



Seria
**PSIHOLOGIE
PEDAGOGIE**

Series
**PSYCHOLOGY
PEDAGOGY**

Série
**PSYCHOLOGIE
PÉDAGOGIE**

ISSN: 1582-313X

ANUL XII, 2013, nr. 27-28

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 XII, 2013, nr. 27-28



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



Seria
PSIHOLOGIE - PEDAGOGIE

Series
PSYCHOLOGY - PEDAGOGY

AN - XII, 2013, nr. 27 – 28



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 XII, 2013, NO. 27-28

REVIEWERS

Professor ION DUMITRU, Ph.D. (The West University)
Professor MARIN MANOLESCU, Ph.D. (The University of Bucharest)

EDITORIAL BOARD:

Professor JOSÉ WOLFS, Ph.D. (L'Université Libre de Bruxelles)
Professor ION DUMITRU, Ph.D. (The West University, Timișoara)
Professor MIRON IONESCU, Ph.D. (Babeș Bolyai University, Cluj-Napoca)
Professor IOAN NEACȘU, Ph.D. (The University of Bucharest)
Professor DAN POTOLEA, Ph.D. (The University of Bucharest)
Associate Professor MACIUC IRINA, Ph.D. (The University of Craiova)
Associate Professor VIOREL IONEL, Ph.D. (The University of Craiova)
Associate Professor CORNELIU NOVAC, Ph.D. (The University of Craiova)

EDITORS:

Senior Lecturer ALEXANDRINA MIHAELA POPESCU, Ph.D.
Senior Lecturer ECATERINA SARAH FRĂSINEANU, Ph.D.
Senior Lecturer VALI ILIE, Ph.D.
Senior Lecturer FLORENTIN REMUS MOGONEA, Ph.D.
Senior Lecturer MIHAELA AURELIA ȘTEFAN, Ph.D.
Senior Lecturer AUREL PERA, Ph.D.

EDITOR-IN-CHIEF:

Senior Lecturer FLORENTINA MOGONEA, Ph.D.

EDITORIAL SECRETARY:

Senior Lecturer FLORENTINA MOGONEA, Ph.D.

This volume was approved by CNCSIS code: 35
ISSN 1582 – 313X

UNIVERSITARIA PUBLISHING HOUSE, CRAIOVA

ADDRESS OF THE EDITORIAL OFFICE:

THE UNIVERSITY OF CRAIOVA
TEACHING STAFF TRAINING DEPARTMENT
13, Al. I. Cuza Street, Craiova, Dolj, Postal code 200585
Telephone (040)251422567
Web: <http://cis01.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

Cetățenia culturală olteană - tradiție și valoare în educația interbelică..... 5

POPESCU ALEXANDRINA MIHAELA, BONDRESCU LAURA GOERGETA

Medierea – strategie normativă de soluționare a stărilor conflictuale din organizația școlară/ The mediation – normative strategy for solve the conflicts in the school organization..... 15

PERA AUREL

Psihologia proiecției și creației matematice..... 23

ILIE VALI

Învățarea prin colaborare la studenți/Collaborative learning for students.. 35

PRACTICA EDUCAȚIONALĂ – DESCHIDERI / EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES

MOGONEA FLORENTIN-REMUS, BUTARU LAURA

Necesitatea proiectării și implementării parteneriatelor educaționale / The necessity of designinig and implementing of educational partnerships..... 47

CĂLIN RĂZVAN ALEXANDRU

Schimbarea atitudinilor și a comportamentelor sociale/ Changing social attitudes and behaviours..... 63

LABORATOR DE CERCETARE / RESEARCH LABORATORY

NOVAC CORNELIU

Cercetări privind construcția de structuri cognitive operatorii prin activități de învățare a matematicii la vârsta școlară mică, pe fondul deficienței de auz/Researches concerning the construct of operating cognitive structures by matematics learning activities with pupils having hearing disabilities..... 83

ȘTEFAN MIHAELA AURELIA

Formarea continuă a cadrelor didactice în contextul specific al educației adulților/ Continuous formation of the teachers in specific context of adult education..... 93

MOGONEA FLORENTINA, BUTARU LAURA

Importanța autoeducației în formarea personalității elevului. Studiu constatativ asupra opiniei studenților viitori profesori

/ Importance of self-education within the student's personality formation. Ascertaining study on student's-future teachers-opinion.....

109

PEDAGOGIE COMPARATĂ/ COMPARATIVE PEDAGOGIE**FRĂSINEANU ECATERINA-SARAH**

Disciplină și disciplinare în educație. Echilibrul între autoritate și libertate/Discipline and disciplined behavior in education. On the balance between authority and freedom.....

125

CĂRȚI, IDEI, INTERVIURI / BOOKS, IDEAS, INTERVIEWS**MOGONEA FLORENTINA**

Recenzie asupra lucrării *Formarea psihopedagogică a profesorului. Ipoteze și soluții aplicative. Sarcini. Modele și instrumente. Nivelul II*.....

137

ȘTEFAN MIHAELA AURELIA

Recenzie asupra lucrării *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării*.....

141

MOGONEA FLORENTINA

Recenzie asupra lucrării *Formarea stilului didactic din perspectiva noilor educații*.....

145

ÎN ATENȚIA COLABORATORILOR/ TO THE AUTHORS.....

149

TEMATICI ORIENTATIVE / INFORMATIVE THEMES

151

ABORDĂRI TEORETICE – REEVALUĂRI ȘI DESCHIDERI / THEORETICAL APPROACHES – NEW INTERPRETATIONS

CETĂȚENIA CULTURALĂ OLTEANĂ - TRADIȚIE ȘI VALOARE ÎN EDUCAȚIA INTERBELICĂ

Conf. univ. dr. **Irina Maciuc**
DPPD- Universitatea din Craiova

Associate Professor **Irina Maciuc**, Ph.D.
TSTD - University of Craiova

Rezumat: *Ne propunem să explorăm critic modul în care educația românească și, în special, educația în Oltenia interbelică au contribuit la diversitatea europeană. Privind în urmă, în istoria educației, vom căuta soluții și orice fapt, conținut, idee, care pot fi favorabile astăzi unei autentice integrări europene a școlii românești, în contextul interdependențelor globale. Articolul se referă la valorile, realizările și destinele unor personalități culturale și oameni de școală: un ministru al educației (și chiar prim ministru pentru o foarte scurtă perioadă de timp) - **Dr. Constantin Angelescu**, la un remarcabil profesor de filozofie craiovean, autor al primului dicționar filozofic românesc - **Phanu (Ștefan) Duțulescu** și la filosoful, esteticianul **Ion Zamfirescu**, unul dintre cei mai importanți exegeți ai teatrului românesc și universal. Elite ale spiritualității oltene, ei au transformat existența individuală în destin cultural, înțelegând nevoia de ordine și cea de valoare și dovedindu-se responsabili în fața celorlalți. Pentru ei sunt valabile cuvintele lui M. Eliade despre destin: destinul este acea parte din timp în care istoria își exprimă voința ei asupra noastră. Profilul lor spiritual este dominat de echilibru și demnitate, de deschidere și forța de absorbție a valorilor culturale specific naționale și în același timp europene. Memoria culturală olteană îi alătură altor personalități precum C. Rădulescu Motru, V. Gomoiu, N. I. Herescu s.a., care au fost autentici bărbați de școală în România interbelică.*

Cuvinte cheie: *mari gânditori și practicieni români, perioada interbelică, cetățenia culturală, viața spirituală, profesioniști de succes.*

Introducere

Toate sistemele mari de gândire (în plan social și politic), care au la bază credința într-o ordine perfectă și eternă sunt „spiritualități” (vezi Rădulescu-Motru, 1936, 1940 și I. Zamfirescu, 1941), ținând de esența unei colectivități anumite, adevărate linii de forță ce fac parte ca elemente constitutive din structura sa sufletească, din sentimentul de sine și din specificul cultural care-i conferă autonomie. *Fenomenul ortodoxismului, tradiționalismul și naționalismul* fac parte din fondul etnic, din cugetul românesc, sunt expresii așezate în timp ale spiritualității românești.

În muzeul etnografic al omenirii, „punerea în valoare a vocațiilor individuale constituie adevărata europenizare a românilor”, credea C. Rădulescu-Motru, cel care afirmă, de asemenea, că „destinul este ceea ce trebuie să se întâmple, nu în vederea unor scopuri personale sau sociale, de natură politică, economică sau chiar morală, ci ceea ce trebuie să se întâmple după legea immanentă a substanței sufletești, pe care individul și poporul o au în sine” (apud N. Bagdasar, 1941). În viziunea lui C. Rădulescu Motru, exprimată în lucrarea *Timp și destin*, destinul arată „*legătura necesară dintre substanțialitatea sufletească a unei vieți și manifestările acesteia*”, iar destinul omului nu se poate realiza decât atunci când acesta conștientizează toate posibilitățile sale de manifestare. (C. Rădulescu-Motru, 1940).

În astfel de abordări se poate utiliza, după cum se știe, și „istoria vieții” unor mari profesori, miniștri ai educației din perioade cheie ale evoluției educației naționale, metoda biografică aducând nuanțări necesare procesului de investigare.

În opinia specialiștilor, perioada interbelică a fost definită de două tendințe, două opțiuni: așa-zisul curent europenist și curentul tradiționalist. În perioada interbelică, societatea românească parcurge un proces de modernizare, de sincronizare și de integrare în valorile civilizației europene. *În același timp, „ceva ce vine dinăuntrul” ființei neamului și a credinței strămoșești, la intersecția istoriei colective cu cea individuală, valori specifice, sedimentate în timp și integrate într-o matrice etnică a simțirii și trăirii au influențat puternic învățământul românesc și au stat la baza școlii interbelice. Valorile promovate de învățământul interbelic, subsistem al sistemului social și politic interbelic, erau: activism, moralitate, libertate și curaj, individualism și respect de sine, dar și idealism [activ], credința în libera dezvoltare a elevului; dezvoltarea să-și urmeze etapele ei naturale.* În context, educația nu și-a aflat izvorul într-o constrângere externă, ci a încercat să fie o creștere dinlăuntru în afară, pornindu-se de la propriile interese și tendințe ale copilului.

Nu-i este permis educatorului să îl conducă pe copil pe un drum ce nu este al lui, afirmau pedagogii și oamenii școlii, ci să creeze condiții optime pentru ca el, elevul, să își poată urma calea. Numai prin adaptarea acestei strategii „naturale”, copilul, în contact cu viața reală, își va construi propria sa morală, propriile reguli de comportare și va învăța ce este solidaritatea, justiția sau cooperarea.

Climatul spiritual al perioadei anilor '30 a fost marcat de dezvoltarea culturală și afirmarea originalității creatoare a poporului român. Încercarea de a

crea o școală românească modernă, după principiile școlilor occidentale, se întemeia, însă, pe nobile sentimente naționaliste și patriotice.

S-au remarcat preocupările vizând școala activă și trezirea conștiinței cetățenești - principiul „clasei școlare, ca o comunitate de viață și muncă”.

În epoca respectivă, pentru uniformizarea tuturor provinciilor românești și dezvoltarea sentimentului național și a culturii românești la sate se organizau echipe de elevi ce aveau misiunea de a merge la sate duminica, împreună cu profesorii școlii să țină șezători. Se dădea o atenție deosebită și cursurilor pentru adulți, excursiilor școlare și șezătorilor sătești, de importanță educativă și națională pentru elevi și săteni. Se țineau și cursuri la cazărțile militare pentru soldații analfabeți și pentru cei ce doreau să învețe limba română.

Într-un articol din ziarul „Universul” (articolul „Către bătrânii de la sate” din ziarul „Universul”, august 1929), se menționa că „Liga națiunilor a hotărât cercetarea în toate părțile lumii a portului din vechime al fiecărui popor, cu podoabele lui anumite. Dat fiind faptul că portul românesc a început să se piardă... e recomandată înființarea unor muzee comunale, în toate părțile țării, să se strângă din fiecare sat, lucrurile bătrânești din vechime”. Prin ordin al ministrului instrucțiunii publice s-a înființat Inspectoratul Muzeelor Etnografice și a Muzeelor Școlare. Fiecare școală primară de sat și de oraș era obligată să alcătuiască câte un muzeu școlar intuitiv și etnografic pe clase, cu contribuția tuturor colegilor din acea școală.

Legea învățământului în România cerea strict de la toți elevii de orice confesiune învățarea religiei lor în școli, pentru a nu „contribui la dezvoltarea întreținerii a ateismului cu toate consecințele lui”.

Pentru a înțelege originea latină a limbii române, elevilor din ultimele două clase de școală normală - a V-a și a VI-a - le erau predate două ore pe săptămână de limbă latină.

În perioada interbelică, principiile care funcționau în educație erau *activismul, moralizarea și democrația*, astfel încât finalitatea generală a educației nu putea fi decât integrarea în societate, în mediul apropiat, într-un mod care să asigure progresul social al comunității, cât și împlinirea individuală prin valorificarea resurselor locale.

După promulgarea Legii Instrucțiunii Publice (1864), prin care învățământul devine unitar în întreaga țară, stabilindu-se ciclurile de studii: primar (4 ani, obligatoriu), secundar (7 ani) și universitar (3 ani), statul era obligat să înființeze câte o școală în fiecare comună și să subvenționeze cărțile și rechizitele școlare ale copiilor lipsiți de mijloace.

