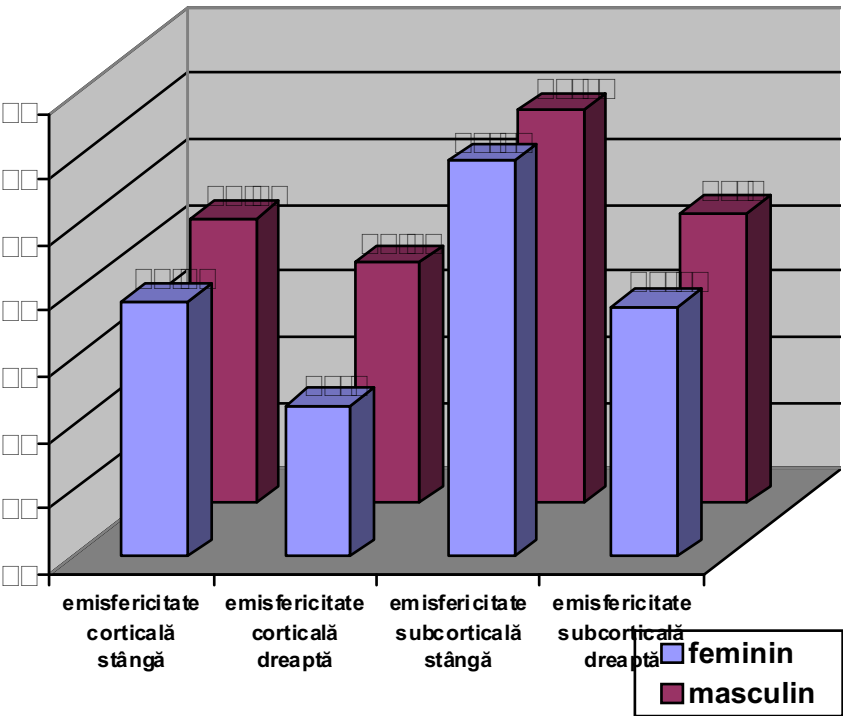
Valoarea medie a intensității dominanței cerebrale individuale manifestate la subiecții cu vârsta cuprinsă între de ani cu pregătire medie și superioară

VARIABLE	Dominanțacorticală stângă	Dominanțacorticală dreaptă	Dominanțasubcorticală stângă	Dominanțasubcorticală dreaptă
feminin				
masculin				
MEDIA				

Reprezentarea grafică a acestor valori este redată mai jos

Graficul

Reprezentarea valorilor medii ale dominanței cerebrale individuale în cazul subiecților în vârstă de de ani cu pregătire medie și superioară Tabelul



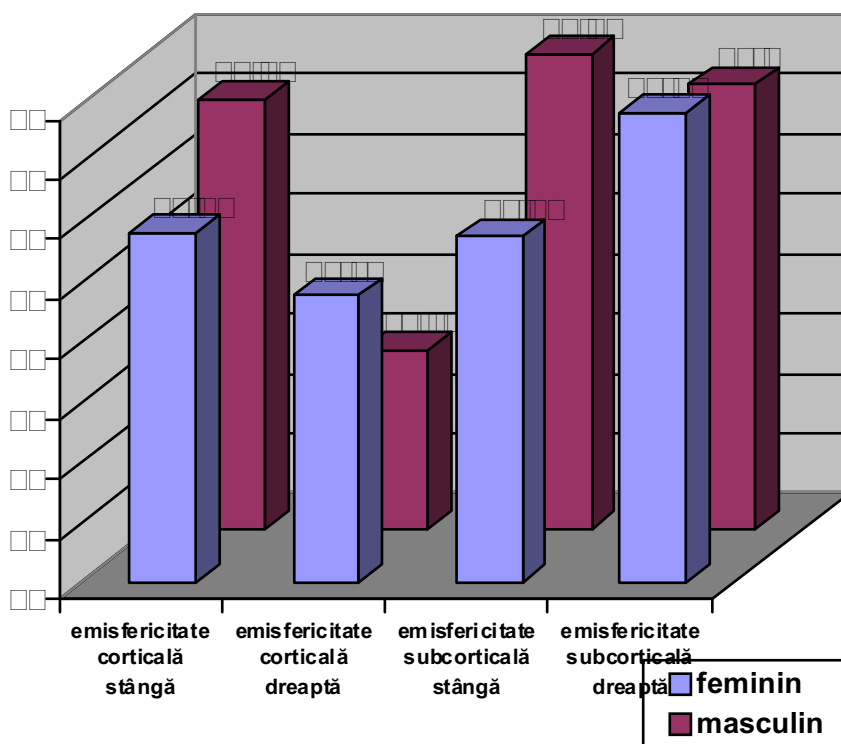
Valoarea medie a intensității dominanței cerebrale individuale manifestate la subiecții cu vârsta cuprinsă între de ani cu pregătire medie

VARIABLE	Dominanță corticală stângă	Dominanță corticală dreaptă	Dominanță subcorticală stângă	Dominanță subcorticală dreaptă
feminin				
masculin				
MEDIA				

Reprezentarea grafică a acestor valori este redată mai jos

Graficul

Reprezentarea valorilor medii ale dominanței cerebrale individuale în cazul subiecților în vârstă de de ani cu pregătire medie



Concluzii finale

Lucrarea de față și a propus studiul ponderii preferințelor cognitive afective în relație cu dominanța funcțională cerebrală în funcție de nivelul de vârstă de sex și nivelul de instruire. În acest demers investigativ am abordat o serie de probleme aflate într-o zonă de interferență dintre psihologie, neurofiziologie și epistemologie care în ultimă instanță sunt relevante pentru definirea specificului psihologic al personalității dar și al naturii umane și la care ne vom referi în continuare.

Unul dintre factorii generatori de variabilitate interindividuală este raportul de dominanță funcțională cerebrală dintre zona corticală și subcorticală evidențiat prin intermediul preferințelor funcționale manifestate de subiecți în abordarea sarcinilor diverselor tipuri de activități cu care se confruntă pe parcursul dezvoltării ontogenetice. În raport cu sarcinile respective fiecare subiect realizează o anumită anticipare a consecințelor confruntării cu aceste sarcini apelând la modalitățile funcționale cerebrale considerate cele mai favorabile rezolvării lor.

Specializarea și dominanța funcțională interemisferică se structurează și se impun în ontogeneză în procesul comunicării și interacțiunii persoanei cu diversitatea situațiilor din mediul natural și în special din cel social. Ca mecanisme cerebrale de bază în integrarea sistemică a personalității specializarea și dominanța funcțională interemisferică conduc la creșterea diversității organizării psihice în cadrul unei scheme unitare de integrare. Această schemă ce conferă unitate structurii psihocomportamentale integrează modurile de procesare simultană și secvențială a conținutului psihic al emisferei cerebrale drepte și respectiv al emisferei cerebrale stângi care la rândul lor sunt specializate în codificarea de tip analogic și de tip imagistic a informației înregistrate.

Datele cercetării confirmă ipotezele cercetării noastre referitoare la factorii determinanți ai marii diversități ai formulelor integrative ale personalității structurate pe fondul asimetriei funcționale cerebrale. În acest sens marea variabilitate a acestor formule integrative ale personalității și are rădăcinile în raporturile de interacțiune cu valențe complementare dintre cele două modalități de procesare a informației psihice cea imagistic intuitivă a emisferei cerebrale drepte și cea analitic rațională a emisferei cerebrale stângi.

Pe de altă parte capacitățile și competențele cognitive dominante și cele subordonate au o pondere diferită de la individ la individ în contextul conexiunilor și articulațiilor realizate atât pe orizontală cât și pe verticală sistemului personalității în funcție de raporturile de frecvență și de intensitate dintre diferitele tipuri de solicitări cărora individul trebuie să le facă față așa cum a reușit din datele cercetării noastre efectuate pe un eșantion cuprinzând de subiecți.

Analiza de tip calitativ și statistic a datelor cercetării confirmă ipotezele formulate prin modelul experimental în structurarea și controlul tipului general de relaționare a subiectului cu mediul său existențial raporturile de dominanță funcțională interemisferică sunt generatoare de variabilitate interindividuală ipoteza generală nr 1. Pe baza testării valorilor diferențelor dintre scorurile medii relizate de subiecții celor trei loturi investigate am putut respinge ipoteza nulă

privitoare la caracterul întâmplător al caracteristicilor modalităților funcționale cerebrale manifestate la subiecții cuprinși în cercetare

Dominanța funcțională interemisferică prezintă caracteristici psihologice distincte stil cognitiv schema logică de procesare a informației recepționate la persoane aparținând celor două sexe în funcție de vârstă și de nivelul instruirii

Restructurarea raporturilor funcționale interemisferice este în concordanță cu specificul sarcinilor care alcătuiesc structura de bază a pregătirii profesionale și deci nu poate fi pusă pe seama întâmplării

Analiza dispersiei valorilor emisfericității cerebrale înregistrată la subiecții cercetați confirmă ipotezele de lucru relevând faptul că în cadrul aceleiași dominanțe de emisferă cerebrală dreaptă sau stângă se formează structuri psihocomportamentale diferențiate în funcție de vârstă sex și nivel de instruire Rezultatele cercetării evidențiază două direcții principale a diferențierii psihocomportamentale

în funcție de algoritmul după care se prelucrează și se integrează informația recepționată

din perspectiva modalității reactive ca expresie a dinamicii raporturilor dintre raționalitate și emoționalitate

Analiza comparativă a valorilor raporturilor de predominanță a modului de reactivitate emoțională față de modul rațional ne indică o diminuare a reactivității emoționale la lotul de subiecți tineri comparativ cu adolescenții și prezența unui echilibru al celor două modalități reactive la subiecții adulți față de tineri și adolescenți

Datele cercetării evidențiază o predominanță mai accentuată a modului de operare cortical stâng față de cel drept ce crește o dată cu vârsta și în funcție de conținutul sarcinilor ce alcătuiesc structura de bază a profesiunilor subiecților Aceste date demonstrează faptul că dominanța funcțională cerebrală parțială asociată cu dezvoltarea superioară a funcțiilor integrative proprii fiecărei emisfere cerebrale constituie baza neurofiziologică ce susține traseul vocațional al fiecărei persoane prin drumul labirintic al vieții

REFERINȚE

- Arseni C Golu M Danaila L *Psihoneurologie* București Editura Academiei
- Bogen J E *The other side of the brain II An oppositional mind* *Bulletin of the Los Angeles Neurological Societies*
- Bogen J E Gazzaniga M S *Cerebral commissurotomy in man* *Mirror Hemispheres for certain visuospatial functions* *Journal of Neurosurgery*
- Danila L Golu N *Tratat de neuropsihologie* București Ed Medicală
- Eysenck H Eysenck M *Descifrarea comportamentului uman* Traducere București Editura Teora

1. Golu M Neurophysiological mechanisms of the typology of behavior
Revista Română a Societății de Sociologie Serie Psihologia
2. Golu M *Dinamica personalității* Editura Geneze București
3. Popescu Neveanu P Studiul activității corelate a celor două sisteme de semnalizare prin experimentul asociativ verbal *Revista de psihologie*
4. Roco M Dominanța cerebrală și creativitatea *Revista de psihologie*
5. Roco M *Creativitatea și inteligența emoțională* Iași Editura Polirom
6. Sdorow M L Psychology second edition Iowa Wm C Brown Communications Inc U S
7. Sergent J *Asimetria funcțională a creierului* în M Botez red *Neuropsihologie clinică și neurologia comportamentului* pp București Editura Medicală
8. Sperry R W Consciousness Personal Identity and the Divided Brain în Lepore F Pitio M Jasper H eds *Two Hemispheres One Brain Functions of the Corpus Callosum* pp New York A Liss
9. Șchiopu U Verza E *Psihologia vârstelor Cichurile vieții* ed Iași a E D P R A
10. Zlate M *Introducere în psihologie* București Casa de editură și presă Șansa SRL

ASPECTE PRACTICE APLICATIVE PRIVIND VALORIFICAREA HĂRȚII COGNITIVE CA INSTRUMENT DE EVALUARE CONSTRUCTIVISTĂ

PRACTICAL AND APPLICATIVE ASPECTS REGARDING THE CAPITALIZATION OF THE COGNITIVE MAP AS CONSTRUCTIVIST ASSESSMENT TOOL

Lector Univ. dr. **Florentina Mogonea**

DPPD – Universitatea din Craiova

Senior Lecturer **Florentina Mogonea** Ph.D.