Constantin Angelescu (1869-1948)

Ideea de școală națională creată de Spiru Haret și a reformelor sale de structură a învățământului a fost continuată în deceniile de după 1918 de Constantin Angelescu, care a adaptat-o cerințelor moderne. A fost un ministru care a construit și a consolidat învățământul.

El este principalul legiuitor al școlii românești după Marele Război, deoarece a întocmit cele mai multe legi școlare, a dat cele mai multe dispoziții legate de bunul mers al școlii, a făcut cel mai mare număr de numiri în școala și administrația centrală. Se poate spune că el revendică pentru școala românească interbelică meritele ridicării acesteia la standardele timpului său, **la un învățământ sincronizat cu cel european** (Corina Petrică f.a.).

Oltean, căsătorit cu fata latifundiarului Monteoru și înrudit prin căsătorie cu Spiru Haret, chirurg strălucit și profesor, **Constantin Angelescu** a fost ministru aprox. 10 ani. Se poate afirma că el este cel care a sporit și a adâncit identitatea inconfundabilă a politicii educaționale liberale.

S-a remarcat prin construirea a circa 12.000 de localuri de școală între 1922-1938, ca sarcina cea mai urgentă, datorită statisticilor ce consemnau numărul analfabeților în timpul primului său mandat de ministru: Basarabia 60%, Bucovina 60%, Ardeal 40%, Vechiul Regat 43%. Aceeași situație dramatică a constatat-o și în privința copiilor ce trebuiau să meargă la școală: media pe țară a celor rămași în afara școlii era de aproape 70%!

Conform recensământului general din 1930, numărul analfabeților era de 9,8 milioane, România având cel mai mare număr de analfabeți dintre 14 țări europene comparate. Mai mult, ponderea analfabeților în populația totală era de 54,3%, cea mai mare din Europa. Între „știutorii de carte” (cunoștințele de carte se rezumau la marea majoritate a populației - 85%, la școla elementară), bărbații erau mai numeroși (62-9,2% iar femeile mai puține (45,5%)), majoritatea neștiind carte. În anii '30, frecvența în învățământul primar era în medie de 59,8%, în timp ce în Polonia, Ungaria sau Bulgaria procentul depășea 90%.

Din punct de vedere al numărului de studenți, România, cu 26.489 studenți, ocupa locul 5 între 20 de țări europene comparate, după Franța (78.973 studenți), Italia (77.429 studenți), Polonia (49.534 studenți) și Spania (29.249 studenți), numărul studenților din România reprezentând 6,2% din numărul total al studenților din cele 20 de țări.

În 1938, în România erau 1,3 studenți la 1.000 de locuitori, la fel ca și în Bulgaria și Ungaria, în timp ce în Austria erau 5 studenți/1.000 locuitori, în Elveția 2,3 studenți/1000 locuitori, în Finlanda 2,2 studenți/1000 locuitori, iar în Franța și Suedia 1,9 studenți/1000 locuitori. Spre comparație, în 2008, România avea 48 studenți la 1.000 de locuitori, în Austria raportul fiind de 34,5/1.000, în Franța de 33/1.000, iar în Suedia de 43,7/1.000.

A fost perioada când s-a reorganizat învățământul primar prin **Legea învățământului primar din 1924**, dar și cel particular prin **Legea învățământului particular din 1925.**, adoptându-se și **Legea pentru învățământul secundar.**

După ce a trecut în opoziție, în 1928, dr. Angelescu a revenit la Ministerul Instrucțiunii, în 1933, dar modificări de substanță în legislația școlară nu s-au mai făcut, ci doar simple nuanțări, adăugiri sau corectări de articole.

În perioada menționată, s-au desprins trei principii constituționale privind învățământul românesc interbelic: **principiul libertății, obligativității și al**

gratuității. La români, introducerea unei asemenea dispoziții nu a reprezentat o măsură contra Bisericii, deoarece nu a existat un conflict între Stat și Biserică.

Cercetările științifice și publicarea lor sunt libere, era scris în lege. Orice resortisant are dreptul de a preda, funda și administra școli sau așezăminte de educație, dacă îndeplinește condițiile cerute de lege, relative la titlurile sale, la siguranța copiilor încredințați lui și dacă are o atitudine loială față de stat.

Toate școlile și așezămintele de educație, publice sau private, erau controlate de autoritățile statului în limitele fixate de lege.

Se poate aprecia că, după marele act de la 1918, în România s-a înregistrat o reală dezvoltare a învățământului datorită reformelor democratice înfăptuite de marele „om al școalei” care a fost **dr. C. Angelescu**.

Filosofia interbelică și școala craioveană: Ștefan (Fanu) Duțulescu

Fanu Duțulescu s-a născut în 1896 la București și a murit la Craiova în 1977. A urmat școla primară la Școala nr. 11 și secundară la Liceul *Mihai Viteazul* din București; Facultatea de Litere și Filosofie din București; licența, în 1921, în filosofie; în 1922, licența în drept și examenul de capacitate (1922).

Și-a început cariera didactică la Tîrgu Mureș, iar din 1922 a fost profesor la Liceul *Carol I* și Școala Superioară de Comerț. Din 1927 este profesor la Liceul *Frații Buzești* din Craiova. A fost director adjunct al liceului.

A elaborat primul *Dicționar filosofic* din literatura de specialitate, apreciat de C. Rădulescu-Motru. (Ștefan Fanu Duțulescu, 1946). A scris piese de teatru reprezentate pe scena Teatrului Național din Craiova, în stagiunea 1945.

Ștefan (Phanu, Fanu) Duțulescu a rămas cunoscut în oraș atât ca avocat pledant, dar mai ales ca profesor de litere, istorie și filosofie, la Colegiul Carol I, la Liceul „Frații Buzești”, la Liceul „Elena Cuza” și la Școală Superioară de Comerț. Era considerat un excelent psiholog, publicist, poet, dramaturg și apreciat profesor.

Opera: *Dicționarul Filosofiei, înțelesurile a 1300 termeni*, (Craiova, 1946); *Femeia de lume nouă - Emancipata* (Craiova, s.a.); *Studiul științific al școlarului: organizare și rezultate* (1943); *Democratizarea școalei* (Craiova, 1945); *O enciclopedie de mitologie universală, Dicționar de muzică, teatru și spectacole în genere s.a.* (Gabriela Braun Leferman, Adrian Năstase, 1999).

La Craiova – unde va rămâne până la sfârșitul vieții în decursul a peste 5 decenii, Fanu Duțulescu a fost profesorul a numeroase serii de liceeni, cercetător pasionat al lumii adolescenților, popularizator al filosofiei și al ideii naționale prin conferințe publice ori prin articole de gazetă, autor dramatic jucat pe scena Teatrului Național din Craiova.

Disciplinele pe care le-a predat: filosofie, psihologie, logică, pedagogie, instrucție civică și chiar istorie, geografie sau istoria artelor (Marin Diaconu și Fl. Firan).

Soția profesorului, Matilda Duțulescu (Brădișteanu) s-a înscris în Baroul Dolj din 4 noiembrie 1920, dosar 26/1920. Doamna Matilda Duțulescu a dobândit calitatea de avocat stagiar și membru al Corpului de Avocați. La 24 ianuarie 1921 -

zi de sărbătoare națională - Matilda Duțulescu a depus jurământul, exercitând profesia timp de două decenii.

Matilda Brădișteanu s-a născut în comuna Brădești, județul Dolj, în anul 1897, fiind fiica preotului Gheorghe Brădișteanu. A urmat facultatea de Drept din București, pe baza Diplomei de Licență obținută în toamna anului 1920, cerând înscrierea în Baroul Dolj ca avocat stagiar.

Matilda Brădișteanu s-a căsătorit la București, la 1 octombrie 1920 cu Ștefan (Phanu) Duțulescu, de profesie literat.

Soția filosofului a fost profesoară la Liceul „Elena Cuza”, predând disciplinele isorie și filosofie, limba română și drept, fiind dublu licențiată în drept și litere, cursuri academice absolvite în București.

Din documentele aflate la Arhiva Colegiului Național „Elena Cuza”, observăm că, din anul 1921, este încadrată ca profesor titular la disciplina istorie iar, începând cu anul școlar 1922-1923, figurează ca profesor diriginte.

De la 1 septembrie 1938, a devenit directoarea Colegiului Național „Elena Cuza”, prestigios lăcaș de educație și cultură din Craiova, funcție pe care a exercitat-o pe o perioadă foarte îndelungată și grea, fiind anii de război în care a trebuit să facă față unor probleme sociale și economice fără precedent (Elena Joița, Constantin Păun, 2004). Activitatea didactică exercitată permanent, a determinat-o ca, la cerere, prin Decizia nr. 15 din 16 decembrie 1929, să fie ștearsă din taboul avocaților ce profesau efectiv la instanțele de pe raza Baroului Dolj și, tot la cerere, a fost reînscrisă ulterior prin Decizia nr. 162 din 11 ianuarie 1929, pe tabloul avocaților profesioniști.

Pentru considerentele ce țineu de conducerea Liceului „Elena Cuza”, nu a mai putut profesa efectiv, astfel încât prin Decizia nr. 4 din 22 februarie 1936, alături de doamna avocat Sehargel Frieda a fost ștearsă din rândul avocaților Baroului Dolj, în condițiile art. 101 din Legea avocaților, „pentru împrejurarea că nu profesează efectiv pe lângă instanțele din județul Dolj” (Elena Joița, Constantin Păun, 2004).

Peste ani, profesorul universitar craiovean, Bianca Maria Carmen Predescu, scrie despre doamna Matilda Brădișteanu Duțulescu, care a rămas în istoria Craiovei ca o figură proeminentă a intelectualității ce s-a afirmat în perioada interbelică și a slujit cu fervoare interesele neamului nostru. Ea a arătat că profesia de avocat, în ciuda dificultăților sale, este deschisă în egală măsură bărbaților și femeilor, căci binele semenului tău îl aduci atunci când îl cunoști și poți prin toată știința și priceperea ta să îl ajuți.

Ion Zamfirescu, strălucit profesor, filosof și exeget

S-a născut la 7 august 1907, în Craiova - a murit la 31 decembrie 2001, în București. A urmat școala primară și liceul „Frații Buzești”, făcând parte din prima promoție (1926). Între 1926-1929 este student la Facultatea de Litere și Filosofie, Universitatea din București, pe care o termină cu mențiunea „magna cum laude”, l-a avut ca profesori pe D. Gusti, C. Rădulescu-Motru, Nicolae Iorga, Nicolae Cartoian, cu unii dintre ei colaborând la elaborarea unor importante studii. Obține

doctoratul în filosofie, cu teza *Spiritualități românești*, la aceeași universitate, având îndrumător științific pe marele sociolog român Dimitrie Gusti. Profesor secundar la cele mai prestigioase licee din Capitală: „Gheorghe Lazăr”, „Mihai Viteazul” și Colegiul „Sfântul Sava”, a devenit profesorul de filosofie al regelui Mihai I iar între 1938-1940 a predat cursuri de istorie și civilizație românească la Institutul Regal de Științe Administrative. Debutază publicistic în ziarul „Adevărul” (1934), cu articole și cronici, iar editorial - cu volumul *Spiritualități românești* (1941), volum care are la bază teza de doctorat. A avut o bogată activitate publicistică, remarcându-se prin studii de pedagogie și filosofie, recenzii, note, comentarii, apărute cu deosebire în revistele: *Arhiva pentru știința și reforma socială*, *Revista de filosofie*, *Revista de pedagogie*, *Viața Românească*, *Revista Fundațiilor Regale*, *Contemporanul*, *Ramuri*, *Tribuna* etc.

Lurarea sa fundamentală *Spiritualități românești* rămâne una dintre cele mai importante lucrări de reconstrucție conceptuală din domeniul filosofiei culturii românești.

A elaborat o veritabilă pedagogie a comunicării între cele două părți, esoterică și exoterică, ale filosofiei: „*învățătură*, dar nu notă savantă și cu alunecări pedante; *formă atrăgătoare*, așa încât să poată stimula resorturi ale inteligenței și să întrețină porniri ale inimii; *știință* înțeleasă atât ca putere de cunoaștere cât și ca putere de înnobilare a sufletelor; *cultură*, întrucât aceasta intră adânc în rosturile istorice și morale ale comunității noastre omenești; *instrucție* și pentru ceea ce aceasta reprezintă în ea însăși, și pentru câte mijloace de a cuceri lumea ne poate pune la îndemână” „Mă socotesc om de catedră. Mă simt recunoscător tuturor acelor împrejurări care m-au îndrumat și care mi-au ajutat să stăruiesc pe această cale în viață. Este o convingere, aceasta, pe care mi-am construit-o cu timpul, și prin ceea ce am parcurs ca inițiere teoretică, dar mai cu seamă prin ceea ce mi-a pus în față contactul viu cu realitatea lucrurilor... De-a lungul a șase decenii de activitate didactică, am avut sub ochi mii de tineri... Nu-mi amintesc ca în tot acest răstimp verunul dintre aceștia să-mi fi procurat dezamăgiri sau stări de amărăciune... O spun, cu adâncă mulțumire: este o fericire să-ți îndeplinească destinul, să simți că te poți face util și ascultat, într-o societate în care poți avea, din partea forțelor și speranțelor ei tinere, înțelegere și ajutor sufletesc”. (Constantin Aslam).

Concluzii. Această lucrare propune o analiză socio-istorică a educației, cu privire specială asupra evoluției câtorva personalități din domeniu, lecții sobre și riguroase despre cum s-au construit sensuri asociate unor spații de învățare ori despre cum s-au răspândit și s-au probat cele mai bune practici în domeniul educațional.

După cum se știe, *cetățenia culturală* probează integrarea individului în structurile sociale și culturale ale colectivității și redă apartenența la contexte culturale diverse și spații de socializare concentrice, care pun în valoare sensuri proprii.

Cetățenia olteană reprezintă o formă specifică a conștiinței cetățenești identitare, în a cărei componență intră reprezentările mintale cu privire la valorile și

reperlele unui spațiu spiritual, dar și ale traiului împreună cu alți, identitățile proiectate de fiecare dintre membrii unei comunități sau regiuni, în speță cea olteană.

În timp, înțelegem că principiile și perspectivele, create și consolidate în baza studierii unor perioade de avânt cultural și de dezvoltare în învățământul autohton pot sprijini în abordarea realității educaționale, în rezolvarea problemelor și în îmbunătățirea metodelor. Astfel, se pot descoperi treptat problemele cheie, idei puternice și metode inovative. Generalizările efectuate le vor oferi celor care urmează o viziune proprie asupra faptelor și ideilor. Calitatea se va contura, valorile se vor structura, ideile se vor așeza în relații noi.

O idee interesantă se conturează și în contextul abordării dintr-o perspectivă axiologică a problemelor raportului permanență-schimbare în educație. Căutarea sensurilor adânci, a valorilor fundamentale, nevoia de transcendență au însoțit și vor însoți mereu activitatea celui care formează oameni și devine model pentru cei tineri. Nevoile prezentate ale unei societăți, ideea de imediat nu sunt caracteristicile cele mai importante ale experienței umane complete pe care o reprezintă educația. Propuneri interesante, tocmai prin permanența lor, ne pot veni dintr-un trecut ce poartă în el marile probleme, dar și marile valori ale istoriei învățământului românesc.

De-a lungul vremii, oltenii au făcut cel mai adesea dovada că sunt oameni liberi, întreprinzători și creativi. Istoria școlii oltene este bogată, diversă, însă prea puțin cunoscută „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 fusese silit să rămână multă vreme în urma acelorora” (Popescu Teiușan, 1943).

Nu o istorie evenimentială, ci o istorie a mentalităților ne demonstrează acest adevăr. Astfel, participarea oltenilor la realizarea finalităților educației devine o participare la scopurile și idealurile unei societăți mă bune. Cuvintele profesorului craiovean, I. Zamfirescu încadrează de altfel *cetățenia culturală olteană* în *cetățenia națională*:

„Am avut mentori spirituali profesori de la vechea Facultate de Litere și Filosofie a Universității din București. Recapitulez, în mod sumar: N. Iorga ne demonstra cu fervoare că istoria noastră națională deține în ea nuclee de universalitate. În cercetările sale monografice asupra satului românesc, D. Gusti deschidea drumuri înspre o mare știință de sinteză: știința națiunii. C. Rădulescu-Motru, acest autentic patron de gândire filosofică românească, ținea să precizeze: românismul există de când existăm noi ca popor; N. Cartoian rostia răspicat: scrierile noastre vechi nu sunt doar, cum spun unii esteticieni, un simplu material documentar, deci, mai mult de un capitol de istorie culturală, ci au în ele și relevante conținuturi de simțire emoțională” (15).

În loc de încheiere, putem menționa adevărul că forța tradiției locale, un nucleu suficient de bine definit de reguli împărtășite, un puternic sentiment de apartenență regăsim la nivelul comunității culturale oltene.

REFERINȚE

1. Bagdasar, N. (1941). Tendințe, Teorii, sisteme. C.Rădulescu-Motru, în N. Bagdasar, T. Herseni, S. Bârsănescu. *Istoria filosofiei moderne. volumul 5: Filosofia românească dela origini până astăzi*. București: Institutul de Arte Grafice "Tiparul Universitar", 84-114.
2. Aslam, C.
<http://www.caslam.ro/docs/Ion%20Zamfirescu%20ultimul%20maiorescian.pdf>
3. Diaconu, M. (2007). *Fanu Duțulescu: autorul primului dicționar românesc de filozofie*, în *Studii de istorie a filosofiei românești*, II, Coord.: Viorel Cernica. Ediție îngrijită de: Mona Mamulea, Academia Română Institutul de Filosofie și Psihologie "Constantin Rădulescu-Motru". București: Editura Academiei Române
4. Diaconu, M. (2005). In memoriam Ion Zamfirescu. *Revista de filozofie*, tomul LII, 5-6, septembrie-decembrie, 2005, pp. 993-1005.
5. Diaconu, M. (ed.). *Scrieri filosofice I, Orizonturi filosofice. Idei, oameni, Probleme de cultură*. Craiova: Editura Alma
6. Duțulescu Ș. (Fanu). (1946). *Dicționarul Filosofiei, înțelesurile a 1300 termeni*. Craiova.
7. Firan, F., Zamfirescu, I.
http://linuxincolors.com/vhosts/revistascrisulromanesc.ro/httpdocs/work/reviste/sr1_2_2007.pdf
8. Joița, E. Constantin Păun. (2004). *Colegiul Național „Elena Cuza” din Craiova, Prima școală de grad mediu pentru fete din Principatele Române - 1918-1935*. Craiova: Editura Polirom, pp. 95-126.
9. Leferman, Gabriela Braun, Nastase, A. (coord.) (1999). *Dicționarul personalităților doljene. Restitutio*. Craiova: Editura Aius, p. 80.
10. Petrică C. Dr. *Constantin Angelescu, ministrul instrucțiunii publice*. Editura Sfântul Ierarh Nicolae, ISBN 978-606-577-003-4
11. Popescu Teiușan. (1943). *Începuturile învățământului în Oltenia*. în: Oltenia, monografie regională, de A. Marcu, Nifon Criveanu și Constantin Rădulescu-Motru. Editura Ramuri, p. 392.
12. Predescu Bianca Maria Carmen. Simpozionul Anual al Femeilor Avocat din Baroul Dolj Craiova 11 martie 2012 *Femeia Avocat în Istoria Baroului Dolj*
13. Rădulescu-Motru, C. (1940). *Timp și destin*. Fundația pentru literatură și artă Regele Carol II. București
14. Zamfirescu I. (1941). *Spiritualități românești*. București: M.O. Imprimeria Națională.
15. Zamfirescu I. (2001). Cuvânt de început. în *Spiritualități românești*, ed. a II-a. București: Editura Vivaldi, p. 5.

MEDIAREA – STRATEGIE NORMATIVĂ DE SOLUȚIONARE A STĂRILOR CONFLICTUALE DIN ORGANIZAȚIA ȘCOLARĂ/

THE MEDIATION – NORMATIVE STRATEGY FOR SOLVE THE CONFLICTS IN THE SCHOOL ORGANIZATION

Lector. univ. dr. **Alexandrina Mihaela Popescu**,
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic,
Universitatea din Craiova
Profesor **Laura Georgeta Bondrescu**,
Școala Generală nr. 2 Caracal

Senior Lecturer **Alexandrina Mihaela Popescu** Ph.D.
TSTD - University of Craiova
Professor **Laura Georgeta Bondrescu**,
School no. 2, Caracal

Abstract

Through mediation activity occurring in conflict management intended to influence how individual shas reported the formation of new conflict and conflict resolution skills appropriate. This activity involves, first change of cognitive foundations of individuals, Learning, new things about conflict, followed by changing attitudes. Toward affective conflict and, not least the final goal, changing the behavior of manifestation.

Thus, in speaking skills training actually change the skills and training of newones, a process that needs great effort,coordinated activity supported and more exercise. This activity involves conflict mediation activities new models from teachers, new requirements to address differences from all those involved in networking and, not least, new patterns of behavior from students.

În problematica tratării conflictului în școală, Pânișoară delimitează aspecte privind provocarea și rezolvarea conflictelor: *strategii de stimulare a conflictului, strategii de prevenire a conflictului, strategii de reducere a conflictului și strategii de rezolvare a conflictului* (Pânișoară, 77- 95):

- **Strategiile de prevenire a conflictului** pot conține:
 - focalizarea pe obiective, cu încercarea evitării conflictelor pe obiective, atunci când în fiecare catedră se cunosc obiectivele este mai ușor să se lucreze în echipă pentru atingerea acestora;

- delimitarea unor sarcini clare, bine structurate și acceptate de membrii organizației;
- încurajarea comunicărilor;
- evitarea situațiilor câștig-pierdere;
- utilizarea de către managerul școlar a unor tehnici aparținând strategiilor de moderare a activităților.
- **Strategii de reducere a conflictului** își dovedesc utilitatea atunci când un conflict a fost escaladat, tinzând să aibă mai mult un impact negativ decât unul pozitiv în interiorul echipelor educaționale. În acest sens Neilsen (apud Pânișoară) propune două abordări generale care influențează aceste strategii:
 - a) focalizarea pe schimbarea comportamentelor;
 - b) centrarea demersului pe schimbarea comportamentelor, acest lucru putând fi realizat prin:
 - utilizarea „integratorilor”, persoane cu influență în grup care pot reduce intensitatea unor conflicte;
 - rotirea persoanelor de la un grup la altul, rotirea responsabilităților în grup;
 - identificarea unor obiective supraordonate care să oblige grupurile să lucreze împreună.
- **Strategii de rezolvare a conflictelor** – pornind de la câmpul extrem de vast și nuanțat al problematicii referitoare la conflict sunt delimitate două modalități eficiente de rezolvare a conflictelor: negocierea și medierea.

Pentru controlul conflictului considerăm că este foarte important să avem și să dezvoltăm abilitățile necesare pentru a deveni un manager al conflictelor. Alan Tidwell (1998) consideră că în cazul controlului conflictului sensul este mai larg și acoperă termenii de rezolvare a conflictelor și managementul conflictului.

În literatura de specialitate există numeroase definiții date medierii, prin prisma conceptului de negociere.

În opinia lui David Richbell (2008), medierea este o formă structurată de negociere. Medierea se desfășoară într-un cadru flexibil, în care mediatorul, în sesiuni reunite sau separate, ajută părțile să clarifice problemele cheie și să-și construiască acordul. Medierea este o formă a negocierii care se desfășoară în prezența unei a treia părți, poate fi o persoană cunoscută/familiară celor aflați în conflict sau o persoană necunoscută.

O atenție deosebită a fost acordată comunicării în cadrul procesului de mediere, pentru că așa cum se prezintă în literatura de specialitate, comunicarea este un proces atât al negocierii, cât și al medierii. De asemenea în relația sa cu medierea, comunicarea încorporează anumite sensuri date termenului de mediere: reconciliere, diferența dintre realitate și imaginea interpretării acesteia; spațiul de interpretare dintre subiect și realitate și conexiunea care creează circuitul comunicării sensurilor. Spre deosebire de negociere care are un caracter accentuat normativ și procedural, medierea aduce în prim plan, caracterul interactiv și interacțional care devine primordial și esențial. Având în vedere că una dintre funcțiile principale ale medierii este aceea de a construi relații între părți, N.P.

Meierding emite opinia potrivit căreia comunicarea este „inima și sufletul” procesului de mediere.

Definirea medierii prin raportare la conflict (Acland, 1990), înfățișează medierea ca o negociere asistată de un mediator, în cadrul unor întâlniri separate sau comune care îi reunesc pe cei implicați în conflict pentru: reducerea ostilităților și stabilirea unei comunicări eficiente, asistarea părților să înțeleagă nevoile și preocupările adversarilor, punerea de întrebări care să scoată la suprafață adevăratele interese ale părților implicate, ridicarea și clarificarea problemelor acoperite printr-o rezolvare inadecvată, asistarea părților la dezvoltarea și comunicarea noilor idei, ajutarea la formularea propunerilor în termeni acceptabili, moderarea cererilor nerealiste, testarea receptivității față de noile propuneri, ajutarea la conturarea unor proiecte de acorduri care să rezolve problemele curente și să anticipeze nevoile viitoare.

Zlate M. (2007) consideră că medierea se distinge de negociere prin rolurile mediatorului derivate din statutul său:

Rolul funcțional: mediatorul nu dispune de putere proprie, el doar facilitează ajungerea la soluții;

Rolul de catalizator/accelerator: prin acțiunile și intervențiile sale, mediatorul grăbește soluționarea conflictului, el îi orientează mai direct pe cei implicați în conflict pentru a cădea mai repede de acord;

Rol de consilier, sfătuitor: mediatorul nu formulează și nu impune decizii, ci furnizează sugestii, sfaturi, face recomandări menite să contribuie la luarea deciziilor de către ambele părți de comun acord, el este un consilier în slujba părților; succesul mediatorului este determinat de imparțialitatea lui și de încrederea pe care o vor avea părțile în el.

J. F. Six (2002) consideră că „o definiție generală a medierii trebuie să țină seama că există patru tipuri de mediere, primele două destinate nașterii sau renașterii unei legături, celelalte două destinate abordării conflictului”. În opinia aceluiasi autor există o „*mediere creatoare*” care are ca scop crearea de legături noi între persoane sau grupuri; o „*mediere înnoitoare*” care reactivează legăturile existente; o „*mediere preventivă*” care are ca scop împiedicarea izbucnirii conflictelor; și o „*mediere curativă*” al cărei obiectiv este acela de a ajuta părțile în conflict să găsească o soluție. Putem afirma că există două forme ale medierii: o mediere în afara oricărui conflict și o mediere conflictuală. J.F. Six și V. Mussaud (2002) disting două finalități esențiale ale medierii: conflictul și relațiile. Scopul medierii este acela de a găsi soluții la probleme, la disfuncționalități, la diferende, adică la conflicte.