TSTD – University of Craiova

Profesor **Laura Butaru**

Colegiul Național Pedagogic Dr. Tr. Severin

Professor **Laura Butaru**

National Pedagogical School Dr. Tr. Severin

Abstract

Emerged as an alternative to the traditional instruction the constructivist paradigm requires essential modifications on how to design organize develop assess the teaching activities. The changes occur at the level of each curricular component respectively at the level of the finalities of the contents of the training strategies and of course of the assessment strategies.

The present study exemplifies in practical terms the issue of constructivist assessing achieved through the cognitive map which is both a teaching and an assessment tool. The results obtained on the sample of subjects chosen allowed the achievement of practical generalizations regarding the efficiency of this tool in assessing the capacity of mental organization of reflection of shaping.

Keywords constructivism social constructivism cognitive map assessment tool

Introducere

Activitățile instructiv-educative desfășurate în concordanță cu principiile promovate de constructivism presupun valorificarea unor instrumente specifice. Harta cognitivă reprezintă deopotrivă un instrument de învățare care poate fi folosit în construirea propriei cunoașteri de către cel care învață dar și instrument de evaluare. Mogonea a b mogonea Mogonea Ca latare putem

considera acest instrument ca fiind util deopotrivă pentru profesori și pentru elevi studenți

Utilizarea hărții cognitive permite exersarea unor capacități importante precum cele de organizare mentală de reflecție de modelare Joita Elaborarea unei hărți cognitive presupune parcurgerea unor etape precum Mogonea a

- orientarea în text lectura inițială a acestuia
- descifrarea înțelegerea textului
- realizarea hărții cognitive marcându-se grafic relațiile dintre elementele componente
- consemnarea reflecțiilor personale

În realizarea unei hărți cognitive ca de altfel în rezolvarea unor sarcini în stil constructivist se poate îmbina într-un mod eficient activitatea individuală cu cea pe perechi sau în grup mic și chiar cu întreg grupul clasă

Aspecte experimentale privind valorificarea hărții cognitive în activitățile de evaluare

În vederea stabilirii eficienței hărții cognitive în evaluarea de tip constructivist am desfășurat o cercetare pedagogică de tip constatativ care a oferit totodată posibilitatea realizării unor propuneri ameliorative și a unor deschideri pentru activități acțiuni viitoare

În evaluarea sumativă prin examenul semestrial de la „Managementul clasei” eșantionul de subiecți a fost constituit din studenți din anul al III-lea de la Facultățile de Litere – Română Litere – Engleză Matematică Biologie Fizică Structura eșantionului a fost următoarea

Tabelul Structura eșantionului de subiecți

Nr crt	Facultatea Secția	Nr de studenți evaluați	Nr de studenți care rezolvă itemul
	Litere Română		
	Litere Engleză		
	Fizică		
	Biologie		
	Matematică		
	TOTAL		

Se poate observa că din totalul celor de subiecți evaluați au rezolvat acest item

Cerințele formulate au constat în realizarea unei hărți cognitive a deciziei manageriale în formularea de întrebări problemă pentru înțelegerea problematicii propuse de ipoteze și cuvinte cheie pornind de la materialul suport oferit

Tabelul Componentele și obiectivele itemului

Componentele itemului	Obiective cognitive constructiviste	Scala de apreciere			
		FB	B	S	I
		☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☐ ☐
I Alcătuiți schema/harta cognitivă a conceptului de decizie managerială	O reactualizarea activarea/restructurarea cunoștințelor/cuvintelor cheie ale temei și ale relației lor	☐	☐	☐	☐
	O construcția reprezentării prin analiză indicare/relaționare ordonare/conturare sistematizare/modelare esențializare/proiectare schițare/asamblare	☐	☐	☐	☐
	O luarea deciziei de definitivare/corectare elaborare completă	☐	☐	☐	☐
II folosind baza teoretică a problematicei și modele de instrumente similare utilizate la alte teme concepte	O afirmarea abilității capacității de învățare prin scheme cognitive în construirea înțelegerii	☐	☐	☐	☐
	O reprezentarea prin structurare/modelare codificare/relaționare ordonare/grupare	☐	☐	☐	☐
	O rezolvarea prin asamblare/transfer de proceduri/integrare formulare de variante de schițe	☐	☐	☐	☐
III Deduceți utilitatea schemei/hărții conceptuale rezultate pentru profesorul practician menționând și cuvintele/cheie întrebări problemă ipotezele și reflecțiile personale vizavi de acest concept/Prezența o situație din	O orientarea în context/identificarea explorarea/analizarea indicarea/selectarea reprezentărilor	☐	☐	☐	☐
	O formularea de ipoteze/revederea contextualizarea diferențierea/denumirea aplicațiilor	☐	☐	☐	☐
	O argumentarea alegerea/estimarea explicarea/reflectarea asupra variantelor date evaluarea lor	☐	☐	☐	☐

practica educațională prin care să ilustrați aplicarea teoriei deciziei”					
--	--	--	--	--	--

Prezentăm în continuare rezultatele obținute de studenții facultăților menționate la toate componentele itemului

Tabelul Rezultatele itemului

	Componentele lucrării aplicative I	Scala de apreciere			
		FB	B	S	I
ROMÂNĂ	I, Alcătuiți schema harta cognitivă a conceptului de decizie managerială				
	II, folosind baza teoretică a problematicii și modele de instrumente similare utilizate la alte teme/concepte				
	III, Deduceți utilitatea schemei hărții conceptuale rezultate pentru profesorul practician menționând și cuvintele cheie întrebări problemă ipotezele și reflecțiile personale vizavi de acest concept				
	TOTAL				
ENGLEZĂ	Componentele lucrării aplicative I	Scala de apreciere			
		FB	B	S	I
	I, Alcătuiți schema harta cognitivă a conceptului de decizie managerială				
	II, folosind baza teoretică a problematicii și modele de instrumente similare utilizate la alte teme/concepte				
	III, Deduceți utilitatea schemei hărții conceptuale rezultate pentru profesorul practician menționând și cuvintele cheie întrebări				

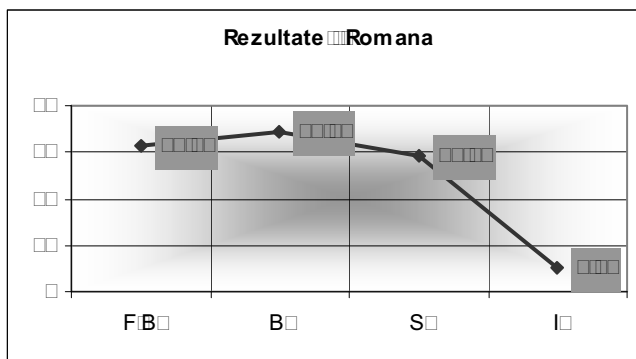
	problemă ipotezele și reflecțiile personale vizavi de acest concept				
	TOTAL				
FIZICĂ	Componentele lucrării aplicative I	Scala de apreciere			
		FB	B	S	I
	I, Alcătuiți schema/harta cognitivă a conceptului de decizie managerială				
	II, folosind baza teoretică a problematicii și modele de instrumente similare utilizate la alte teme/concepte				
	III, Deduceți utilitatea schemei/hărții conceptuale rezultate pentru profesorul practician menționând și cuvintele cheie întrebări problemă ipotezele și reflecțiile personale vizavi de acest concept				
	TOTAL				
BIOLOGIE	Componentele lucrării aplicative I	Scala de apreciere			
		FB	B	S	I
	I, Alcătuiți schema/harta cognitivă a conceptului de decizie managerială				
	II, folosind baza teoretică a problematicii și modele de instrumente similare utilizate la alte teme/concepte				
	III, Deduceți utilitatea schemei/hărții conceptuale rezultate pentru profesorul practician menționând și cuvintele cheie întrebări problemă ipotezele și reflecțiile personale vizavi de acest concept				
	TOTAL				
	Componentele lucrării	Scala de apreciere			

aplicative	FB	B	S	I
I. Alcătuiți schema/harta cognitivă a conceptului de decizie managerială				
II. folosind baza teoretică a problematicei și modele de instrumente similare utilizate la alte teme/concepte				
III. Deduceți utilitatea schemei/hărții conceptuale rezultate pentru profesorul practician menționând și cuvintele cheie/întrebări problemă ipotezele și reflecțiile personale vizavi de acest concept				
TOTAL				
TOTAL GENERAL				

Rezultatele înregistrate de studenți la acest item vor fi prezentate și în graficele de mai jos. Menționăm că procentele au fost calculate prin raportare la numărul de subiecți care au realizat lucrarea aplicativă existând și studenți care nu au realizat harta cognitivă.

Pentru eșantionul constituit din studenții anului III de la Facultatea de Litere Română din cei de studenți prezenți la examen au realizat lucrarea de studenți respectiv restul de nu au realizat această hartă. Rezultatele studenților care au realizat harta sunt redată în graficul de mai jos.

Graficul Rezultatele eșantionului constituit din studenți de la specializarea „Română”



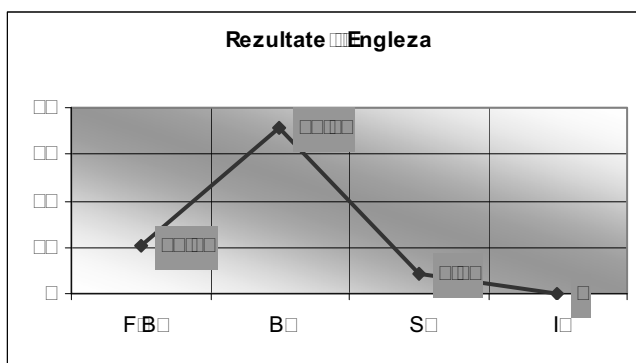
Distribuirea rezultatelor este relativ uniformă pe primele trei trepte ale scalei de apreciere de la calificativul Foarte Bine la calificativul Suficient. Cei

mai mulți dintre studenți însă au obținut calificativul Bine ceea ce denotă nivelul atins de aceștia în ceea ce privește esențializarea unui text prin intermediul cuvintelor cheie înțelegerea aprofundarea lui prin formularea de întrebări problemă și ipoteze conștientizarea propriului demers cognitiv a propriilor dificultăți întâmpinate prin menționarea reflecțiilor. Forte puțini dintre subiecți au primit calificativul Insuficient.

Studenții Facultății de Litere Engleză au realizat harta cognitivă în proporție de 100% respectiv 100% de subiecți și nu au realizat o hartă cognitivă în proporție de 0% de subiecți.

Prezentăm grafic rezultatele obținute.