Procesul de management al conflictului are succes atunci când părțile implicate au încredere în integritatea mediatorului, imparțialitatea și abilitățile acestuia. Respectul părților pentru mediator reprezintă baza unei bune negocieri.

Mediatorii pot facilita procesul rezolutiv folosindu-se de:

- Înțelegerea perspectivelor fiecărui participant;
- Creșterea și evaluarea intereselor participanților prin rezolvarea problemei prin intermediul medierii;

- Stabilirea unor reguli de bază pentru îmbunătățirea comunicării;
- Echilibrarea puterii;
- Sporirea capacității de interacțiune viitoare între participanți.

Pentru a face față cu succes unui proces de mediere, terții implicați au nevoie de patru tipuri de abilități (M. Deutsch, 1998):

- a. abilități de a stabili o relație de lucru eficientă cu fiecare parte aflată în conflict, pentru a face participanții să aibă încredere în ei, să comunice liber și să primească cu simpatie sugestiile;
- b. abilități de a crea o atitudine de cooperare la părțile aflate în conflict;
- c. abilități de dezvoltare a unui proces creativ de grup și de adoptare a deciziilor în grup;
- d. abilități de a identifica multe informații independente despre chestiunile în jurul cărora gravitează conflictul, acestea îi pot ajuta să întrevadă soluții la care nu se gândesc părțile.

Linda Shaw (2001) consideră că mediatorul trebuie să stăpânească următoarele abilități:

1. înțelegerea situațiilor și a oamenilor (expertiză și empatie);
2. deschiderea spre alți oameni, respect;
3. capacitatea de a învăța din experiență;
4. sinceritate, cinste și cunoașterea propriilor puncte slabe;
5. imparțialitate și flexibilitate;
6. echilibru, managementul propriilor emoții;
7. capacitate analitică și resurse creative;
8. angajament pentru oportunități;
9. profesionalism.

Există un memorator pentru mediere în care sunt precizate reguli de bază pe care un mediator trebuie să le cunoască (Helena Cornelius și Shoshana Faire, 1996):

- ca mediator, fiecare persoană va trebui să prezinte și să explice rolul pe care și l-a asumat;
- obiectivul este rezolvarea unei probleme;
- evitarea învinovățirii și a dezvinovățirii proprii;
- relatarea adevărului;
- ascultarea fiecăruia;
- parafrizarea;
- exprimarea sentimentelor și a dorințelor în vederea încheierii acordului;
- mediatorul ajută ambele părți să stabilească o înțelegere corectă;
- înțelegerea poate fi consemnată în scris și semnată de fiecare.

Nu toate situațiile conflictuale din școală pot fi supuse unui proces de mediere, angajarea într-un proces de mediere și reușita acestuia sunt condiționate de anumiți factori:

- atunci când între părți a intervenit o ruptură, ostilitatea fiind atât de puternică, încât abordarea prin colaborare este imposibilă ;

- conflictul este de durată, iar numărul celor implicați este mare;
- părțile implicate se cunosc, nu pot evita să interacționeze (profesori în cadrul aceleiași catedre, profesori care predau la aceeași clasă);
- problema este agravată de un puternic element emoțional;
- părțile implicate doresc să vorbească despre conflict în prezența altcuiva;
- este nevoie de o rezolvare sau de o decizie rapidă.

Medierea, asemeni negocierii, implică parcurgerea a patru etape:

- **pregătirea medierii**, etapă în care are loc stabilirea relațiilor cu părțile aflate în conflict, se alege strategia pentru desfășurarea medierii, sunt adunate și analizate informațiile de bază pentru problema în conflict, se creează încrederea și cooperarea între părți printr-o pregătire psihologică a părților;
- **inițierea sesiunii de mediere**, etapă în care sunt deschise negocierile între părți, sunt stabilite reguli de bază și un ghid de comportament, sunt definite problemele și are loc stabilirea unei agende de discuții;
- **desfășurarea medierii**, etapa în care sunt identificate și dezvăluite interesele ascunse ale părților implicate în conflict, părțile implicate în conflict sunt ajutate să înțeleagă nevoia unor opțiuni multiple și se încearcă micșorarea angajamentului părților pentru soluții unice sau pentru apărarea pozițiilor;
- **încheierea medierii**, etapa în care se ajunge la un acord prin convergența pozițiilor părților, se dezvoltă o formulă de consens sau se stabilesc mijloace procedurale pentru atingerea unui acord de substanță; tot în această etapă se stabilesc pașii procedurali pentru punerea în practică a acordului și se creează un mecanism de impunere prin angajarea părților.

Medierea este din ce în ce mai populară între strategiile de soluționare a stărilor conflictuale și mai studiată, pentru că este puțin costisitoare, are nevoie de un interval temporar nu foarte mare și produce satisfacție părților aflate în conflict.

Ideea unei persoane neutre care să intervină în medierea unui conflict este atractivă, dar nu atât de simplă pe cât s-ar dori. Trebuie precizat faptul că interesul nostru principal se îndreaptă asupra comportamentului managerului școlar ca mediator, care recurge uneori la negociere, nu asupra fenomenului de negociere în sine. Medierea și negocierea sunt slab instituționalizate în organizațiile școlare românești.

Înainte de a opta pentru o modalitate de soluționare a stărilor conflictuale este important să identificăm răspunsuri pentru o serie de întrebări:

Cine este implicat? Cât de mulți, ce vârstă au, ce grad de maturitate și cât sunt de furioși? Care sunt nevoile lor?

Este suficient timp? Este timp pentru a aplica o anumită tehnică sau trebuie așteptat? Au cumva nevoie participanții la conflict să se calmeze mai întâi? Este cumva prea devreme pentru a discuta?

Cât este de adecvată o anumită alegere a unei anumite tehnici? Este vorba de o dispută simplă asupra resurselor sau un conflict complex de valori? Care este

problema? Ce tehnici va putea rezolva această problemă? Pot ajuta și combatanții la această rezolvare? Este accesibilă tehnica pentru copii?

Rezolvarea va fi publică sau individuală (privată)? Ar fi participanții stânjeniți de o rezolvare publică? Clasa ar beneficia din asistarea la rezolvarea respectivului conflict? Ar putea ajuta și clasa la rezolvare? Există timp pentru o rezolvare în public?

Programele de instruire pentru soluționarea conflictelor se construiesc în jurul următoarelor elemente:

- Necesitatea de a cunoaște tipul de conflict, tipuri de conflict diferite necesită strategii și tactici diferite.
- Conștientizarea cauzelor și consecințelor violenței, chiar atunci când una sau toate părțile din conflict sunt nervoase.
- Înfruntarea conflictelor în loc de evitare – a se ține seama de consecințele negative ale evitării conflictului (persistența problemei, a tensiunii nervoase), anumite conflicte trebuie totuși evitate.
- A te respecta pe tine și interesele tale dar și pe celălalt și interesele sale.
- Evitarea etnocentrismului – necesitatea de a înțelege și a accepta diferențele culturale de diverse feluri.
- Trebuie făcută diferența dintre interese și poziții. Adesea pozițiile pot fi opuse dar interesele nu (exemplu fraților care se ceartă pentru măr din motive diferite: sora vrea coaja pentru marmeladă, fratele vrea miezul).
- Cercetarea intereselor proprii dar și pe ale celuilalt, pentru a identifica interesele comune și compatibile.
- Definirea intereselor conflictuale ca problemă reciprocă ce urmează să fie soluționată prin cooperare; conflictul trebuie definit cât mai scurt și mai circumscris (aici – acum- acesta).
- Învățarea comunicării empatic.
- Atenție la tendințele naturale spre subiectivitate, percepții eronate și gândire stereotipă, care conduce și la prejudecăți, stereotipuri negative.
- Dezvoltarea abilității de a rezolva conflicte grele.
- Cunoașterea de sine, a reacțiilor tipice la diferite feluri de conflict (inteligentă emoțională) căi principale de angajare în conflict:
 - evitarea conflictului;
 - manifestarea în mod dur-blând;
 - manifestarea în mod rigid-flexibil;
 - manifestarea în mod intelectual-emoțional;
 - exagerarea sau minimalizarea;
 - dezvăluire obligatorie- tănuire obligatorie.
- A rămâne pe parcursul conflictului o persoană morală – să acorzi atenție, echitate, valorizare tuturor.

Conflictul între oameni este inevitabil și natural. El poate constitui pentru părțile implicate o forță constructivă sau distructivă. Poate avea efecte pozitive asupra relațiilor constituind: o sursă a schimbării; o modalitate de prevenire a

stagnării, a rutinei și de stimulare a rezolvării de probleme; un mod de testare și de reglare a relațiilor; o metodă de reglare / înnoire a organizației.

Situațiile conflictuale au un conținut obiectiv și unul subiectiv creat de încărcătura emoțională a părților. Cu cât este mai apropiată relația între părțile aflate în conflict, cu atât crește intensitatea conflictului. Comunicarea este necesară dar nu suficientă în rezolvarea conflictului.

REFERINȚE

1. Coman C. (2009). *Comunicarea de criză. Tehnici și strategii*. Iași: Editura Polirom
2. Constantin – Stoica, A., Neculau, A. (coord.). (1998). *Psihosociologia rezolvării conflictului*. Iași: Editura Polirom
3. Constantin – Stoica, A. (2004). *Conflictul interpersonal. Prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor*. Iași: Editura Polirom
4. Cornelius, H., Faire, S. (1996). *Știința rezolvării conflictelor*. București: Editura Științifică și Tehnică
5. Dana, D. (2001). *Conflict ResolutionMediationTools for EverydayWorklife*. McGraw Hill
6. Pânișoară, I.- O. (2003). *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*. Iași: Editura Polirom
7. Pânișoară, G., Pânișoară, I.- O. (2004). *Managementul resurselor umane. Ghid practic*. Iași: Editura Polirom
8. Pânișoară, G. (2006). *Integrarea în organizații. Pași spre un management de succes*. Iași: Editura Polirom
9. Petelean A. (2006). *Managementul conflictelor*. București: EDP, R.A.
10. Pruitt, D. G., Rubin, J. Z. (1986). *Social conflict: Escalation, stalemate and settlement*. New York: Random House
11. Zlate, M. (2007). *Tratat de psihologie organizațional-managerială*. Iași: Editura Polirom
12. Zlate, M. (1972). *Psihologia socială a grupurilor școlare*. București: Editura Politică

PSIHOLOGIA PROIECȚIEI ȘI CREAȚIEI MATEMATICE

Lector univ. dr. **Aurel Pera**
DPPD – Universitatea din Craiova

Senior lecturer Aurel Pera, Ph.D
TSTD - University of Craiova

Rezumat:

Problematica învățării matematicii este o temă mereu actuală în cercetarea psihologică, cu atât mai mult cu cât învățarea, ca factor de potențial, prezintă pe tot parcursul vieții, este un indicator esențial al dezvoltării mentale conștiente.

Lucrarea susține ideea că utilizarea unor metode de *învățare prin experiență*, *învățare creativă*, ca asimilare de procedee euristice, au un rol important în stimularea gândirii divergente, indispensabilă învățării eficiente a matematicii. Considerăm relevant pentru contextul de față abordarea personalității elevului și a creației matematice prin tehnicile proiective. Deosebit de importante, teoretic și practic, se relevă a fi necesitatea și modul în care poate fi abordat, înțeles și cunoscut sistemul psihologic complex al personalității. La baza acestei metodologii stă capacitatea persoanei de a *proiecta* conținutul său intra-psihic în exterior, într-o manieră globală și specifică. Forma de vehiculare a acestui conținut este *expresia*, iar rezultatul final va fi un *produs creator*.

Proiecția apare ca un mecanism al personalității, de factură dinamică, indispensabil existenței și manifestărilor acesteia. În acest sens, proiecția se prezintă ca o combinație complexă de factori psihici elementari, fundamentali, a unor *funcții psihice primare*, din care rezultă o *funcție psihică secundară* supraordonată, care este însăși proiecția. Modalitatea ei de realizare este de tip simbolic, constând în reproducerea *imaginii simbolice* a conținutului intra-psihic al personalității.

Concepte cheie: *personalitate, proiecție, tehnici proiective, proprietăți proiective, proprietăți geometrice, creație matematică.*

1. Abordarea personalității prin tehnici proiective

Metodele utilizate de psihologia proiectivă constituie o formă de investigare psihodiagnostică, o metodă specifică de investigare proiectivă a personalității; ele reprezintă o formă de psihoterapie neverbală, de tip creator, pentru subiecții supuși testelor; favorizează contactul dintre *subiect-psiholog* sau *bolnav-pacient* și ajută la cunoașterea și orientarea subiectului, iar în cazul

bolnavului psihic la reabilitarea pe plan individual și social. Rezultatele acestor tehnici se pot compara între ele, urmărindu-se astfel dinamica personalității.

Considerăm relevant pentru contextul de față abordarea personalității elevului și a creației matematice prin tehnicile proiective.

Să ne amintim ce înțelegea R. Guthrie (1) prin personalitate: elementul stabil al comportamentului unui individ, constând în mare parte în modificări adaptative sau, mai precis, în modul în care el, individul, se adaptează. În același sens, D. K. Simonton (1990) definește personalitatea ca un ansamblu de caracteristici bio-fizio-psihologice care permit adaptarea generală la ambianță (2).

R. B. Cattell (3) vede personalitatea ca pe o construcție factorială dinamică, exprimată în modalitatea răspunsurilor la situații. H. Eysenck (4), bazat pe analiza factorială, crede că personalitatea desemnează algoritmul de îmbinare a indicatorilor energetici, intelectuali și atitudinali la nivelul unui individ dat.

Dificultatea definirii cât mai complete a personalității ne apare certă. G. W. Allport (5), găsește 50 de definiții pentru termenul de personalitate, iar D.C. McClelland -1991- (6) găsește peste 100. G. W. Allport vede personalitatea ca fiind organizarea dinamică în interiorul individualităților, a acelor sisteme psihologice care determină ajustarea lor unică la mediu. După părerea lui, personalitatea rezultă din intersectarea structurilor bazale, tipologice și individuale, sub următoarele aspecte: *personalitatea generală, personalitatea individuală și personalitatea tipică*.

Astăzi, majoritatea psihologilor consideră personalitatea ca fiind «organizarea dinamică a aspectelor cognitiv-intelectuale, afective, conative (pulsionale și voliționale), fiziologice și morfologice ale individului» -P. Pichot-(7).

Față de toate aceste definiții și moduri de a privi personalitatea, M. Golu și A. Dicu (1972) consideră că elementele definitorii, comune, sunt: *unitatea, integralitatea și structuralitatea*.

Numeroase definiții date personalității exprimă concomitent multitudinea de teorii și concepții existente în această problemă. Referitor la aceasta, C. S. Hall și G. Lindzey (8) au consemnat prezența a peste 17 teorii asupra personalității. Majoritatea acestora, au un caracter speculativ, nefundat științific.

Cele mai cunoscute și circulate dintre teoriile despre personalitate sunt următoarele: *configuraționismul* (K. Kofka, M. Wertheimer, W. Koehler, K. Lewin); *behaviorismul*; *personalismul* (G. W. Allport, A. Murray, C. Rogers); *psihodinamismul*; *antropologia culturală* (R. Linton, A. Kardiner, M. Mead, B. Ruth, H. Ellenberger, B. Malinowsky); *teoria învățării* (N. E. Miller, J. Dollard, O. Mowrer); *concepția organismică* (K. Goldstein, A. Angyal, G. Murphy); *teoria conceptului de Eu*; *teoria factorială* (G. W. Allport, H. Eysenck); *concepția tipologic-constituționalistă* (W. H. Sheldon, E. Kretschmer, W. Diltthey, E. Spranger); *teoria câmpurilor* (K. Lewin); *teoria stimul-răspuns*; *teoria analitică* (C. G. Jung); *teoria psihosocială* (A. Adler); *concepția psihocibernetică*; *psihanaliza* (S. Freud, A. Adler, C. G. Jung, E. Fromm, J. Lacan). Dintre acestea,

cele care au o utilitate operațională în psihologia persoanei și psihologia proiectivă sunt *teoriile tipologice, stimul-răspuns și psihanaliza*.

Metoda factorială a demonstrat că personalitatea reprezintă un complex psihic integrat, în care se distinge o multitudine de factori fundamentali.

După L. Klages (9) există în jur de 400 de factori; A. Baumgarten găsește 1093; G. W. Allport deosebește 17953, din care selecționează 4504 de factori, considerați ca *trăsături autentice de personalitate*. Trăsăturile, dimensiuni variabile ale personalității, stau la baza tipurilor de personalitate, ele fiind, după P. Pichot, *dispozițiile psihologice* ale persoanei, iar după L. Klages, *trăsături caracteriale*. K. Lewin (10) le denumește *construcții*.

R. Meili (11) împarte trăsăturile personalității în două categorii:

I) *Trăsături descriptive*: aptitudinile, pulsionile, motivațiile și interesele; trăsăturile dinamice; trăsăturile morale.

II) *Trăsături explicative*: variabilele fundamentale (R. B. Cattell, H. Eysenck); forțele sau construcțiile (K. Lewin).

1) *Variabilele fundamentale* sunt trăsături generale, care se pot manifesta prin diferite moduri de comportament după alte caractere concomitente. În acest sens deosebim:

a) *variabilele primare sau factorii rădăcină* -E.Kretschmer- (12), care sunt constituționale;

b) *variabilele de comportament*, care se prezintă sub trei forme: tipurile, dimensiunile și factorii:

♦ *tipurile* desemnează reprezentanții caracteristici ai unei grupe de indivizi. În cadrul tipului, Krah și Pfahler, deosebesc *conținuturi fixe* și *conținuturi fluide*. La rândul său, L.Klages distinge două aspecte: un tip de aprehensiune și un tip de rezonanță intimă;

♦ *dimensiunile* sunt variabile de personalitate determinante sau clasificatori. Pentru H.Eysenck, ele au două aspecte fundamentale: tendința nevrotică sau *nevrotismul* și *extraversia*.

♦ *factorii*, derivați pe baza analizei factoriale, sunt tot variabile determinante.

2) *Construcțiile* sunt trăsături variabile caracterizate prin lipsa de netitate. Ele nu pot fi puse direct în evidență, ci apar în moduri diferite. În cadrul lor se descriu următoarele:

a) structura *Eului* și a *Supraeului*, legată de experiența umană, în raport cu încrederea în sine și sistemul universal de valori. În această privință L. Klages deosebește: *afirmarea de sine* și *conștiința de sine*;

b) *motivația*, cuprinzând pulsionile și interesele;

c) *nivelul conștiinței de sine*, legat de atitudinile unei persoane față de alta sau față de sarcinile sale obiective;

d) *nivelul de aspirație* (K. Lewin), legat de *idealul Eului*;

e) *narcisismul*, reprezentând o conștiință de sine foarte dezvoltată, determinată de o fixare auto-erotică în raport cu tendințele de afirmare de sine. El este influențat de idealurile Supraeului.

Referitor la tipurile de personalitate există mai multe concepții.

I) *Tipologiile morfo-fizio-psihologice*. Cea mai cunoscută dintre acestea este tipologia lui E. Kretschmer, derivată din observația unor cazuri patologice. Ea cuprinde patru tipuri: *picnic-ciclotim*; *leptosom-astenic*, *schizotim*; *atletic-vâscos*, *epileptoid*; *displastic-epileptoid*.

În tipologia sa, Sjöbring admite tot patru dimensiuni: *capacitatea* (inteligentă); *validitatea* (corespunzător psihasteniei); *stabilitatea* (corespunzător schizotimiei și ciclotimiei); tendința la *disociere* (corespunzător isteriei).

II) *Tipologiile psihofiziologice* caută stabilirea unui acord între tipul de sistem nervos și tipurile psihologice. În această grupă se încadrează tipologiile lui Pavlov și Ivanov-Smolenski și cea a lui Heymans și Wiersma.

Pentru I. P. Pavlov și G. Ivanov-Smolenski există patru tipuri: *excitabil*, *echilibrat*, *inhibat* și *inert*.

Tipologia lui Heymans și Wiersma se bazează pe observațiile lui O. Gross asupra activității individului, de tip primar și secundar, la care ei adaugă componenta emotivitate și activism. Din combinarea acestor factori rezultă opt tipuri psihologice: *amorf*, *apatic*, *nervos*, *sentimental*, *sanguin*, *flegmatic*, *coleric* și *pasionat* (13).

III) *Tipologiile psihologice* pure sunt dominate de concepția psihanalitică a lui S. Freud. În această categorie sunt clasificate tipurile *libidinale* ale lui S. Freud: *oral*, *anal*, *uretral*, *falic* și *genital*. Este evident faptul că terminologia nu trebuie considerată din punct de vedere sexologic, ci în raport cu corespondentul ei pe plan mental.

Tot în această grupă, sunt încadrate și tipologiile bazate pe atitudinea subiectului față de lumea înconjurătoare, atât de importante în psihologia proiectivă. Interesantă și de o largă aplicabilitate, în acest sens, este tipologia lui C. G. Jung, referitoare la cele două tipuri: *extravertit* și *introvertit*.

H. Rorschach (14), pornind de la aceste tipologii, le adaptează în cazul psihologiei proiective, cu aplicabilitate imediată în psihodiagnosticul personalității, descriind următoarele tipuri: *tipul extratensiv*, corespunzător extravertitului, *tipul intratensiv*, corespunzător introvertitului, *tipul coartat* sau *coarctat* (retractat), corespunzător unei slăbiri a funcției intelectuale și abolirea orientării atât către obiect, cât și către subiect.

Importante pentru psihologia proiectivă sunt și tipurile clinice ale personalității. Cele mai cunoscute în acest sens sunt cele descrise de K. Schneider: *hipertimul* (hipomaniac), *depresivul*, *neliniștitul* (senzitiv și anakastic), *fanaticul* (paranoiac), *histeroidul* (histrionic sau mitomaniac), *instabilul*, *explozivul*, *apaticul* (schizoid), *astenicul* (psihastenic).

Organizarea *stratificată* a personalității în instanțe suprapuse a fost susținută de numeroși autori.

În neuropatologie, H. Jackson, C. von Monakow și R. Mourgue, K. Goldstein, A. Ombredane remarcă acest aspect al organizării stratificate în instanțe diferențiate și dispuse ierarhic în cazul proceselor instrumental-simbolice cerebrale, precum și în cazul regresiei funcționale ale acestora.

Spre deosebire de neurologi, psihiatrii și psihologii adoptă un punct de vedere mult mai larg, cuprinzând întreaga organizare a personalității.

În acest caz personalitatea este considerată ca un sistem de instanțe articulate sub formă ierarhică, dar susceptibilă la variații individuale limitate.

După R. Heiss, personalitatea este făcută din elemente cu o anumită autonomie, configurând însă un ansamblu unic. Această organizare ierarhică corespunde unui sistem de valori.

S. Freud construiește o schemă ierarhică a personalității de o factură pur psihologică. După el, psihismul are trei calități: *conștientul*, *pre-conștientul* (procese psihice latente dar disponibile și mai ușor de adus în câmpul conștiinței) și *inconștientul* (latent și indisponibil). Acestea le corespund trei instanțe: *Supraeul*, *Eul* și *Sinele*.

Studiul organizării ierarhice a personalității este mult dezvoltat în neuropatologie de H. Jackson (15). După el, bolile sistemului nervos trebuie considerate ca regresii sau disoluții. Doctrina lui H. Jackson are trei principii:

a) Evoluția are un sens ascendent, de la centrii nervoși inferiori, cei mai simpli, cei mai automatici și cei mai bine organizați, către centrii nervoși superiori, caracterizați prin complexitate, cei mai voluntari și cei mai puțin organizați. Disoluția se face în sens invers evoluției.

b) Există două feluri de disoluții: *disoluția generală* (privește întregul sistem nervos) și *disoluția locală* (afectează numai un singur sector funcțional al sistemului nervos).

c) Simptomatologia bolilor nervoase are o dublă condiție: un *element pozitiv* (eliberarea instanțelor inferioare) și un *element negativ* (disoluția instanțelor superioare).

Din cele anterior expuse, rezultă că personalitatea este un sistem dinamic hipercomplex, o dimensiune supraordonată, cu funcție integrativ-adaptativă, a omului, care presupune existența celorlalte dimensiuni (biologică și fiziologică), dar care nu este nici o prelungire a lor, nici o imagine proiectivă a conținutului acestora. Personalitatea este un ansamblu de structuri, ansamblu autoechilibrat și rezistent la influențele perturbatorii externe (16).

K. Lewin notează trei grade de dezvoltare a structurii personalității:

- *structura globală*, puțin diferențiată și slab saturată în conexiuni interne, redusă la configurația trebuințelor, a mijloacelor lor de satisfacere;

- *structura semi-dezvoltată*, caracterizată prin diferențierea și constituirea unor sisteme de legături stabile noi, diversificare funcțională în interiorul structurilor inițiale, și creșterea coeficientului lor de interdependență corelativă;

- *structura dezvoltată* sau *maturizată*, în care sunt individualizate substructurile motivaționale, emoționale, afective și cognitive, cu un maximum de amplificare a conexiunilor de tip reglator dintre ele.

Deși personalitatea este o structură organizată stabil prin consistență și prin nivelul ridicat de integrare, ea nu-și pierde atributul de complex dinamic. Dinamica personalității prezintă două aspecte: *individual* și *grupă* sau *societate*.

Dinamica individuală reflectă toate modificările energetico-funcționale semnificative care au loc în cadrul organismului. Ea orientează individul către efectuarea unui anumit act comportamental, a unei anumite activități, de natură să reducă tensiunea și să restabilească echilibrul. Datorită organizării ierarhice a personalității și relativei autonomii a substructurilor fiecărui nivel, caracterul dinamic în planul intern se amplifică. Tendința spre libera realizare a motivelor primare, integrate la nivel inconștient, vine adesea în contradicție cu structurile de control ale conștiinței. Ca urmare, se produc o serie de fenomene cum ar fi: *amânarea, refularea, reprimarea, comutarea, sublimarea* etc.

K. Lewin introduce noțiunea de *spațiu vital* în explicarea dinamicii personalității, care desemnează trebuințele individului la un moment dat și potențialitățile acțiunii adecvate, așa cum au fost asimilate de el. Acesta este în direct raport cu comportamentul, pe care-l explică și determină. În acest sens, personalitatea ne apare ca o succesiune de comportamente subsumate unei scheme dinamice.