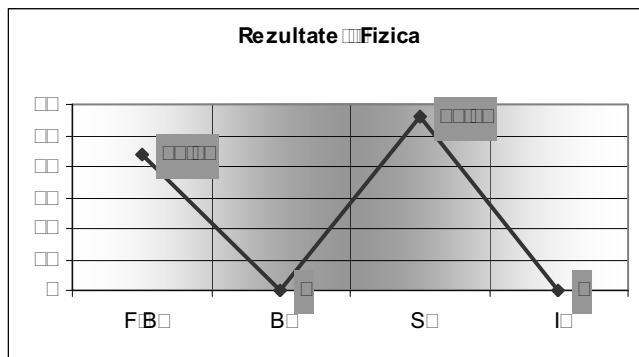
Graficul Rezultatele eșantionului constituit din studenți de la specializarea „Engleză”



Majoritatea studenților acestei facultăți a obținut calificativul Bine. De asemenea semnificativ este faptul că nici un student nu a fost notat cu Insuficient la acest item. Aceste rezultate ilustrează progresul înregistrat de către studenți la sfârșitul unui semestru în care instrumentul esențial de lucru în cadrul activităților seminariale a fost harta cognitivă. De asemenea o motivație importantă a rezultatelor bune înregistrate în general la toate facultățile în special la engleză este și aceea că realizarea hărții cognitive a fost dusă la îndeplinire de către studenți ca lucrare aplicativă oferindu-li se posibilitatea de a elabora mai multe variante de a face prelucrări sistematizări eliminând elementele redundante sau mai puțin corecte.

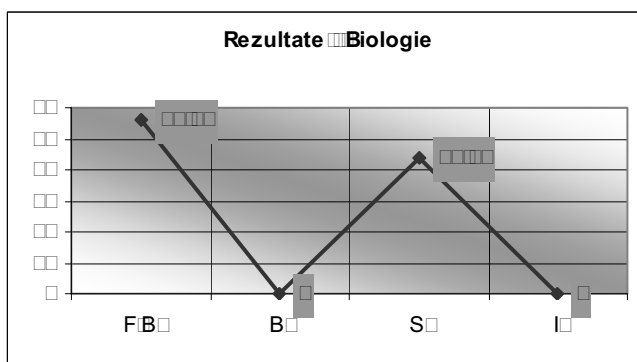
Studenții facultăților de Fizică și Biologie au realizat în totalitate harta cognitivă.

Graficul Rezultatele eșantionului constituit din studenți de la specializarea „Fizică”



În cazul facultății de Fizică rezultatele se distribuie doar pe două trepte ale scalei de apreciere FB și S cele corespunzătoare calificativului S fiind procentual mai multe decât cele notate cu FB

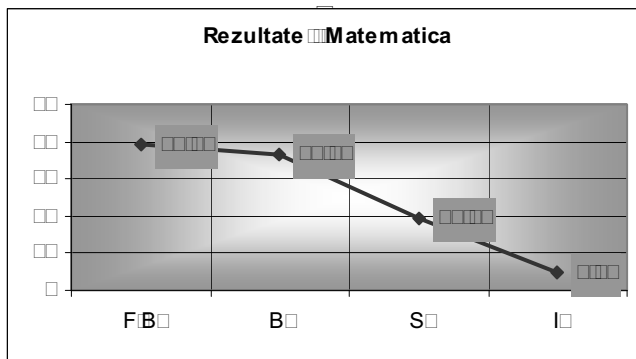
Graficul Rezultatele eșantionului constituit din studenți de la specializarea „Biologie”



Aceeași situație ca în cazul eșantionului precedent se înregistrează și la studenții facultății de Biologie cu mențiunea că raportul distribuirii rezultatelor pe cele două calificative este invers. Aproximativ jumătate dintre studenții facultății menționate au primit calificativul FB

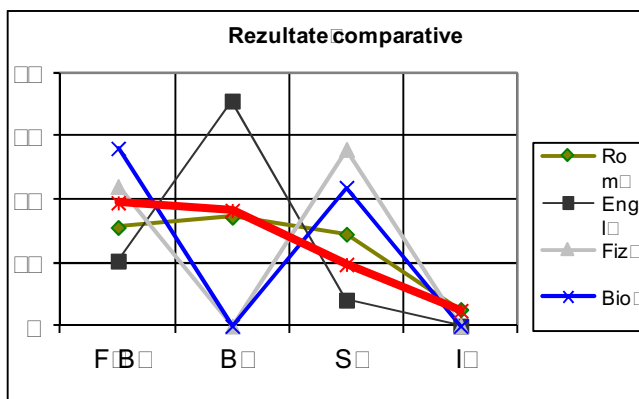
Din cei de studenți ai Facultății de Matematică au răspuns afirmativ la cerințele date iar negativ

Graficul Rezultatele eșantionului constituit din studenți de la specializarea „Matematică”

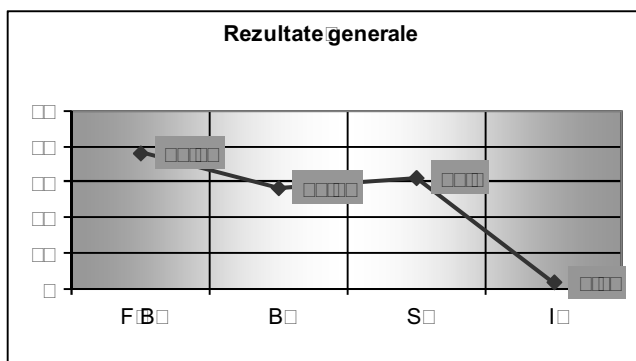


Rezultatele înregistrate de studenții facultății de matematică înregistrează o curmă descendentă progresivă de la FB la I. Deși au existat și studenți apreciați cu calificativul I pentru modul cum au îndeplinit cerințele acestui item totuși numărul acestora este redus.

Graficul Rezultate comparative



Totalul



Rezultatele generale indică faptul că cele mai multe se încadrează la nivelul calificativelor FB și B. Studenții au respectat cerințele itemului au demonstrat că posedă capacități de analiză și interpretare tipică a unui text de reformulare a lui de înțelegere și aprofundare.

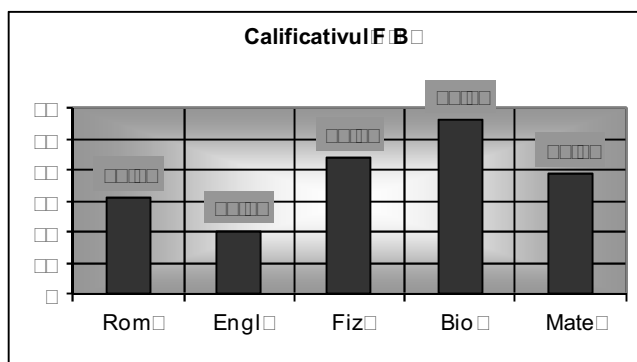
Aceleași rezultate înregistrate de studenți în urma susținerii colocviului la disciplina Management educațional pot fi prezentate și analizate și prin prisma calificativelor obținute.

Tabelul Prezentarea rezultatelor pe calificative

ROMÂNĂ	TOTAL L	Scala de apreciere			
		FB	B	S	I
ENGLEZĂ	TOTAL	Scala de apreciere			
		FB	B	S	I
FIZICĂ	TOTAL	Scala de apreciere			
		FB	B	S	I
BIOLOGIE	TOTAL L	Scala de apreciere			
		FB	B	S	I
MATEMATICĂ	TOTAL	Scala de apreciere			
		FB	B	S	I
ÎNTREG EȘANTIONUL	TOTAL GENERAL				

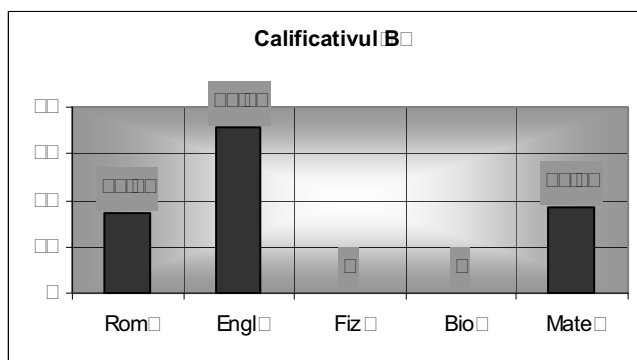
Prezentăm aceste rezultate și sub formă grafică

Graficul Situația rezultatelor pentru calificativul „F.B.”



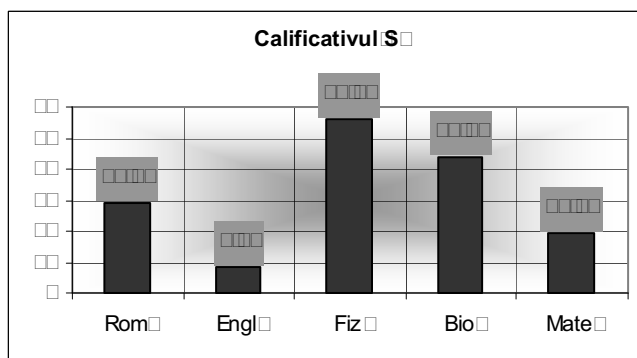
După cum se poate observa din graficul de mai sus cel mai mare procent a fost realizat de studenții facultății de Biologie. Diferențele înregistrate între facultăți nu sunt foarte mari.

Graficul Situația rezultatelor pentru calificativul „Bine”



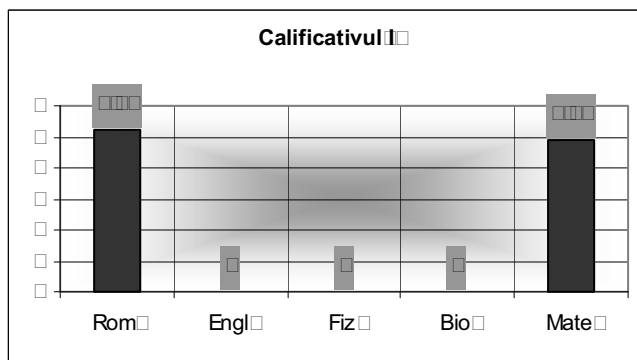
Se remarcă o distribuție inegală a rezultatelor. Pentru două facultăți nu s-au obținut nici un rezultat care să fie apreciat cu acest calificativ. Studenții facultății de engleză obținând majoritar acest calificativ.

Graficul Situația rezultatelor pentru calificativul „Suficient”



Jumătate dintre studenții facultății de Fizică au obținut acest calificativ. Aproximativ aceeași situație s-a înregistrat și la studenții facultății de Biologie.

Graficul Situația rezultatelor pentru calificativul „Insuficient”



Pentru cele mai multe dintre facultăți nu s-au înregistrat rezultate care să fie apreciate cu acest calificativ.

Concluzii

Harta cognitivă instrument specific constructivist a fost folosită ca mijloc de evaluare. Scopul folosirii acesteia a fost stabilirea nivelului capacității studenților de analiză și interpretare critică a unui text de organizare și reorganizare mentală a informației de construire a propriei cunoașteri de modelare, reflecție. Rezultatele prezentate reprezintă de fapt imaginea finală a unui lanț de activități de curs și seminar pe parcursul cărora studenții au avut posibilitatea de a și exersa capacitățile mai sus menționate prin realizarea de hărți cognitive prin formularea de întrebări, problemă, ipoteze, cuvinte cheie, reflecții pornind de la textele suport referitoare la teme privind managementul clasei de elevi.

Prin prisma rezultatelor cantitative prezentate putem aprecia că activitatea de formare, dezvoltare a capacităților menționate s-a dovedit eficientă pentru toți membrii echipei de cercetare, respectiv pentru toate eșantioanele de subiecți cu care aceștia au colaborat.

REFERINȚE

- [1] Joița E. Harta conceptuală – instrument constructivist în E. Joița coord. Strategii constructiviste în formarea inițială a profesorilor. Craiova: Editura Universitaria.
- [2] Mogonea F. Valorificarea în practica educațională a hărții cognitive în E. Joița coord. Strategii constructiviste în formarea inițială a profesorilor. Craiova: Editura Universitaria.
- [3] Mogonea F. Activitate independentă sau bazată pe cooperare/colaborare în realizarea hărții cognitive? în E. Joița coord.