Grupul social reprezintă mediul specific de existență al personalității, cadrul său natural de manifestare și realizare. Caracteristica globală a omului rezidă în relațiile cu semenii, cu ansamblul societății. În acest sens, socialul primează față de individual. Comportamentul individual trebuie analizat ca o parte componentă a unui comportament social.

Relația socială acționează ca un stimul cu valențe specifice inedite, care determină un alt curs și o altă distribuție valorică a indicatorilor proceselor cognitive, afective, motivaționale, comportamentelor motorii, intelectuale etc.

Diversitatea situațiilor și solicitărilor sociale condiționează aspecte dinamice de grade și valoare diferită în comportamentul de ansamblu: modificări în performanța la sarcini, modificări în atitudini și în cadrul relațiilor interpersonale, modificări ale sensului și direcției acțiunii. Și acest aspect trebuie avut în vedere, mai ales în spațiul educațional.

Deosebit de importante, teoretic și practic, se relevă a fi necesitatea și modul în care poate fi abordat, înțeles și cunoscut sistemul psihologic complex al personalității.

Metodele și tehnicile de psihodiagnostic nu sunt capabile să dea un răspuns global exhaustiv, privitor la viața psihică, la organizarea mentală a individului. Nici o tehnică cunoscută nu poate acoperi decât una sau câteva funcții mentale, nefiind capabilă de a da un răspuns apreciativ asupra întregii personalități.

Organizarea ierarhic-stratificată a personalității, diferențierea specific-funcțională a fiecăreia dintre instanțele sale componente și interdependența dintre ele, încurcă mult pe psihologul experimentalist în investigarea psihodiagnostică globală. În această situație, metodele de psihodiagnostic nu vor putea să se adreseze decât unor sectoare izolate, unor anumite niveluri sau instanțe specifice ale personalității, neglijând restul ei.

La baza acestei metodologii stă capacitatea persoanei de a *proiecta* conținutul său intra-psihic în exterior, într-o manieră globală și specifică. Forma de

vehiculare a acestui conținut este *expresia*, iar rezultatul final va fi un *produs creator*.

2. Relațiile dintre proiecție și personalitate

Începând din deceniul al patrulea al secolului nostru, în psihologia personalității și în psihodiagnostic se vorbește foarte mult despre *proiecție*, primul care a scos în evidență valoarea psihologică a proiecției fiind S. Freud, în legătură cu mecanismul formării delirului în paranoia.

Termenul este definitiv consacrat, cu circulație curentă, odată cu cercetările lui L. K. Frank (17), referitoare la *metodele proiective* în psihodiagnosticul personalității.

Astăzi, deși se cunosc numeroase studii referitoare la proiecție, încă nu există un consens general cu privire la natura și mecanismele sale (L. E. Abt și L. Bellak, D. Anzieu, A. Andrews, R. Mucchinelli, E. Kretschmer, M. Roșca, K. Machower).

Psihologia generală consideră proiecția ca pe o formă de exteriorizare, o manifestare externă prin care o senzație a corpului este raportată la un fenomen care se produce în spațiul înconjurător, în afara persoanei umane.

Pentru psihanaliză, proiecția este unul din mecanismele esențiale ale vieții psihice inconștiente -P. Daco- (18).

Dacă ar fi să combinăm punctul de vedere psihanalist cu cel al observațiilor psihiatrice aprecia C. Enăchescu (19), ar trebui să considerăm proiecția ca pe mecanismul prin care un subiect se eliberează de unele situații afective penibile sau intolerabile, proiectând în afară subiectele propriilor sale sentimente sau constituind un delir organizat pe teme relative la conflictele sale afective.

S. Freud a definit și a analizat proiecția în raport cu modul de apariție și formare a delirului în paranoia. După părerea sa, în aceste condiții, «o percepție internă este reprimată și în locul ei, conținutul său, după ce a suferit o anumită deformare, revine în sfera conștiinței ca o nouă percepție, *adusă* de data aceasta din exteriorul persoanei sale». În acest sens, proiecția apare ca un *proces psihic primar*, de aceeași valoare cu realizarea halucinatorie a dorinței din starea de vis sau cu transferul psihanalitic.

Extinzând problema proiecției de la simplele percepții, S. Freud crede că animismul, gândirea magică etc. specifice omului primitiv, sunt rezultatul proiecției proceselor psihice primare asupra lumii externe. În aceeași măsură el consideră că și creația artistică este proiecția personalității artistului asupra operei sale.

Pentru L. K. Frank, semnificația termenului de proiecție are trei surse, din care, prin derivare și combinare-adaptare, s-a format un sens nou, adaptat la psihologia personalității. Primul sens este legat de o acțiune fizică, desemnând *expulzarea* în afară a ceva. În această privință, S. Freud consideră proiecția ca pe o

acțiune psihică caracteristică paranoiei, constând din expulzarea din câmpul conștiinței a sentimentelor neprehensibile, atribuindu-le altuia.

Al doilea sens este împrumutat din geometria proiectivă, în care caz proprietățile proiective ne apar ca proprietăți geometrice ale unei figuri ce se păstrează neschimbată în oricare altă situație a proiecției sale plane. În sensul acesta, testele proiective conduc subiectul la producerea unui protocol de răspunsuri corespunzător structurii personalității sale.

În fine, al treilea sens este împrumutat din optică. În acest caz, un test proiectiv apare ca un fel de radiație Roetgen, ce traversează personalitatea subiectului, fixându-i conținutul în protocolul testului, în răspunsurile sale, prin care putem descifra structura personalității respective.

Primul sens al termenului de proiecție este în raport cu descărcarea pulsională și emoțională. Al doilea, stabilește o corespondență structurală între personalitate ca sistem de conduită a individului și producțiile sale într-o situație determinată strict experimental. În ultima situație, proiecția vehiculează reprezentările intra-psihice, tendințele și pulsunile ascunse ale individului, aducându-le în exterior și punând astfel față-în-față conținutul intra-psihic cu lumea extra-psihologică.

E. Kretschmer se ocupă de fenomenul psihic proiectiv în relațiile sale cu psihopatologia și psihologia medicală. El consideră proiecția ca fiind în principal legată de fenomenele de percepție și de reprezentare, având ca scop realizarea imaginii mentale. În acest sens el scrie: «Prin proiecția imaginii înțelegem repartitia imaginilor în două grupe principale, constituite respectiv de Eu și de lumea exterioară». Conținutul intra-psihic este considerat de E. Kretschmer ca fiind de factură subiectivă, iar conținutul psihic raportat la lumea exterioară, de natură obiectivă. Ambele sunt, în toate situațiile, reunite în forma imaginii proiective.

Proiecția apare ca un mecanism al personalității, de factură dinamică, indispensabil existenței și manifestărilor acesteia.

A. Ombredane (20) distinge următoarele forme de proiecție:

- *Proiecția speculară*, în cazul căreia subiectul regăsește în imaginile exterioare lui caracteristici pe care le crede a-i fi personale. Acest tip de proiecție este în raport cu narcisismul.

- *Proiecția catarctică*, forma în care subiectul atribuie imaginilor dinafară nu caracteristicile pe care în mod real el le posedă, ci acelea pe care nu le posedă dar care-i sunt proprii lui, realizând, prin această deplasare asupra altuia, un efect de ușurare catarctică personală.

- *Proiecția complementară*, care se întâlnește în cazul în care subiectul atribuie altora sentimentele sau atitudinile proprii.

C. Enăchescu deosebește două tipuri de proiecții:

- *Proiecția spontană*, care este o formă de proiecție liberă, proprie individului, manifestare individual-originală, neimpusă din afară și reflectând prin esență conținutul său intra-psihic. Ea apare deosebit de pregnant în decursul creației artistice (literatură, arte plastice, muzică), în comportament, în procesul muncii.

• *Proiecția indusă*, care este forma dirijată, tematică a proiecției, impusă de condițiile de acțiune extra-psihică asupra individului, cerând acestuia supunerea la unele rigori creative precise, ca temă și mod de realizare. Acest tip de proiecție apare deosebit de evident în cursul aplicării experimentului psihodiagnostic cu teste proiective (21).

Întâlnirea dintre subiect și test face ca individul să-și mobilizeze toate forțele sale, întreaga energie psihică, în scopul rezolvării sarcinii prezentate. Toate componentele psihice care participă în acest *moment proiectiv*, configurează însăși proiecția. În acest sens, *momentul proiectiv* ne apare ca un fapt de *situație*, ca o modalitate de răspuns comportamental specific al personalității puse în condițiile date de o anumită stare sau situație, pe care individul, personalitatea acestuia este obligată să o traverseze.

În același timp, trebuie recunoscut și caracterul intrinsec al proiecției, constând în *trimiterea în afară*, caracterul de a proiecta pur și simplu în exterior conținutul intra-psihic, semnificația psihologică, subiectivă, intimă a individului respectiv, deci întreaga sa personalitate.

C. Enăchescu desprinde zece factori care participă la organizarea proiecției, și anume:

1. *Tendențele psihologice*: sunt de ordin afectiv și aici se încadrează, în primul rând, emoțiile, stările de afect și, în general, dispoziția timică a subiectului într-un moment dat.

2. *Impulsul creator*, este reprezentat prin acțiunea motorie, care declanșează și execută actul proiectiv, mobilizând către exterior conținutul intra-psihic al subiectului.

3. *Tensiunea psihică*: este starea afectivă, dispoziția pe care o prezintă subiectul în cursul acțiunii proiective, fiind declanșată de testul respectiv de problematica ridicată sau de sarcina pusă de acesta, veritabil excitant afectiv, fiind în raport direct cu intensitatea și gradul de dificultate a temei testului.

4. *Identificarea*: este situația pe care subiectul o încearcă în cursul testării, în mod inconștient, involuntar și automat, de a-și pune de acord propriile sale tendințe și aspirații cu temele testului sau cu imaginile standard ale acestuia, acord de identificare ce are ca scop „intrarea” subiectului în problematica ridicată de test, precum și adaptarea acestuia la sine.

5. *Reprezentările*: sunt imagini mentale cu încărcătură afectivă, specifice subiectului, declanșate acestuia de către imaginile, evenimentele sau situațiile pe care le întâlnește sau care îi sunt gata oferite de către test ca o realitate obiectivă, fizică, directă și imediată.

6. *Asociațiile ideative*: reprezintă seria sau suita de idei, sentimente, imagini etc. ale subiectului, necesare acestuia pentru a realiza cu maximum de eficacitate acordul dintre sine și situația testului, integrându-se, de data aceasta, după ce și-a făcut intrarea, în tematica sau problematica testului respectiv.

7. *Transferul*: este transmiterea semnificației propriului său conținut intra-psihic (tendențe, complexe, conflicte etc.) asupra situațiilor, temelor sau imaginilor standard ale testului respectiv, ca și cum acestea ar reprezenta de acum înainte

propriile sale situații, trăiri, evenimente, stări, decalcate după modelul problematicii sale personale, intra-psihe.

8. *Imaginea mentală*: este cea care apare și se formează ca fapt nou în mintea subiectului, având ca punct de plecare imaginile standard ale testului respectiv, situațiile tematice strict impuse de acesta, după ce ele au fost puse de acord cu propriile probleme psihologice ale subiectului testat.

9. *Sinceritatea*: este poziția de efortare proprie, adoptată de subiect în cazul elaborării răspunsurilor sale față de tematica sau imaginile testului respectiv, în virtutea propriilor sale trăiri și a structurii sale caracteristice.

10. *Originalitatea*: constă în specificitatea strict individuală a răspunsurilor date de subiectul supus psihodiagnosticului la tema testului respectiv (22).

Acești factori reuniți corespund unor anumite configurații de procese psihice fundamentale, cum sunt:

- *afectivitatea*: factorii 1, 2 și 3 ai proiecției (*tendințele, impulsul, tensiunea*);
- *motivația*: factorii 4 și 7 ai proiecției (*identificarea și transferul*);
- *simbolizarea*: factorii 5, 6 și 8 ai proiecției, rezultat al combinării între percepție, gândire și imaginație (*reprezentările, asociațiile, imaginea mentală*);
- *activitatea*: factorii 2, 9 și 10 ai proiecției (*impulsul, sinceritatea și originalitatea*), la care se mai adaugă și mecanismele de feed-back cu caracter de corectiv, automat-inconștient (factorii 9 și 10).

Procesul proiectiv se desfășoară ca un mecanism, după o dinamică proprie, caracteristică funcțiilor sale de ordin esențialmente simbolic. În virtutea acestei atribuții, proiecția are ca rol recunoașterea, stabilirea sau precizarea și exteriorizarea sensului simbolic, conceptual, al conținutului personalității respective.

Fiind un mijloc de exteriorizare psihică, proiecția nu redă numai conținutul, sensul psihologic al personalității respective, ci, concomitent, ea realizează și un proces de comunicare, realizând prin aceasta integrarea adaptativă a personalității la mediul social extern. Proiecția nu reprezintă numai simpla exteriorizare a conținutului personalității ci favorizează, în acest mod, stabilirea unui acord între conținutul intra-psihic subiectiv al personalității și situațiile obiective impuse de mediu într-un moment sau altul, cu valoare în cadrul comportamentului și al comunicării interpersonale.

În acest sens, proiecția se prezintă ca o combinație complexă de factori psihici elementari, fundamentali, a unor *funcții psihice primare*, din care rezultă o *funcție psihică secundară* supraordonată, care este însăși proiecția. Modalitatea ei de realizare este de tip simbolic, constând în reproducerea *imaginii simbolice* a conținutului intra-psihic al personalității.