[illegible]

PEDAGOGIE COMPARATĂ COMPARATIVE PEDAGOGIE

INSTRUIREA CONSTRUCTIVISTĂ ÎNTRE AVANTAJE ȘI LIMITE

CONSTRUCTIVIST TRAINING BETWEEN ADVANTAGES AND LIMITS

Lector Univ Dr Florentin Remus Mogonea

DPPD Universitatea din Craiova

Senior Lecturer Florentin Remus Mogonea PhD

TSTD University of Craiova

Profesor Laura Butaru

Colegiul Național Pedagogic Dr Tr Severin

Professor Laura Butaru

National Pedagogical School Dr Tr Severin

Abstract

The theory and especially the practical training according to constructivist models seems to be the most appropriate solution for numerous educational systems but nevertheless it must be recognized that the transition from one system to another from one way of working to another involves change modification in conception mentality content procedure etc and should be noted that any change in its initial stages can bring disequilibrium slight disorientation accommodation difficulties As such the transition from an educational system based on knowledge transmission reception to a system based on individual active interactive work but also on group work still in the purpose of the individual construction of personality may be accompanied by such difficulties

The present study aims to submit to the attention of the persons interested in the applying constructivist training models in the educational practice the importance of the referral of the difficulties that both the teacher during teaching process and the students during the studying process with the purpose of their knowledge detection identification and obviously of their improvement

Keywords constructivism constructivist teaching difficulties
constructivist learning difficulties

Modelele constructiviste de instruire propun o modificare esențială asupra rolurilor profesorului și ale elevilor asupra tipului de activitate dominantă asupra modului în care se realizează învățarea. Construirea cunoașterii grație unei activități proprii a elevului studentului fie individuală fie de grup reprezintă una dintre elementele importante ale fiecărui model de instruire. Care sunt sarcinile de învățare cu cea mai mare eficiență care este specificul activității de învățare a studentului care este rolul profesorului – sunt câteva întrebări la care practica educativă încearcă să răspundă.

Trecând de behaviorism de care se detașează aproape în totalitate și de cognitivism de care se sprijine totuși constructivismul în educație pare să se plezie mai mult pe nevoile celui care învață.

Deși constructivismul pare a fi o paradigmă teoretică și mai puțin practică mai ales în domeniul instrucției și educației legată de postmodernism menită să înțeleagă înțelegerea meaning of meaning să descopere mecanismele prin care se realizează învățarea umană în general și cea școlară în special prin deconspirarea proceselor ce se produc în "cutia neagră" a individului totuși elemente și principia ale constructivismului indentificăm și în antichitate von Glasersfeld. E , constructivismul s-a construit progresiv din conflictul obiectivitate – subiectivitate în teoria cunoașterii. ” Joița p

În ceea ce privește pârghiile care leagă constructivismul de educație respectiv de instructive Elgedawy și Summer subliniază ideea că acesta deschide o soluționare teoretică cu reflexii practice arătând cum de ce ce se cunoaște și învață și chiar în ce condiții Cunoașterea este un proces de construcție mentală poces nu întotdeauna rectiliniu având și momente de sincopă deconstruiri și reconstruiri.

În educație principalele direcții perspective majore ale constructivismului sunt constructivismul radical constructivismul cognitiv și constructivismul social.

Constructivismul radical îl are drept reprezentant ca și teoretician pe Ernest von Glasersfeld. Acesta punctează principalele principii ale constructivismului Noveanu Constructivismul în educație în Revista de Pedagogie pp http inovatie numeris com ro E Noveanu Constructivismul pdf Joița pp

- Constructivismul se naște din conflictul a două realități o realitate "ontologică" ce există a priori în afara subiectului cunoscător și o realitate subiectivă cea născută construită de subiectul cunoscător o realitate a posteriori.
- Subiectul cunoscător trăiește prin totalitatea trăirilor și experiențelor sale care sunt în totalitate și întotdeauna subiective.
- Cunoașterea este un rezultat al activității de construcție a subiectului un construct personal iar nu o cunoaștere comodă transmisă prin receptare doar intermediară prin explicare prin demonstrare unde este nevoie doar de captarea și menținerea atenției pentru audiere vizionare comunicare.

- Cunoașterea este un proces de adaptare a comportamentului individului la condițiile mediului contextului situației reale
- Nu se poate vorbi de o corespondență totală între cunoaștere și realitate pentru că ele nu se pot substitui cunoașterea este subiectivă în baza experienței de contact cu realitatea prin care se câștigă descrieri imagini prin descoperire individuală prin explorare prin manipulare operare
- Constructivismul radical subliniază și rolul contextului în care are loc cunoașterea în formarea progresivă de la experiența concretă prin asimilare și acomodare echilibrare până la scheme mentale
- Orice nouă experiență produce un dezechilibru un conflict cognitiv cu starea anterioară și motivează noua căutare pentru echilibrare Dar trebuie susținută de aspectul social pentru analiză critică corectare verificare colaborare generalizarea de modele generarea de ipoteze compararea de experiențe interpretări argumentări scheme instrumente ale celorlalți evidențierea notelor individuale ale altora

Constructivismul *cognitiv* îl are drept reprezentant de seamă pe J. Piaget trăgându-și resursele teoretice și implicațiile practice din teoria dezvoltării cognitive conform individul trebuie să și construiască propria cunoaștere prin experiență cu ajutorul unor scheme modele mentale ce se modifică construiesc deconstruiesc reconstruiesc prin cele două procese complementare asimilare și acomodare

Revoluția cognitivă de la sfârșitul anilor a dus la nașterea psihologiei cognitive Constructivismul cognitiv are implicații majore asupra demersurilor instructiv educative întrucât aici învățarea este văzută ca un proces activ nu pasiv de receptare simplă a informațiilor care necesită din partea celui ce învață implicare directă experiență proprie problematizare căutare de soluții îndreptarea erorilor Acțiunea importantă este cea mentală reflecția analiza comparația rezolvarea de probleme luarea de decizii etc

Constructivismul *social* completează celelalte două forme prezentate pe scurt anterior analizând cunoașterea la dimensiunea socialului Altfel spus cunoașterea se realizează nu numai la nivel individual ci și la nivel colectiv întrucât omul trăiește în colectivități grupă clasă colegi de lucru anturaj familie prieteni etc

L. S. Vîgotski considerat întemeietorul acestei direcții a constructivismului insistă pe rolul cooperării și colaborării în actul învățării Reconsiderând pozițiile predecesorilor săi privind învățarea și geneza gândirii Vîgotski face o diferență între nivelul actual al gândirii și cel potențial „zona proximei dezvoltări” În acest spațiu ar trebui cantonate sarcinile de învățare întrucât nu este atât de important ceea ce știe și ceea ce știe să facă singur elevul cu ceea ce știe ceea ce deja este cristalizat exersat automatizat Ci important este ceea ce ar putea face cu ajutorul altora când situațiile sarcinile probele pe care le are nu poate să le rezolve singur



Sintetizând principalele avantaje ale constructivismului putem afirma Joia
p

- Se înscrie pe linia demonstrației că pedagogia însăși este un construct
- Caută să deducă consecințele aplicative ale teoriei constructiviste a cunoașterii în problematica predării învățării
- Sprijină trecerea de la pedagogia normativă la cea pragmatică
- Realizează trecerea de la predarea transmitere la predarea construcție
- Aduce în prim plan alte noi roluri și competențe ale profesorului
- Repune în discuție relația subiectiv obiectiv în cunoaștere învățare
- Demonstrează că învățarea este și individuală dar și socială
- Aduce în prim plan rolul activității mentale de procesare a informațiilor pornind de la experiența directă cognitivă ca bază pentru învățarea prin înțelegere proprie interpretare reflecție și apoi pentru învățarea colaborativă
- Insistând pe cum se cunoaște înțelege iar nu pe conținutul informațional în sine modifică atenția acordată contextului pedagogic creat instrumentelor facilitatoare problemelor și situațiilor cât mai autentice resurselor variate conduitei profesorului ca îndrumător antrenor
- Modifică modul de abordare a proiectării activităților în sensul flexibilității conceperii lor adaptării la evoluția elevilor
- Oferă soluții pentru ca elevul să treacă de la învățarea pasivă la cea activă reală chiar dacă este și subiectivă formulând întrebări ipoteze soluții proprii interpretări moduri diferite de reprezentare
- Denotă apropierea instruirii de latura sa umanistă învățarea în stil propriu de prelucrare a datelor alegerea contextelor și problemelor cu relevanță pentru elevi accentul pus pe capacități și abilități cognitive antrenarea elevilor în colaborarea și cooperarea socială pentru definitivarea învățării și realizarea transferului ei apelul la factorul afectiv motivațional și la metacogniție pentru responsabilizare în conduita constructivistă
- Modifică și modul de concepere și realizare a evaluării să fie predominant continuă cu urmărirea progresului asimilării proceselor și instrumentelor cunoașterii iar nu după criterii standardizate
- În metodologia instruirii punctează trecerea de la algoritmi metodelor clasice la strategii și modele mai largi și flexibile la proceduri de adaptare la situație și elev respectându-se varietatea stilurilor de învățare și a stilurilor de îndrumare ale profesorului

Trebuie să înțelegem că instruirea constructivistă nu o înlocuiește pe cea clasică ci arată că există și alte modalități de realizare a predării învățării evaluării că ele pot fi îmbinate după obiective experiențe etc Deci avem a face cu alternative în conceperea și realizarea instruirii ceea ce este și modern postmodern dar și... constructivist



Dincolo de elementele de noutate ce pot fi valorificate în practica educațională trebuie recunoscut și că epistemologia constructivistă este greu de pus în aplicare. Dar ca soluție alternativă trebuie luată în considerare. Considerăm de altfel că îmbinarea unor elemente, proceduri, principii aduse de instrucția clasică cu cele aduse de constructivism ar fi cea mai eficientă cale. Până la urmă nu există nici la nivel semantic și conceptual o „luptă” între instructivism și constructivism. Etimologia termenului de „instruire” vine din latinescul „instructio” = aranjare, amenajare, construire, respectiv din „instruere” = a construi, a învăța pe cineva ceva. Aceasta înseamnă că instruirea înseamnă prin esență construire.

Evident o pedagogie didactică constructivistă trebuie să ia în considerare elementele clasice ale instructivismului și să le redimensioneze din perspectiva constructivismului, avându-se în centrul preocupărilor elevul și reușita școlară și profesională a lui. O joia bază teoretică epistemologică și psihologică în ce măsură sunt compatibile cu cerințele actuale ale politicilor educaționale, finalitățile curriculumul pedagogic școlar, rolul elevului, motivația acestuia ca participant la proces, diferențele individuale ale „cutiilor negre”, rolul metacogniției, rolurile profesorului, modificare, compatibilizare cu actualitatea, organizarea activităților didactice, strategii didactice de instruire, proiectarea didactică, modele, principii etc., evaluarea metode, tehnici, instrumente etc.

În urma unei cercetări colective efectuate și a unor testări verificări individuale am încercat să sesizăm dincolo de aspectele pozitive pe care implementarea modelelor constructiviste le aduce cu sine elementele frenatoare, dificultățile și aspectele problematice cu care se confruntă atât profesorul în actul predării, cât și elevul în procesul învățării.

Predarea în optica constructivismului trebuie debarasată de transmitere de cunoștințe. Profesorul capătă acum noi roluri, facilitează, provoacă, incită, stimulează, angajează, impulsionează, antrenează, asistă, ghidează, orientează, îndrumă, consiliază, analizează, observă, comunică, moderează. Sensul intim al predării este legat de nevoia imperioasă de a declanșa și a facilita multiple și variate experiențe de învățare ale elevilor. Or, aceste roluri sunt greu de îndeplinit în simultaneitate, manifestă fără o practică de exersare, o „școlire” anterioară.

Sintetizând, putem aprecia că principalele dificultăți cu care s-au confruntat cadrele didactice au fost:

- Dificultatea de a adapta modelele teoretice la exigențele impuse de practica școlară;
- Lipsa unor modele practice în afara celor teoretice din bibliografia de specialitate;
- Lipsa unei experiențe anterioare de practică, predare constructivistă;
- Bază materială precară, materiale suport, săli de curs și seminar dotate corespunzător, calculatoare etc.
- Bază financiară precară, costurile sunt mult mai ridicate decât în predarea – învățarea tradițională pentru multiplicări materiale în plus etc.
- Surse informaționale destul de reduse și costurile acestora foarte ridicate.



- Dificultatea de a îndeplini corespunzător rolurile mai sus prezentate datorită faptului că acestea se întemeiază pe un ansamblu de competențe care nu au fost formate și/sau exersate
- Necesitatea respectării temelor propuse de programele în vigoare și imposibilitatea tratării acestora „în extenso” Orice construcție necesită timp care nu întotdeauna este același ca cel prevăzut de programă
- Renunțarea la unele teme în favoarea altora pentru a facilita elevilor tratarea acestora
- Pericolul ca studenții să înțeleagă această libertate și autonomie în construirea cunoașterii în absolut Pericolul interpretării lipsei unor repere axiologice științifice
- Echilibrarea raportului subiectivitate/obiectivitate în cunoașterea științifică
- Pericolul rutinizării în cazul în care se urmăresc aceleași modele în învățare
- Dificultăți de evaluarea cât mai obiectivă a unor produse subiective greu cuantificabile capacități competențe tehnici de lucru aspecte metacognitive
- Echilibrarea raportului predare/învățare tradițională versus predare-învățare constructivistă deoarece nu toate temele pot fi tratate numai constructivist
- Când apar blocaje cognitive lipsă de participare de activitate din partea studenților înțelegeri greșite profesorul cu greu se abține să nu intervină să explice să demonstreze etc
- Efortul suplimentar depus poate fi oboșitor și pentru cadrul didactic efort de ordin procedural organizațional decizional intelectual cognitiv metacognitiv etc

Abordarea instruirii predării învățării evaluării după modele constructiviste poate fi obstrucționată și de alte obstacole care pot îngreuna derularea optimă a acesteia și afecta rezultatele Considerăm că prezentarea acestora ar fi necesară

- Există pericolul ca studenții să limiteze activitatea de învățare doar la simpla reflecție
- Datorită lipsei bazei materiale a timpului a greutății și volumului conținutului cadrele didactice au tendința de a suplini acest deficit tot prin transmitere de informații
- Realizarea unei evaluări obiective este dificil de realizat deoarece este greu de cuantificat capacități priceperi abilități
- Experiența anterioară nu permite întotdeauna studenților înțelegerea interpretarea unor teme științifice Aceasta cu atât mai mult cu cât cu disciplinele din modulul psihopedagogic reprezintă un abecedar al inițierii în știința și arta de a fi profesori luând pentru prima dată contact cu acestea



- Predarea învățarea evaluarea după modele constructiviste doar la disciplinele din cadrul modului psihopedagogic fără o aplicare și la disciplinele de specialitate poate duce la confuzii efortul suplimentar depus le poate crea convingerea greșită că e mai bine mai ușor să învețe după modele tradiționale domeniu unde și au o experiență și practică îndelungată
- Întreg curriculum finalități conținut strategii evaluare trebuie gândit tot prin prisma constructivismului
- Există pericolul ca studenții să ajungă la convingerea că pot gândi și înțelege orice și oricum pot construi cum doresc înțelegerea și propria cunoaștere că nu există repere fixe sau că acest tip de învățare le aduce numai ambiguități și lipsă de certitudini produsele fiind subiective și relative greu de standardizat obiectiv
- Dificultăți apar și în realizarea unei proiectări riguroase nu se pot anticipa cu exactitate demersurile care vor avea loc nici timpul desfășurării deoarece totul este în funcție de desfășurarea concretă a activității studenților de răspunsurile lor de reacțiile lor etc
- Există riscul exagerării de către studenți a libertății și autonomiei în manifestare gândire înțelegere disciplină și a exagerării interpretării subiective nu trebuie să fie permis chiar orice studenților
- Pentru profesorul începător trebuie timp ca acesta să se acomodeze să învețe el însuși să mediteze să realizeze reflecții ipoteze gândire critică să ajungă să se cunoască pe sine prin autoanaliză și autoevaluare
- Prin faptul că informațiile sunt prelucrate integrate în sisteme cognitive superioare în urma procesării acestora pot apărea și numeroase blocaje cognitive care pot duce la derută confuzii renunțări
- Blocajele cognitive obstacolele care pot interveni în rezolvarea sarcinilor de deconstrucția și reconstrucția pot obosea studentul pot crea un „șoc” o lipsă de motivare reticență pasivitate
- Fiind supraestimat caracterul situațional conjunctural și subiectiv este neglijat caracterul global și obiectiv
- Costurile ridicate pentru realizarea unei astfel de instruiți pentru materialele oferite studenților precum și penuria spațiilor fizice de desfășurare a activităților de curs și seminar constituie alte obstacole
- Reflecțiile studenților pot fi realizate de multe ori fără referire la cadrul teoretic la text etc
- Se accentuează prea mult procedura modalitatea de construire și procesarea interioară a informațiilor „cum” respectiv a reflecțiilor despre propria reflecție metacogniția „cum” s-a realizat „cum”? în detrimentul conținutului „ce”
- Finalitățile trebuie formulate în alți termeni decât în behaviorism trebuie să fie cognitive constructive și nu comportamentale pierzând în mare măsură caracterul de etalon al evaluării deoarece e greu de evaluat

obiectiv normativ baremizat standardizat procesările interioare și subiective

Apariția acestui evantai de limite/dificultăți este motivată de absența unei practici anterioare a utilizării precedente în practica educativă a modelelor constructiviste. De altfel, numeroase dificultăți apărute în de o lipsă de experiență a cadrelor didactice de personalitatea sa de stilul său de tipul de relații impuse de aderarea la o strategie model sau la altele etc.

Pe de altă parte există și o serie de dificultăți „obiective” bază materială financiară săracă resurse informaționale puține etc care sunt în strânsă relație și chiar de alimentează cu cele „subiective” care în de personalitatea și limitele cadrului didactic.

Dificultățile „subiective” ca și în cazul studenților pot fi explicate și prin limite biologice psihologice sociale și pedagogice care caracterizează orice cadru didactic. Ca tendință generală o schimbare majoră aduce cu sine numeroase efecte care la început pot fi preponderent negative. Ca structură biopsihosocioculturală și personalitatea cadrului didactic este rezistentă la schimbări mai ales în contextul în care aceste schimbări implică transformări profunde de paradigmă comportament procedură aplicabilitate etc.

Nu în ultimul rând dificultățile cu care se confruntă cadrul didactic sunt alimentate și de dificultățile cu care se confruntă studentul. De exemplu în cazul în care studenții nu se implică manifestă un paseism prelungit datorită experiențelor anterioare cadrul didactic are de ales între a da timp de gândire studentului și a lăsa să aleagă dacă răspunde sau nu sau de a interveni a pune întrebări ajutătoare a stimula ceea ce din perspectivă constructivistă înseamnă a interveni în construcția subiectivă a studentului cu propria gândire subiectivitate aspect nedorit însă. Din această perspectivă frecvența apariției dificultăților limitelor ce privesc cadrul didactic este direct proporțională cu frecvența de manifestare a dificultăților limitelor studenților.

O altă cauză a dificultăților cu care se confruntă profesorul constructivist o reprezintă decizia de a opta între un model constructivist sau altul care să fie mai pertinent pentru realitatea educațională. Această opțiune este cu atât mai dificilă cu cât modelele constructiviste sub aspect procedural acțional sunt asemănătoare diferind sub aspectul etapizării organizării obiectivelor cognitiv constructiviste urmărite.

Limitele dificultățile barierele enumerate și criticile sunt mult mai numeroase venite din partea behavioriștilor îndeosebi ne îndreptățesc să le luăm în considerare ca atare și să încercăm diminuarea sau înlăturarea lor acolo unde este posibil. Apariția acestora atât pe parcursul primului semestru cât și pe parcursul celui de al doilea semestru indică o oarecare rezistență a factorilor principali ai actului educativ în virtutea experienței anterioare. Totuși trebuie să recunoaștem o diminuare a acestora în semestrul al doilea mai ales pentru acele dificultăți de ordin procedural acțional atât cu dimensiune interioară cât și externă mai ales.

Prezența acestor limite și bariere nu trebuie să ducă la lipsă de preocupări din partea teoreticienilor cercetătorilor pedagogilor profesorilor în a aplica și

experimenta modele constructiviste în învățare. Instruirea constructivistă nu trebuie înțeleasă ca un model în absolut unic și salvator al crizei educației ci trebuie văzută ca o variantă ca o alternativă educațională la care sistemele de învățământ pot face apel.

Aflându-ne la începutul unui program de instruire modern cu altă tentă procedurală este inerentă apariția unor limite și dificultăți. Important este să conștientizăm prezența acestora și să înțelegem natura lor etiologică și simptomatologică pentru a le putea preveni din mers apariția și în cazul apariției pentru a le diminua manifestarea.

În cadrul activităților de curs și seminar au fost abordate mai multe modele cognitive constructiviste și chiar a fost experimentat un model propriu CECERE C context E explorare C colaborare E elaborarea sintezei R reflecții E evaluare.

Pe baza observațiilor de la curs și seminar a datelor înregistrate a interpretării rezultatelor studenților s-au putut identifica un evantai larg de dificultăți întâmpinate de aceștia în abordarea învățării după modelele constructiviste.

- Dificultatea înțelegerii necesității trecerii de la un stil tradițional experimentat și practicat atâția ani în școală la altă modalitate care pentru început pare nonconformistă și neeficientă.
- Reticență în exercitarea noilor roluri derivate din noul statut.
- Neîncredere și rezerve mari în implicare activă în rezolvarea de sarcini individuale sau de grup.
- Manifestarea unei atitudini pasive prelungite și dezinteresate datorită aceleiași pasivități pe care au adoptat-o vreme îndelungată în școala tradițională.
- Dificultăți în realizarea de critici reflecții concluzii propuneri formulare de ipoteze întrebări problemă.
- Formulare unor întrebări problemă ipoteze și reflecții simpliste care pun accentul pe memorare de tipul „Ce este?” în locul unora care pun accentul pe gândire critică metacogniție gândire analitică sintetică creativă de tipul „Dacă atunci” „Cu cât cu atât”, „Ce s-ar întâmpla dacă”, „De ce?” etc.
- Datorită neimplicării dascălului în procesul de descoperire și cercetare investigare a realității de către studenți în vederea reconstruirii acesteia pentru a nu interveni cu propria subiectivitate în descoperirea subiectivă a studenților sau au existat greșeli în conceperea construcției cunoașterii.
- Lipsa modelelor și exemplelor oferite de dascăl a ridicat alte dificultăți în descoperire cercetare investigare modelare.
- Dificultăți de orientare în text de descoperire a generatorilor textuali ai unui text a cuvintelor cheie.
- Dificultăți de investigare explorare de descifrare textuală subtextuală contextuală intertextuală a semnificației acestuia.