Proiecția nu descompune personalitatea, nu-i afectează structura. Ea reproduce numai în exterior imaginea simbolică a conținutului subiectiv intra-psihic, care de fapt nu este conținutul autentic al personalității, ci copia acestuia.

Din acest motiv, *imaginea proiectivă* nu are un caracter dinamic, ea fiind statică, întrucât ne prezintă aspectul dintr-un anumit moment al conținutului intra-psihic al personalității. O imagine dinamică se poate obține numai din înșiruirea

seriografică a unei multitudini de analize proiective ale aceleiași personalități, la intervale cronologice și în situații diferite.

Relațiile dintre proiecție și personalitate sunt marcate specific de structura tipologică a personalității respective. Majoritatea autorilor admit, în această privință, trei mari tipuri de personalitate și, implicit, trei forme de proiecție: *personalitatea extravertită*, *personalitatea introvertită*, *personalitatea coartată* (H. Rorschach, C. G. Jung, W. Morgenthaler, D. Anzieu, Fr. Minkowska, N. Rausch de Traubenberg, J. Jacobi).

Pentru tipul de *personalitate extravertită*, procesul proiectiv are un caracter deschis, îndreptat către lumea exterioară, direct și imediat comunicabil. Acest tip de personalitate este mult și intens proiectiv, cu tendință la *dilatare* în zona extra-psihică, activ, receptiv și reactiv la situațiile din afara sa.

În cazul *personalității introvertite*, procesul proiectiv are un caracter închis, îndreptat către sine, cu tendință la interiorizare. Această personalitate apare foarte puțin sau deloc proiectivă, interiorizată, cu tendință la *concentrare*, la închidere în sine.

Cel de al treilea tip este cel al *personalității coartate*, având, după H. Rorschach, un caracter *retractat*, apropiat celui introvertit, rigid.

Metodele de psihodiagnostic nu sunt capabile de a ne furniza date exhaustive asupra tuturor proceselor sau funcțiilor psihice, pe baza cărora să se reconstituie profilul global al personalității psihologice a individului respectiv. Faptul nu este posibil în psihometrie sau în psihodiagnosticul general, testele noastre neputând da informațiile decât asupra unei funcții psihice și, chiar în acest caz, destul de des, în mod limitat și aproximativ. Tehnicile și metodele de psihodiagnostic al personalității se lovesc de aceleași bariere.

Dându-ne o serie de informații generale asupra personalității globale, proiecția capătă, prin natura sa, valoarea unei forme de analiză și a unui instrument deosebit de prețios în investigarea personalității. În acest sens, cercetarea fenomenului proiectiv și a datelor furnizate de el prin teste, constituie singura formă de psihodiagnostic capabilă de a da o imagine globală asupra structurii personalității. Testele proiective utilizează și culeg informațiile furnizate de proiecție, având ca scop final constituirea unui profil psihologic global al personalității subiectului respectiv.

Aceste tehnici pun subiectul în situația rezolvării unor sarcini care, prin natura lor, reclamă un efort general al personalității, *efort analitico-sintetic*, rezultatul final fiind o *imagine simbolică* a conținutului intra-psihic subiectiv al persoanei testate.

REFERINȚE

1. Guthrie, Ed., «Association by contiguity», în S. Koch (ed.), *Psychology: A study of a science*, tom 2, New York, McGraw Hill, 1959.
2. Simonton, D.K., *Scientific Genius: A Psychology of Science*, New York, Cambridge University Press, 1990. Amănunte legate de relația personalitate-

comportament-educație, în Pera, A., *Psihologia și logica educației*, Craiova, Editura Universitaria, ed.a III-a, 2009.

3. Cattell, R. B., *Functional Psychological Testing: Principles and Instruments*, New York, Brunner/Mazel, 1996.

4. Eysenck, H., *A letter sent to APA in support of Cattell receiving their Gold Metal award*, 1994; Eysenck, H., Eysenck, M., *Descifrarea comportamentului uman*, București, Editura Teora, 1999.

5. Allport, G.W., *Structura și dezvoltarea personalității*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981.

6. McClelland, D.C., *Personality*, New York, Driden Press, 1991.

7. Pichot, P., *Les tests mentaux en psychiatrie*, Paris, PUF, 1994.

8. Hall, C.S., Lindzey, G., *Theories of personality*, New York, Wiley, 1997.

9. Klages, L., *Ausdrucksbewegung und Gestaltungskraft. Grundelgung der Wissenschaft vom Ausdruck*, München, DTV, 1998.

10. Lewin, K., *Psychologie dynamique: les relations humaines*, Paris, PUF, 1994.

11. Meili, R., *Manuel du diagnostic psychologique*, Paris, PUF, 2004.

12. Kretschmer, E., *Manuel théoretique et pratique de psychologie médicale*; Paris, Payot, 1987; *La structure du corps et la caractère*, Paris, Payot, 1990.

13. Enăchescu, C., *Elemente de psihologie proiectivă*, București, Editura Științifică, 1973, p. 206.

14. Rorschach, H., *Psychodiagnostic*, Paris, PUF, 1967.

15. *Ibidem*, p. 195.

16. Enăchescu, C., *op. cit.*, p. 206.

17. Frank, L.K., «Les méthodes projectives pour l' étude de la personnalité», în *Journal Psychologique*, nr.8, p. 164, 1939.

18. Daco, P., *Les triomphes de la psychanalyse*, Verviers, Edition Gerard, 1995.

19. Enăchescu, C., *op. cit.* p. 33.

20. Ombredane, A., *Distinction et mise en place des aspects de la projection*, în *Bulletinne Psychologique*, nr.6, 1952.

21. Enăchescu, C., *op. cit.* p. 36.

22. *Ibidem*, p. 38-39.

ÎNVĂȚAREA PRIN COLABORARE LA STUDENȚI

COLLABORATIVE LEARNING FOR STUDENTS

Lector univ. dr. **Vali Ilie**
DPPD - Universitatea din Craiova

Senior Lecturer **Valie Ilie** Ph.D.
TSTD - University of Craiova

Rezumat

Acest studiu abordează problematica învățării prin colaborare și vizează, în special, activitatea instructiv-educativă a studenților. În prima parte a intervenției am prezentat esența învățării prin colaborare, specificul cooperării, iar în a doua parte am adus în centrul atenției câteva modele și strategii pe care se bazează învățarea prin colaborare, cu ajutorul calculatorului.

Valorificarea învățării prin colaborare reprezintă o modalitate de stimulare a studenților. Învățarea activă face apel la interacțiune – interacțiunea cu ceilalți participanți și interacțiunea cu noile tehnologii informaționale. Învățarea socială este bazată pe schimbul de informații, de experiențe de cunoaștere, de trăiri emoționale. Colaborarea este o condiție a activității în grupul de studenți și de aceea valențele ei trebuie să fie valorificate mai des și în mai mare măsură.

Relațiile interpersonale, negocierile, confruntările, dezbaterile, rezolvările în grup contribuie la afirmarea competențelor. Bazându-se pe modele interactive, colaborarea încurajează angajarea activă, construcția, transferul, formarea competențelor cheie, care au un caracter transdisciplinar implicit. Tehnicile moderne audio-vizuale de toate tipurile permit și stimulează colaborarea între studenți. Interesați de noile tehnologii, între care și calculatorul, tinerii învață mai ușor și sunt mai motivați să coopereze în rezolvarea sarcinilor de instruire. De aceea, este necesar ca profesorul să construiască ocazii de învățare prin cooperare, în grupuri mici și în perechi, să organizeze situații de instruire care să trezească entuziasmul studenților, să le capteze atenția, să-i motiveze și să îi pregătească pentru activități sociale autentice.

Abstract

This study approaches the issue of learning through collaboration and aims, most of all, at the educational activity of students. In the first part of our intervention we presented the essence of collaborative learning, the specific of cooperation, and in the second part we brought into attention several models and strategies that represents the basis of collaborative learning with the help of a computer.

The improvement of collaborative learning is a way of stimulating students. Active learning refers to interaction - interaction with other participants and interacting with the new informational technologies. Social learning is based on the exchange of information, experience of knowledge, emotional feelings. Collaboration is a condition of the activity in the group of students and, therefore, its valences must be capitalized more often and to a greater extent.

Interpersonal relationships, negotiations, encounters, debates, group problem solving all have a part in competence affirmation. Based on interactive models, collaboration encourages active engagement, construction, transfer, key competencies training, which have an implicit transdisciplinary character. Modern audio-visual techniques of all kinds enable and stimulate collaboration between students. Interested in new technologies, among which the computer, young people learn more easily and are more motivated to cooperate in solving their training tasks. Therefore, it is necessary for the teacher to build opportunities for cooperative learning in small groups and in pairs, to organize training situations able to arouse the students' enthusiasm, to catch their attention, to motivate and prepare them for genuine social activities.

Concepte-cheie: colaborare, cooperare, învățarea prin colaborare, tehnologie, studenți

Key-concepts: collaboration, cooperation, collaborative learning, technology, students

1. Învățarea prin colaborare/cooperare

Paradigma centrării pe educat implică interactivitatea, colaborarea, cooperarea, susținerea dinamicii lor. Reprezentând un aspect al schimbării de paradigmă despre care se vorbește în pedagogie în ultima vreme, *învățarea prin colaborare* este o strategie de predare-învățare în care elevii sau studenții învață mai bine împreună, uneori în perechi, alteori în grupuri, pentru a rezolva mai bine o sarcină de instruire, pentru a lansa idei, pentru a explora o temă nouă sau chiar pentru a inova teoria și practica într-un anumit domeniu al cunoașterii/disciplină de învățământ.

Activitatea în condiții de colaborare/cooperare presupune, întâi de toate, renunțarea profesorului la rolurile tradiționale (transmițător de cunoștințe, deținător al adevărului, coordonator principal al activității etc.). Regândirea raportului dintre formator și educat este determinată în zilele noastre de impactul pe care îl au caracteristicile paradigmelor educaționale. Din prisma multiplicării paradigmelor pedagogice și al răspândirii alternativelor educaționale, rolurile solicitate de societatea cunoașterii îl valorizează pe profesor ca facilitator, consultant, colaborator, partener al studenților în învățare, constructor de experiențe de instruire.

În timp ce competiția are efecte în plan motivațional, cooperarea „înseamnă un câștig în planul interacțiunii dintre elevi, al comunicării, al atitudinilor reciproce

și al coeziunii grupului. (...) Cooperarea dă naștere unui climat mai destins, lipsit de tensiuni, în care fiecare poate să lucreze potrivit propriilor capacități” (Sălăvăstru, 2004, pp. 134-135). Mai mult, cooperarea interindividuală are rol în elaborarea activității intelectuale. Astfel, după J. Piaget, cooperarea este sursa a trei feluri de transformări ale gândirii individuale: „sursa reflecției și a conștiinței de sine, sursa obiectivității, care transformă experiența imediată în experiență științifică și sursă de reglare” (apud Doise, 1996, pp. 308-309).

Dincolo de limitele pe care le pot avea structurile cooperatiste într-un grup (pierderea motivației individuale, reducerea efortului prin asocierea cu ceilalți în rezolvarea sarcinilor colective), noi considerăm cooperarea mai eficientă decât competiția, în special în plan social, comunitar, organizațional. Și, cum școala pregătește pentru viață, avem nevoie de viitori adulți care să fi exersat, încă de pe băncile școlii, comportamentul prosocial, altruismul, munca în echipă. De aceea, recomandăm încurajarea interacțiunilor în sala de curs sau seminar/laborator, „profesorul fiind un agent uman a cărui principală funcție este să inițieze accelerarea ratei de schimbare a conceptelor și să îndeplinească această trăsătură” (Mintzes, Wandersee și Novak, 2005, p. 337).

Cea mai bună modalitate de a provoca învățarea generativă, învățarea prin colaborare sprijină înțelegerea diferitelor puncte de vedere, mai ales când este facilitată de calculator. Atmosfera este mai prietenoasă, angajamentul în rezolvarea sarcinilor de învățare este mai ridicat și există o susținere reală, sprijin și orientare din partea celorlalți.

Plecând de la întrebarea „învățarea colaborativă este o metodă pedagogică sau un proces psihologic?”, P. Dillenbourg consideră că „sensul pedagogic este prescriptiv: cineva cere altora să colaboreze pentru că este de așteptat că vor învăța astfel în mod eficient. Sensul psihologic este descriptiv: se observă că două sau mai multe persoane care au învățat împreună înțeleg colaborarea ca un mecanism care cauzează, produce învățarea (Dillenbourg, 1999, p. 4). El argumentează că nu este nici mecanism și nici metodă, ci ceva mai mult.

Studiile efectuate pe această temă (Doise și Mugny, 1981; Nemeth și Watchler, 1983; Brown și Abrams, 1986; Brown și Wade, 1987) pun în evidență avantajele activității în grup și ale metodelor de învățare prin cooperare. Se evidențiază superioritatea situațiilor cooperative în raport cu cele competitive: cooperarea crează un spațiu social care le cere actorilor să se ridice la capacități cognitive noi, să se situeze într-o rețea de interdependențe generatoare de conflicte, de centrare frecventă, unde integrarea repetată și succesivă de noi cunoștințe operează mai bine, să ajungă împreună la stingerea conflictului socio-cognitiv dintre ei, la construcția împreună a unor cunoștințe noi, a unor soluții, la dezvoltarea, aprofundarea și îmbogățirea structurilor de care dispun” (Monteil, 1997, p. 89).