- Dificultăți în ordonarea logică a cuvintelor cheie în vederea realizării variantelor de hărți conceptuale intermediare până la varianta finală
- Dificultăți în utilizarea gândirii critice în timpul întregului proces dar și după finalizare datorate unei metacogniții slab organizate
- Limite în formularea de reflecții observații critici posibilități de valorizare ulterioară de îmbunătățire a produsului finit obținut harta cognitivă
- Limite în sesizarea diferenței dintre cooperare colaborare și competiție
- Rezolvarea deficitară a sarcinilor în grup prin neimplicare paseism
- Tendința de a memora texte citate pasaje și nu de ale interpreta valoriza analiza critic personal în revers tendința de a reproduce redacta cele memorate
- Tendința de a rămâne tributari textului suport și de a nu extinde înțelegerea acestuia prin comparație analiză cu alte texte sau păreri personale
- Dificultăți în a oferi alternative soluții multiple la o situație anume și de a se mulțumi cu o singură variantă
- Neîncredere în posibilitățile proprii de analiză sinteză generalizare concretizare exemplificare neîncredere în propriile răspunsuri teama de a răspunde și de a justifica propria opțiune
- Tendința permanentă de a lua notițe și slaba implicarea în analiza critic personal aceste notițe

Cele mai numeroase dificultăți întâlnite de studenți în învățarea după modele constructiviste au drept sursă experiența și practica școlară îndelungată a acestora. Învățământul tradițional s-a bazat în mare măsură pe transmitere însușire de cunoștințe ceea ce ducea cel mai adesea la exersarea exagerată a funcțiilor memoriei pe preluarea cunoștințelor de la dascăl fără nici un aport personal pe pasivitate în receptare informativul copleșește astfel formativul gândirea critică analitică sintetică creativă metacogniția au de suferit produsul final – absolventul este mai mult o sumă de cunoștințe decât o structură capabilă de deconstructurări și restructurări repetate conform cerințelor situaționale și conjuncturale.

Deși studenții în urma unei analize critice și comparative a celor două modele cel tradițional – behaviorist și cel cognitiv constructivist recunosc importanța eficiența celui de al doilea fiind puși în situația de a acționa învăța după principiile și modelele impuse de acesta întâmpină dificultăți și manifestă reticență acțională și procedurală. Învățarea după modelele cognitive constructiviste este mult mai solicitantă ca efort intelectual cognitiv metacognitiv volitiv motivațional decât cea tradițională dar rezultatele efectele produsele ei sunt superioare. Pe lângă habitudinile stilul de învățare experiența școlară tradițională etc toate acestea formate printr-o îndelungată practică școlară behavioristă tocmai acest surplus de efort care trebuie implicat în realizarea învățării constituie un alt motiv important al apariției unui evantai larg de limite și dificultăți în învățarea după modelele amintite.

Slaba motivare și implicare în actul învățării mai poate avea drept cauză un ansamblu de prejudecăți – datorate tot tradiționalismului – cu consecințe nefaste asupra rezultatelor învățării

- desconsiderarea stagiului de formare inițială a cadrelor didactice datorită convingerii că pregătirea de specialitate e suficientă pentru a fi un dascăl „bun” și că această pregătire nu trebuie să fie dublată de una psihopedagogică și metodică
- convingerea că Pedagogia ca orice altă disciplină din modulul psihopedagogic se poate învăța în timpul sesiunii înainte de examen și nu fiecare temă pas cu pas în timpul semestrului
- desconsiderarea sistemului de evaluare formativă și a lucrărilor practice solicitate pe parcursul derulării programului – eseuri, hărți conceptuale, proiecte de activități didactice, proiecte de cercetare etc. – în vederea realizării unor portofolii
- nerespectarea cerințelor, solicitărilor, exigențelor de curs și seminar solicitate de profesori în vederea întocmirii portofoliilor ca timp de îndeplinire ca structură ca modalități de elaborare conținut stil etc. a îndeplinirii sarcinilor și rolurilor solicitate de noul tip de învățare

Trebuie să luăm în considerare însă că aceste dificultăți sunt inerente având în vedere că derularea cercetării se află în stadiul de debut. Ne propunem ca obiectiv major în cadrul acestei cercetări urmărirea modului în care aceste dificultăți limite se acutizează ca frecvență, amploare, varietate sau din contră se diminuează înregistrarea acestora precum și a posibilelor cauze este necesară în vederea diminuării sau înlăturării lor ceea ce va contribui la desfășurarea fără obstacole majore a cercetării și la obținerea rezultatelor scontate.

Considerăm că aceste limite și dificultăți se vor diminua în anii următori la seriile din Țesantion dar că își vor menține aria de manifestare sub aspectul frecvenței și diversității simptomatice și etiologice la seriile noi de studenți care vor urma modulul psihopedagogic în următorii doi ani.

Școala tradițională a obișnuit elevul cu un ansamblu de proceduri acționale i a format și dezvoltat anumite comportamente. Ca orice structură, personalitatea studenților se caracterizează printr-o relativă rezistență la nou cu atât mai mult cu cât modelele prezentate și practicate implică un anumit grad de risc în ceea ce privește eficacitatea, noneficacitatea lor. Cu alte cuvinte, dificultatea de a înțelege această trecere mai ales după o școlarizare îndelungată când studenții au fost obișnuiți cu modele tradiționale are risc crescut de probabilitate de apariție. Părinții studenților, profesorii acestora au fost crescuți și învățați după modele behavioriste și implicit și aceștia ca viitori părinți și profesori au tendința de a prelua aceste modele și de a le duce mai departe.

Pasivitatea receptării, nonintervenția și lipsa de activitate sunt efecte nedorite ale unui sistem de învățământ care și propune drept ținte finale competitivitate, eficiență, randament. Or tocmai prin aceste efecte nedorite sistemele clasice de învățământ ies în evidență. În fond, într-o primă postază – aceea de receptare pasivă – studentului îi „convine” postura de a primi mesaje informaționale fără

nici o intervenție în decodarea acestora în interpretarea analiza critica lor deoarece intervenția acțiunea reflecția presupun consum substanțial de efort fizic și mai ales psiho intelectual Dar o receptare pasivă conduce la slaba lipsa formării și dezvoltării unor tehnici capacități de a gândi critic creativ de a formula concluzii observații ipoteze întrebări problemă etc

Lumea interioară subiectivă a studenților se construia prin ansambluri de reprezentări formate prin simpla transmisie de informații de către dascăli Dascălii erau unicii „constructori” ai lumii interioare a acestora Studenții contribuiau în mică măsură la propria cunoaștere și construcție motiv pentru care implicarea activă în sarcină conceperea și dezvoltarea unui stil propriu de rezolvare erau aspecte neglijate Se exagerau tendințele individualiste care duceau adesea la competiție neloială invidie ignorându-se cooperarea și colaborarea constructivă când în cadrul cărora universul interior al fiecărui elev se compară măsoară cu al celorlalți colegi nu în scopul obținerii unui rezultat personal ci colectiv un bun al tuturor În același timp cooperarea și colaborarea reprezintă și momente de control și reglaj al fiecăruia prin cu fiecare

Practicile impuse de școala tradițională configurează anumite comportamente indezirabile pentru modelele constructiviste Memorarea excesivă de pasaje texte citate tendința de a prelua materialul primit și de a-l memora și a-l reproduce apoi cât mai fidel este o astfel de practică Important este nu atât procesul memorativ cât mai ales procesul prelucrative interpretativ investigativ de analiză comparare a textului cu alte texte de meditație reflecție emitere formulare de critici ipoteze sinteze concluzii Aceste activități duc la construirea unui stil personal a unor tehnici de lucru care pot să și păstreze viabilitatea în timp în timp ce cunoștințele oricât de bine memorate ar fi fost își pierd din consistență integritate calitate

Neimplicarea în acțiune generează ca și efecte neîncredere în forțele proprii teama de a răspunde de a afirma de a și prezenta public ideile Chiar dacă studenții își notează ideile pentru a le prezenta în cazul în care sunt expuse înaintea altei idei care contrazice conținutul propriilor idei probabilitatea de a le prezenta și argumenta este destul de mică grație unei atitudini comode pasive Această lipsă de încredere poate genera complexe majore extinse la nivelul întregii personalități cu consecințe sociale grave complexe de inferioritate fobii sociale teama de a lua atitudine în public de a se manifesta anxietate timiditate etc

În privința frecvenței de apariție și manifestare considerăm că au o rată crescută de apariție toate acele dificultăți care au fost „pregătite” și „exersate” în mod conștient de școala tradițională deoarece s-au constituit în comportamente dezirabile sau ținte supreme de atins lipsa de implicare în activitate preluarea și receptarea pasivă a conținutului accentuarea excesivă a funcțiilor memoriei absența reflecției concluziilor personale rezolvarea deficitară a sarcinilor de grup etc Sesizăm de asemenea că aceste dificultăți sunt efecte consecințe ale modelelor tradiționale dar la rândul lor pot să se constituie în cauze generatoare ale altor dificultăți Este vorba însă de un cerc vicios în care studentul este prins fiind convins că este bun și eficient un astfel de model cu astfel de practici motiv pentru care rezistența la nou la trecerea către practicile propuse de modele

constructiviste și face simțită prezența. Este și motivul pentru care majoritatea studenților în momentul informării lor cu privire la tipicul activităților care vor fi desfășurate după modele constructiviste ridică două întrebări: „De ce astfel?” „De ce tocmai acum?” – întrebări de altfel justificate.

Obiectivele cognitive constructiviste configurează anumite așteptări intenționale care se doresc a fi atinse la sfârșitul unui program de instruire. În cazul instruirii după modele tradiționale obiectivele vizau anumite comportamente observabile și măsurabile în funcție de care se realiza evaluarea sub diversele ei forme. În cazul instruirii după modele constructiviste se au în vedere nu atât comportamentele observabile și măsurabile cât mai ales formarea și dezvoltarea unor capacități, competențe, scheme de lucru tehnici, deprinderi de muncă intelectuală. Acestea însă se formează în timp și nu în urma desfășurării unei activități concrete. Ele nu pot fi evaluate după criterii ale observabilității și măsurabilității imediate întrucât vizează aspecte calitative ale unor procese psihice.

În fond instruirea constructivistă urmărește formarea unor abilități, competențe în special de natură intelectuală cu reflex acțional, adică urmărește modul și calitatea procesărilor din „cutia neagră” a personalității umane.

Trecerea de la modelele de instruire tradițională la cele constructiviste determină apariția unor obstacole în configurarea organizării și funcționării proceselor care alcătuiesc arhitectura „cutiei negre” a studentului. Astfel apar dificultăți în cadrul procesului de reflecție, de afirmare a metacogniției, de valorizare, de argumentare, elaborare de ipoteze, întrebări, luare de decizii etc. Limbajul sărac, lacunar influențează gândirea și buna procesare a informațiilor în sensul că apar confuzii terminologice și o redusă capacitate de aplicare și transfer a cunoștințelor în situații practice.

Toate aceste dificultăți împiedică atingerea obiectivelor cognitive constructiviste, formarea și dezvoltarea de capacități, competențe, abilități. Motiv pentru care considerăm că diminuarea cauzelor sau înlăturarea lor definitivă a dificultăților atât ale profesorului constructivist cât și ale studenților conduce la diminuarea sau înlăturarea efectelor ceea ce înseamnă atingerea într-o măsură considerabil ridicată a obiectivelor cognitive constructiviste stabilite.

Concluzia la care ajungem este că modelele propuse de teoria constructivistă aduce cu sine un aer revigorant, pozitiv, dar că se confruntă în practică și cu un evantai larg – după câte se poate observa mai sus – de dificultăți și aspecte problematice. Însă aceste dificultăți nu trebuie să fie semnalul renunțării la înlăturării valorificării modelelor constructiviste ci împotriva cunoscând aceste dificultăți concrete profesorul și teoreticianul constructivist trebuie să găsească soluții și modalități de contracarare, diminuare, evitare, eliminare. Tocmai de aceea teoria constructivistă și modelele propuse de aceasta se constituie într-o provocare continuă pentru profesorul practician.

REFERINȚE

- Elgedawy M Summer W *Radical Constructivism* Disponibil <http://english.iup.edu/mmWimson/radicalconstructivism.html>
- Joița E *Instruirea constructivistă - o alternativă* București Editura Aramis
- Noveanu E *Constructivismul în educație* *Revista de Pedagogie* pp Disponibil <http://inovatie.numeris.com.ro/E/Noveanu/Constructivismul.pdf>
- von Glasersfeld E *An Introduction to Radical Constructivism* Disponibil <http://www.umass.edu/srri/vonGlasersfeld/onlinePapers.html>
- von Glasersfeld E *Learning as Constructive Activity* Disponibil <http://www.umass.edu/srri/vonGlasersfeld/onlinePapers.html>
- von Glasersfeld E *Cognition Construction of Knowledge and Teaching* Disponibil <http://www.umass.edu/srri/vonGlasersfeld/onlinePapers.html>
- http://ro.wikipedia.org/wiki/Constructivism_paradigm Că a Că AE nv Că Că B Că rii cite_note

CĂRȚI IDEI INTERVIURI BOOKS IDEAS INTERVIEWS

RECENZIE ASUPRA LUCRĂRII LA FORMATION PÉDAGOGIQUE INITIALE DU PROFESSEUR INSTRUMENTS PROCÉDURAUX COGNITIFS CONSTRUCTIVISTES

Lector Univ dr **Florentina Mogonea**

DPPD Universitatea din Craiova

Senior Lecturer **Florentina Mogonea** Ph.D

TSTD University of Craiova

Datele de identificare a lucrării

Joița E coord *La formation pédagogique initiale du professeur
Instruments procéduraux cognitifs constructivistes* Saarbrücken Germany
Édition universitaires européennes

Lucrarea având un număr de pagini valorifică rezultatele unei cercetări
desfășurate de a lungul a câtorva ani coordonatoarea volumului fiind directorul
proiectului de cercetare și totodată profesor universitar doctor în cadrul
Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic Universitatea din
Craiova Aceste aspecte sunt precizate de coordonatoarea lucrării în introducerea
acesteia Introduction care cuprinde și o prezentare generală a instrumentelor
aplicative aflate în cuprinsul lucrării precum și fundamentarea științifică a
acestora Ceilalți autori ai volumului sunt tineri cercetători cadre didactice titulare
ale Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic din cadrul
Universității din Craiova membrii ai echipei de cercetare conduse de prof Univ dr
Elena Joița



Aprecieri asupra structurii și conținutului lucrării

Lucrarea cuprinde două părți acestea fiind precedate așa cum menționam anterior de o introducere și urmate de concluzii și bibliografie.

Prima parte a lucrării **Fondaments des nouveaux instruments procéduraux** realizată de profesor dr. Elena Joița reprezintă o fundamentare teoretică și științifică și totodată o deschidere a celei de a doua părți. Aspecte precum profesionalizarea pedagogică a profesorului, competențele pedagogice și rolul cercetării acțiune, formare, implicațiile pedagogice ale cognitivismului și constructivismului, rolul instrumentelor cognitiv constructiviste al organizatorilor grafici sunt menite să pregătească cititorul pentru partea a doua în care sunt prezentate instrumentele cognitiv constructiviste. În finalul acestei părți sunt prezentate și limite, dileme, restricții ale aplicării teoriei constructiviste în general și ale acestor instrumente în mod special, concluziile fiind desprinse în urma activităților desfășurate cu studenții. De asemenea, tot în cuprinsul acestei părți sunt prezentate categoriile de instrumente care vor fi descrise în partea a doua.

Partea a doua a lucrării **La construction de la compréhension dans les connaissances pédagogiques catégories des instruments cognitifs constructivistes** prezintă pe categoriile enunțate deja instrumentele cognitiv constructiviste.

Fiecare instrument procedural este prezentat atât descriptiv printr-o scurtă descriere cât și prin intermediul reprezentării grafice.

Fiecare categorie de instrumente urmărește formarea unor competențe esențiale pe care cognitivismul și constructivismul le valorizează precum competențele de transformare primară a informațiilor pedagogice și formare a

reprezentărilor mentale specifice competențele de transformare mentală abstractă a informațiilor competențe de categorizare și conceptualizare în cunoașterea pedagogică competențe privind rezolvarea de probleme educaționale competențe privind luarea unor decizii educaționale competențe de evaluare și autoevaluare

Remarcăm originalitatea instrumentelor prezentate aceasta fiind evidentă atât în ceea ce privește reprezentarea grafică a acestora cât și denumirea lor ex „La fortune pasante” „Brosuța gânditoare” „La pieuvre des influences négatives” – „Caracatița influențelor negative” „La grappe des mots clés” – „Ciorchinele cuvintelor cheie” „Le cactus des erreurs” „Cactusul greșelilor” etc

Autorii lucrării recurg la o analiză critică a valorii metodologice a acestor instrumente având în vedere că toate acestea au fost utilizate în formarea inițială a viitorilor profesori

Concluziile de la sfârșitul lucrării fac apel la reflecțiile viitorilor profesori privind eficiența acestor instrumente în formarea lor pedagogică Concluziile sunt structurate pe trei dimensiuni importante reflecțiile studenților privind eficiența demersului constructivist comparativ cu cel behaviorist în formarea viitorilor profesori aprecierile studenților privind eficiența demersului constructivist în raport cu instructivismul în formarea lor ca viitori practicieni reflecțiile studenților privind eficiența formării ca profesori constructiviști

Bibliografia generală aflată la finalul lucrării conține lucrări reprezentative pentru problematica abordată acestea putând fi totodată deschideri către alte surse bibliografice sau webografice semnificative

Prin noutatea originalitatea caracterul practic instrumental lucrarea coordonată de profesor dr Elena Joița se impune ca un ghid util tuturor practicienilor din domeniul științelor educației

□

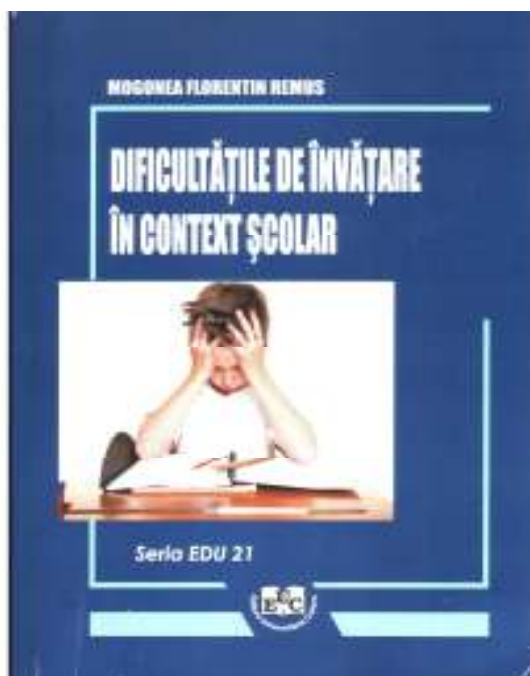
RECENZIE ASUPRA LUCRĂRII DIFICULTĂȚILE DE ÎNVĂȚARE ÎN CONTEXT ȘCOLAR

Conf Univ dr **Corneliu Novac**
DPPD Universitatea din Craiova
Reader **Corneliu Novac** PhD
TSTD University of Craiova

Datele de identificare a lucrării

Mogonea FR *Dificultățile de învățare în context școlar* Craiova
Editura Universitaria

Lucrarea abordează o problemă recentă a dificultăților de învățare din perspectiva abordării fiind cea pedagogică aceasta adăugându-se la cele deja existente în literatura de specialitate medicală psihologică cea a psihopedagogiei speciale



Aprecieri asupra structurii și conținutului lucrării

Lucrarea are o structură unitară fiind organizată pe două părți precedate de o prefață și o introducere și urmate de concluzii bibliografie și anexe. Simetria este asigurată și de numărul capitolelor care compun cele două părți trei.

Prefața elaborată de profesor dr. Miron Ionescu reprezintă o punere în abis a conținutului lucrării prezentând în sinteză conținutul fiecărei părți și al fiecărui capitol.

Introducerea realizată de către autor argumentează importanța și necesitatea problematicii abordate sintetizând în același timp principalele realizări atât din punct de vedere teoretic dar mai ales practic experimental.

Prima parte a lucrării „Dimensiuni teoretice actuale privind dificultățile de învățare” abordează principalele aspecte ale învățării școlare ale dificultăților de învățare. Autorul realizează o incursiune prin tendințele actuale privind învățarea școlară instruirea cognitivistă constructivistă activă și interactivă încercând printr-o analiză critică să stabilească măsura și modul în care acestea se regăsesc în școala românească actuală.

Pentru eficientizarea instruirii școlare autorul propune diminuarea dificultăților de învățare. Remarcăm rigoarea științifică deosebită în definirea conceptelor cheie în realizarea delimitărilor terminologice. Dificultățile de învățare sunt analizate din perspectiva unor aspecte importante precum istoricul apariției acestei problematici etiologia și simptomatologia lor stabilirea diagnosticului diferențial. Analiza autorului nu se limitează la contextul școlar al apariției și manifestării dificultăților de învățare ci se extinde și asupra altor vârste cum este de exemplu vârsta adultă. Având în vedere complexitatea manifestării acestui fenomen autorul studiază și rolul factorilor metacognitivi și noncognitivi motivația afectivitatea etc implicați alături de cei cognitivi în învățarea școlară și responsabili de multe ori de apariția dificultăților de învățare.

Capitolul trei prezintă câteva strategii de prevenire intervenție și înlăturare a dificultăților de învățare. Menționăm câteva dintre acestea temele pentru acasă și studiul independent individual parteneriatul școală – familie dezvoltarea inteligenței emoționale aplicarea teoriei inteligențelor multiple.

Partea I se încheie cu o serie de concluzii privind abordarea teoretică a dificultăților de învățare.

Partea a doua care își găsește fundamentul științific în partea I cuprinde trei capitole acestea prezentând demersul unei cercetări de la proiectarea cercetării până la prezentarea și interpretarea rezultatelor acesteia. Autorul personalizează designul unei cercetări psihopedagogice pe un eșantion constituit din elevi de clasa a IX-a disciplina care constituie contextul realizării activităților formative fiind Limba și literatura română.

Sunt prezentate în mod detaliat câteva strategii modele metode de instruire a căror eficiență în diminuarea dificultăților de învățare a fost probată de către autor și confirmată prin aplicarea unor metode de interpretare matematico-statistică a rezultatelor. Menționăm câteva dintre acestea modelul E-R-R modelul K-W-L modelul „învățării prin explorare și descoperire” modelul OLE ICON al

Învățării Generative al celor E tehnica hârtiei de un minut a mesei rotunde a ghidului de studiu SINELGRAFT a mozaicului metoda Pălăriilor gânditoare Frisco studiul de caz metoda cubului jurnalul dublu tabelul comparativ mapa harta conceptuală

Concluziile finale ale lucrării privesc atât partea teoretică dar și partea experimentală autorul punctând contribuția în abordarea acestei teme

Remarcăm multitudinea actualitatea și relevanța surselor bibliografice și webografice consultate

Demersul experimental al lucrării este susținut de numeroase anexe cele mai multe dintre ele elaborate sau adaptate de către autor Remarcăm în mod deosebit Inventarul simptomatologic și etiologic al dificultăților de învățare la Limba și literatura română care îmbogățește categoria instrumentelor cu valoare diagnostică a dificultăților de învățare putând fi folosit de specialiștii în domeniu

Lucrarea „Dificultățile de învățare în context școlar” aduce o contribuție importantă la clarificarea problemelor care vizează dificultățile de învățare ale elevilor Punctăm principalele contribuții ale acestei lucrări menționate de profesorul Miron Ionescu autorul Prefetei lucrării

• Domeniul investigat este insuficient cercetat Se fac tot mai prezente experiențe promițătoare între care și cea de față

• În ceea ce privește cercetarea întreprinsă aceasta se distinge atât prin capacitatea de a utiliza modalități de investigare specifice cât și prin posibilitatea de a valorifica în plan teoretic și în plan practic rezultatele obținute

• Alături de capacitatea de investigație apreciem eforturile autorului de a oferi cu deosebire practicienilor un suport bibliografic bogat în ilustrări și comentarii precum și întrebări la care cei interesați de reducerea eșecului școlar sunt invitați să și le pună și mai ales să răspundă la ele

• Valoarea lucrării este întregită de modul de redactare și prezentare

□

RECENZIE ASUPRA LUCRĂRII PSIHOLOGIE EDUCAȚIONALĂ PENTRU PREGĂTIREA PROFESORILOR

Lector univ dr **Florentin Remus Mogonea**

DPPD Universitatea din Craiova

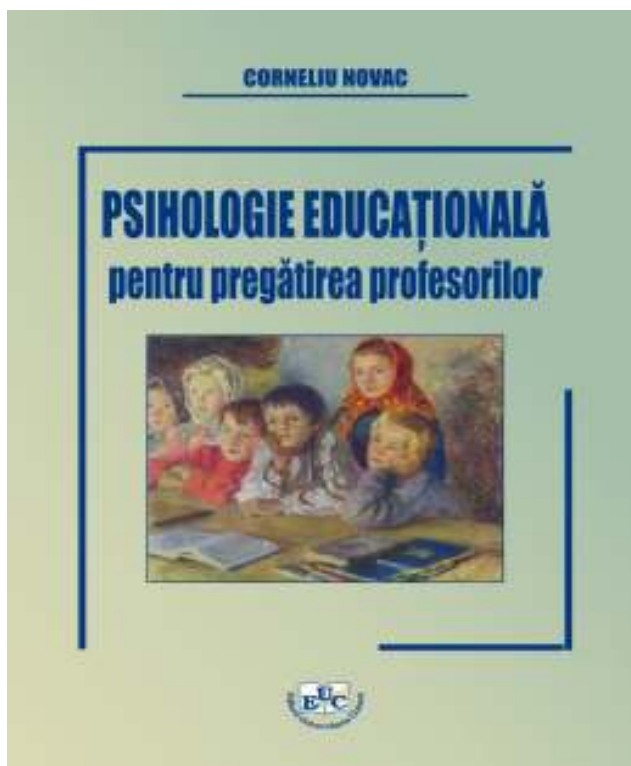
Senior Lecturer **Florentin Remus Mogonea** Ph D

TSTD University of Craiova

Datele de identificare a lucrării

Novac C *Psihologie educațională pentru pregătirea profesorilor* Craiova Editura Universitaria

Lucrarea având un număr de de pagini excluzând bibliografia selectivă valorifică experiența la catedră de peste de ani a autorului în domeniul predării psihologiei atât la nivel preuniversitar cât și universitar



Idealul educațional al școlii românești solicită un învățământ care să stimuleze creativitatea capacitățile cognitive, volitive și acționale ale educabililor să ofere cunoștințe fundamentale și competențe de utilitate directă pentru profesie și pentru o integrare rapidă în societate a acestora. Realizarea acestui complex proiect de împlinire a personalității umane într-un context socio-economic dinamic și uneori imprevizibil depinde decisiv de modul în care profesorul reușește să activeze și să dezvolte la elevi, în regul, eșafodaj psihologic ce stă la baza capacităților care determină reușita actului învățării și a profesionalizării lor.

De altfel motto-ul lucrării „Spune-mi și voi uita. Arată-mi și îmi voi aminti. Pune-mă să fac și voi înțelege.” Vechi proverb chinezesc enunță principiile fundamentale care vor sta la baza elaborării lucrării. Volumul se transformă într-un îndreptar și ghid în același timp pentru studenții viitori profesori dar și pentru cei care sunt deja profesori care indică jaloanele pe care trebuie să le urmeze în cariera didactică. De la praxiologia educațională clasică trecem astfel către un nou mod de abordare cunoscând premisele psihologice ale acțiunii interacțiunii predării și învățării. Elevul studentul trebuie să renunțe la memorare mecanică însușire de cunoștințe fără a le înțelege sensul la înțelegere și apoi comprehensiune și aplicare respectiv fixare și consolidare.

Revine astfel teoriei și practicii psihologiei educației misiunea de a oferi celor implicați în realizarea acestui proiect formativ modalități de abordare a dezvoltării psihosociale a tânărului precum și de valorificare a experienței acumulate de științele educației în sensul de formulare de soluții pentru optimizarea raporturilor interindividuale generate de procesele de predare învățare și în consecință de eficientizare a acțiunilor formative.

Privită din această perspectivă psihologia educației își structurează statutul de disciplină academică fundamentală integrată atât în programele curriculare pentru formarea profesorilor cât și în sfera mai largă de preocupări cognitive ale celor interesați de aprofundarea studiului variabilelor situațiilor educaționale care determină împlinirea personalității tânărului.

Lucrarea de față intitulată **Psihologie educațională pentru pregătirea profesorilor** intenționează să fie un îndrumar pentru toți aceia care optează pentru cariera didactică și caută soluții pentru proiectarea și dezvoltarea diverselor programe educaționale.

Volumul cuprinde un evantai de teme care îl familiarizează pe cititor cu principalele concepte teorii cercetări din cadrul domeniului psihologiei educației. Sunt abordate printre altele într-o manieră analitico-sintetică teme referitoare la domeniul de acțiune al psihologiei educației la factorii dezvoltării psihice și ai personalității la structura psihologică a activităților de cunoaștere la raporturile dintre educație și învățare la organizarea rațională a activității de învățare a procesului de adaptare/inadaptare școlară la influența succesului/insuccesului asupra nivelului de reușită al elevilor la prevenirea și combaterea eșecului școlar. O atenție sporită este acordată analizei problematicei stilului activității independente a elevului precum și profilului de competență al profesorului modern.

Subliniem susținerea demersului teoretic prin prisma teoriei constructiviste care aduce un suflu revigorant în construcția proprie a personalității umane. Cititorul este astfel atras într-o cursă experiențială proprie descoperind noi valențe ale psihologiei moderne în raport cu demersurile clasice.

Semnalăm de asemenea importanța fratării unor teme precum mecanismele și funcțiile psihice implicate în învățare, activitatea de cunoaștere rațională desfășurată în cursul procesului instructiv-educativ, organizarea activității de învățare, stilul activității independente intelectuale a elevului. Acestea se constituie în premise eficiente în procesul abordării instrucției și educației din perspectivă pedagogică. Mai mult, temele enunțate mai sus sunt importante pentru pregătirea inițială a studenților dar și a profesorilor aflați în stagii diferite de pregătire psihopedagogică – perfecționare fiind jaloane ale cunoașterii elementelor de pedagogie și metodică.

Parcurerea conținutului tematic al lucrării conduce pe cititor la un efort de construcție a propriului mod de teoretizare și interpretare a legităților care guvernează domeniile dezvoltării psihoindividuale și al învățării, condiție fără de care exercitarea cu succes a profesiei didactice nu ar putea fi posibilă.

Lista bibliografică de la sfârșitul fiecărei teme cuprinde lucrări consacrate ale unor autori clasici dar și contemporani, lucrări cu un conținut accesibil ce fac trimitere la diverse situații ale psihologiei și pedagogiei experimentale.

Stilul este accesibil, frazele curg într-un demers logic bine elaborat, comprehensibil. Temele propuse au legătură una cu cealaltă astfel încât volumul nu pare a fi alcătuit din capitole și subcapitole ci ca fiind un întreg ce trebuie parcurs fără sincope de la început la sfârșit.

Elaborând prezenta lucrare autorul nu a intenționat să ofere „rețete” infailibile, problemelor structurării și dezvoltării personalității tinerilor prin educație ci mai degrabă să adreseze celor implicați în programele de formare inițială și/sau continuă pentru certificare pentru profesia didactică o invitație la un efort de aprofundare atât a studiului complexității procesului devenirii umane prin practica educațională cât și de înțelegere a statutului cadrului didactic plasat într-o societate aflată într-o continuă schimbare.

□

□

□

□

□

□

□

□

□

□

□

□

□

□□□

ÎN ATENȚIA COLABORATORILOR INFORMATION FOR CONTRIBUTORS

Manuscripts for publication should be submitted to **PhD CORNEL NOVAC** e-mail **corneliunovac@yahoo.com** or **dppd@central.ucv.ro** Editor in Chief Psychology Pedagogy AUC Teacher Staff Training Department University of Craiova str. A. I. Cuza nr Craiova Romania

Requests for the original typewritten papers

Chapters or sections should be designated with arabic numerals and subsections with small letters

Margins

- up cm
- down cm
- left cm
- right cm

Spacing single

Alignment

- the body text to the left and to the right
- the title of the article alignment to the middle
- the titles of the paragraphs alignment to the left with cm

Characters

- the title of the article **TIMES NEW ROMAN BOLD**
- the names of the authors **TIMES NEW ROMAN NORMAL** and below the title
- the address in **NORMAL** below the names of the authors
- the titles of the paragraphs **TIMES NEW ROMAN BOLD**
- the abstract in **ITALICS** and below the address
- the main text **TIMES NEW**

Pentru a spori calitatea științifică și aplicativă a revistei solicităm celor care vor să și facă cunoscute astfel preocupările în domeniul psihologiei pedagogiei didacticii specialității practicii pedagogice de interes major pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice să țină cont de unele criterii specifice de bază

- Tematica materialelor trimise să fie circumscrisă profilului revistei și activității DPPD. Fiecărui autor se pot publica cel mult lucrări
- Pot trimite lucrări și cadre didactice de la alte universități și DPPD-uri, inspectorate școlare școli de aplicație
- Dimensiunea materialelor nu poate depăși pagini conform normelor de tehnoredactare computerizată în MS Word iar recenzile, relatările unor evenimente științifice, notele de lectură vor fi reduse la pagini
- Contribuțiile vor fi prezentate secretariatului sau colegiului de redacție în format electronic și un exemplar listat cu setările sus cm jos cm stânga cm dreapta cm antet cm subsol cm format pagină B cm x cm font Times New Roman mărimea caracterelor de puncte spațierea la rând
- Sub titlul materialului se va menționa gradul științific și sau didactic, prenumele, numele instituția de proveniență

ROMAN with the paragraphs aligned with the first letter of the titles

Requests for further information or exceptions should be addressed to PhD CINOVA the Executive Secretary AUC Teacher Staff Training Department University of Craiova str. A. I. Cuza nr Craiova Romania

- Aparatul bibliografic indicat în text prezintă în paranteză autorul citat nume prenume anul apariției paginile sau indicele notei referinței din final
- În bibliografia finală în ordinea alfabetică sau prin indici de referință se prezintă numai lucrările consultate direct și utilizate în text precizându-se numele prenumele anul apariției titlul marcat specific locul apariției editura
- Notele și referințele la text vor fi indicate în final și vor cuprinde succint informații suplimentare dezvoltări ale unor idei secundare observații trimiteri la lucrări secundare adnotări explicații etc iar nu numai trimiteri bibliografice și acestea în extenso
- În redactare să se respecte noile norme ortografice din privind scrierea cu â
- Lucrările care marchează contribuții studii cercetări vor fi însoțite de un rezumat de rânduri într-o limbă de circulație internațională

ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA
SERIA PSIHLOGIE PEDAGOGIE
ANNALS OF THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
SERIES PSYCHOLOGY PEDAGOGY

REVISTĂ A
DEPARTAMENTULUI PENTRU PREGĂTIREA PERSONALULUI
DIDACTIC PUBLICATION OF
TEACHING STAFF TRAINING DEPARTMENT

- Theoretical approaches – new interpretations
- Educational practice – new interpretations and perspectives
- Research laboratory
- Computer assisted teaching at present
- The history and comparative pedagogy teacher training
- Books and ideas
- Studii asupra problemelor de actualitate în domeniul științelor educației
- Noutăți în abordarea formării personalului didactic
- Studii, eseuri, dezbateri asupra conceperii și realizării Profesionalizării personalului didactic
- Proiecte de cercetare tematică ameliorativă
- Studii fundamentale și aplicative privind didactica specialităților și practica pedagogică
- Studii și cercetări de psiho pedagogie universitară
- Recenzii bibliografii comentate interviuri evenimente puncte de vedere experiențe formative tematice consultații
- Sinteze și confruntări științifice și aplicative în domeniu
- Din istoria și pedagogia comparată a formării personalului didactic