Atât viabilitatea înțelegerii individuale realizate anterior, cât și conturarea unor aspecte comune se observă în cooperare, aceasta fiind un prilej de a constata câte alternative de construire se pot formula, ce interpretări se pot face și din ce perspective (Glaserfeld, 1989, pp. 6-7). Perspectiva constructivistă poate lua două

forme: perspectiva cognitivă (nu neagă posibilitatea învățării în grupuri) și abordarea socială (nu infirmă valoarea de a lucra independent de alții). Analizând instruirea din perspectivă constructivistă, E. Joița face o sinteză a contribuțiilor care evidențiază rolul colaborării în grup (Tinzmann, 1990; Gaines & Shaw, 1995; Murphy, 1997; Ouellet & Guilbert, 1997; Cicognani, 2000; Novak, 2000; Carter & Ching, 2001) din prisma constructivismului social, precizând că aceasta a fost promovată prima dată de școala activă (Joița, 2008, pp. 108-186).

Reprezentând cel mai înalt nivel de colaborare, cooperarea este „o activitate orientată social, în cadrul căreia individul colaborează cu ceilalți pentru atingerea unui țel comun” (Ausubel și Robinson, 1981, p. 491). Se afirmă că „învățarea prin cooperare este o sintagmă folosită în descrierea strategiilor grupurilor mici în care fiecare student este ajutat de alții în învățare. De fapt, succesul fiecărui membru este succesul celorlalți membri din grup” (Henson, 2004, p. 20).

Folosită ca termen generic pentru o serie de abordări în educație care implică efortul intelectual comun, învățarea colaborativă este legată de ideile lui Lev Vygotsky potrivit cărora învățarea are o natură socială. Psihologului rus i se atribuie conceptul de „constructivism social”, în sensul că elevul își construiește învățarea în colaborare cu ceilalți. Sugerează, de asemenea, că dezvoltarea umană rezultă dintr-o interacțiune dinamică între indivizi și societate. Prin această interacțiune, copiii învață treptat și în mod continuu de la părinți și profesori. Fiecare membru al grupului ar trebui să crească și să se dezvolte, iar colaborarea și cooperarea oferă cadrul propice. În lumina preocupării pentru dezvoltarea fiecărui individ, sintagma de „zonă proximală de dezvoltare” poate fi utilizată ca mecanism de înțelegere a rolului individului în diferențierea instruirii.

Caracteristic membrilor grupurilor este comportamentul prosocial, înțeles ca o conduită pozitivă, constructivă, de ajutor social, de sprijin și dezvoltare armonioasă. Comportamentul prosocial se exersează începând cu anii școlarității, pe măsură ce învățarea prin colaborare capătă noi dimensiuni, în funcție de conținutul și amploarea experiențelor personale.

2. Modele, strategii care utilizează învățarea prin colaborare

Învățarea prin colaborare oferă condițiile generale, organizatorice pentru schimbul de idei obținute inițial la nivel individual-independent, iar ulterior la nivel frontal (*co-laborare*). Teoria învățării prin cooperare se inspiră din teoria privind interdependența socială, care apare atunci când oamenii au obiective comune și când rezultatele fiecărui individ influențează acțiunile celorlalți. Morton Deutsch este cel care a definit și încadrat într-o teorie învățarea prin cooperare. El a conceptualizat trei tipuri de interdependență socială – pozitivă, negativă și inexistentă. Prima încurajează interacțiunea dintre persoanele care lucrează împreună, fiind denumită „interacțiune bazată pe cooperare și stimulare”; a doua se caracterizează prin obstrucționarea reciprocă a membrilor unui grup de a atinge un țel, fiind denumită „interacțiune bazată pe opoziție și competiție”; interacțiunea este inexistentă atunci când membrii unui grup lucrează independent Deutsch, 2000, pp. 21-40).

Modelul învățării prin colaborare și cooperare, numit și „al instruirii reciproce” (Wilson și Cole, 1991, pp. 47-64) este relevant pentru cercetarea de față deoarece asigură activizarea dinamică a fiecărui membru al grupului. Cooperanții sunt mai atenți în relațiile interpersonale, mai toleranți, mai deschiși și mai flexibili. Sunt mai buni în prevenirea conflictelor și mai abili în a anticipa o situație tensionată. Stabilesc ușor relații interpersonale agreabile, sunt mai empatici și mai altruști. De la învățarea pe grupe, la învățarea prin colaborare și până la învățarea prin cooperare, organizarea experiențelor de învățare altfel decât individual a parcurs câteva etape. Dacă în cazul învățării prin colaborare accentul cade pe procesul învățării, în cazul învățării prin cooperare, procesul și produsul sunt în egală măsură importante.

De regulă, profesorii sunt tentați să monopolizeze discuția dintre elevi/studenți și aceasta se explică printr-un postulat tendențios, conform căruia profesorul are mai multă experiență, știe să-și verbalizeze sentimentele și vede că elevii nu reușesc să o facă sau nu ajung la punctele importante. Dacă activitățile de lucru în cooperare nu reușesc la clasă, aceasta dovedește că elevii nu au abilități de lucru în cooperare și sarcina profesorului este de a le dezvolta aceste abilități. Teoria învățării prin cooperare și practicile corespondente se inspiră din teoria privind interdependența socială, care apare atunci când oamenii au obiective comune și când rezultatele fiecărui individ influențează acțiunile celorlalți.

Considerat a fi cadrul ideal pentru învățarea prin cooperare, *modelul trifazic al lecției (Evocare-Realizare-Reflecție sau E-R-R)* a fost introdus de Jennie Steele și Kurt Meredith (1997) și promovat prin Programul *Lectura și Scrierea pentru Dezvoltarea Gândirii Critice*. Deși este gândit pentru învățământul preuniversitar, modelul poate fi aplicat și în învățământul superior, mai ales atunci când studenții se pregătesc pentru a fi viitori profesori. Este întâlnit prima dată la Joseph Vaughn și Thomas Estes (1986) sub denumirea de *Anticipare-Realizare-Contemplare*.

Modelul presupune parcurgerea următoarelor *etape*:

1. *Evocarea* este etapa în care se urmărește reactualizarea cunoștințelor anterioare, valorificarea experiențelor personale, orientarea minții spre conținutul ce va fi introdus. Reprezintă momentul în care se creează eșafodajul pentru semnificațiile ce vor fi desluite, profesorul identificând ceea ce știau elevii în legătură cu tema nouă.

2. *Realizarea sensului* este etapa care se suprapune peste ceea ce desemnează secvența de învățare: o anumită sarcină de învățare este parcursă, de la formularea acesteia, până la atingerea unui rezultat. Subiectul abordat este analizat din perspective diverse, elevii sunt conduși în a investiga tema, în a înțelege materialul, în a identifica răspunsuri la întrebările formulate și în a formula noi întrebări la care vor identifica răspunsuri.

3. *Reflecția* este etapa care depășește clasică fixare a cunoștințelor prin crearea unui moment în care se analizează critic ceea ce tocmai s-a învățat. Reflecția stimulează formularea de întrebări și opinii personale argumentate, integrarea cunoștințelor noi în sistemul propriu existent și autorefecția asupra modului în care s-a lucrat.

Ca metodă de învățare în grupuri mici, *Student Team Achievement Divisions (STAD)* este specifică învățământul universitar și presupune parcurgerea următoarelor etape:

1. *Gruparea cursanților* în echipe de patru-cinci membri (grupurile de opt și peste opt participanți se formează doar atunci când răspunsurile la întrebări implică soluții de tipul DA sau NU);

2. *Prezentarea materialului de învățat* (utilizând lectura, dezbaterea, prezentarea audio-vizuală etc.);

3. *Activitatea pe echipe* (discutând în perechi sau în grup, participanții trebuie să asimileze conținutul, iar atunci când aceștia consideră că s-au eliminat neclaritățile, dezbaterile încetează; toți membrii echipei sunt responsabili de modul în care proprii colegi învață materialul).

4. *Administrarea unui test* după una-două sesiuni de muncă în echipă (este vorba despre o evaluare individuală a ceea ce participanții au învățat în grup, punctele primite fiind totalizate și împărțite la numărul membrilor echipei);

5. *Recompunerea scorurilor individuale* după fiecare test administrat.

Reflectând un mod de relaționare, colaborarea devine condiție a învățării. Abordată ca model care integrează condițiile externe ale învățării, învățarea colaborativă poate fi asociată *modelului învățării prin rezolvarea de probleme*. Se constată că „unele cercetări (Poirer, 1997) militează pentru afirmarea cooperării în grupuri mici, chiar în perechi, pentru a demonstra rolul antrenării continue în discuții, în argumentare, în negociere, în aprofundarea sensurilor. Mai ales în cazul perechilor sau al grupului de 3-4 elevi are loc mai ușor trecerea de la cunoașterea subiectivă la cea obiectivă prin confruntarea, corectarea, completarea, restructurarea, eliminarea confuziilor, re-construirea, interiorizarea noilor date, formarea reprezentărilor mentale” (apud Joița, 2006, pp 108-187). În 1982, A. Whimbely și J. Lochhead au descris această strategie ce presupune gândirea și învățarea în pereche, prin rotația rolurilor. Studenții se implică mai mult și devin mai activi (Hartman și Glasgow, 2002, pp. 38-39).

Folosirea în pereche a metodei rezolvării de probleme este printre cele mai eficiente strategii de predare, iar atunci când este însoțită de tehnologii informaționale, participarea activă a studenților crește și conduce la rezultate superioare atât în plan cognitiv sau afectiv, cât și în plan social, relațional, atitudinal. Pentru a asigura un mediu adecvat pentru învățarea prin cooperare este necesară respectarea a trei condiții:

- Cursanții trebuie să se simtă siguri pe ei, dar provocați;
- Fiecare trebuie să aibă posibilitatea să intervină și să contribuie;
- Sarcina trebuie să fie clar definită, în termeni cunoscuți de participanți.

Într-un studiu experimental, S.D. Johnson și S.-P. Chung au examinat eficacitatea unei strategii de instruire numită „*Thinking Aloud Pair Problem Solving*” (TAPPS). Folosind procedura de învățare în diadă, doi studenți lucrează ca o echipă și rezolvă, pe rând, problema. Studentul care nu participă la rezolvare își asumă rolul de monitor, observă, critică și evaluează performanța de rezolvare a problemelor. Scopul este acela de a-i face pe studenți conștienți de ceea ce știu în

rezolvarea problemelor, de ceea ce pot face, indiferent dacă o fac în mod corect și dacă procesul este rezonabil (Johnson și Chung, 1999).

Strategia gândirii cu voce tare în rezolvarea de probleme în pereche a fost utilizată și în cadrul altor conținuturi curriculare (ex. chimie), după cum rezultă din studiul realizat de L.K.W. Lee în 1998 (Lee, 1998, pp. 89-95).

Din perspectiva stimulării colabărării, importantă este *metoda predării/învățării reciproce*. Aceasta este, mai degrabă, o strategie instrucțională de învățare a tehnicilor de studiere a unui text pe teme sociale, științifice sau pe un text narativ. Studenții interpretează rolul profesorului, instruindu-și colegii. Are loc o dezvoltare a dialogului între studenți și se poate desfășura pe grupe.

Elementele esențiale ale acestei strategii sunt: *rezumarea, punerea de întrebări și clarificarea datelor*. Rezumarea înseamnă expunerea a ceea ce este mai important din ceea ce s-a citit (se face un rezumat). Punerea de întrebări se referă la listarea unei serii de întrebări despre informațiile citite (cel ce pune întrebările trebuie să cunoască răspunsul). Clarificarea presupune discutarea termenilor necunoscuți, mai greu de înțeles, apelul la diverse surse lămuritoare, soluționarea neînțelegerilor, iar prezicerea se referă la exprimarea a ceea ce cred elevii că se va întâmpla în continuare, bazându-se pe ceea ce au citit.

Pașii sau etapele prin care profesorul și studenții trebuie să treacă sunt următoarele:

- Explicarea scopului și descrierea modalității de desfășurare;
- Împărțirea rolurilor elevilor;
- Organizarea pe grupe;
- Lucrul pe text;
- Realizarea învățării reciproce;
- Aprecieri, completări, comentarii.

Crearea unei ambianțe interactive favorabile exersării relațiilor de grup influențează progresul cognitiv și social. Mediație socială a învățării, interacțiunea este elementul central al modelului sociocentric, învățarea școlară fiind o experiență individuală și o experiență socială în același timp.

3. Impactul tehnologiei asupra învățării colaborative

Învățarea în rețele de colaborare (CNL – *Collaborative Networked Learning*, Findley, 1987) presupune învățarea cu ajutorul suportului electronic. CNL se folosește în grupuri interactive, în care participanții comunică în mod activ și negociază într-un cadru contextual care poate fi facilitat de un antrenor, lider de grup sau mentor on-line (apud Findley, 2001).

Majoritatea modelelor și strategiilor de învățare încurajează oportunitățile de învățare activă, oferind exemple din viața reală, integrând noile tehnologii informaționale și multimedia. În ultimii ani, s-a pus mai mult accent pe utilizarea tehnologiei informatice în procesul de predare: „Pachete educaționale de software, World Wide Web, paginile web, e-mail-urile și, desigur, grupurile de discuții, avizierele și aplicațiile audio, video sau multimedia pe calculator au schimbat

modalitatea de predare în toate disciplinele și la toate nivelurile” (Moazeni, 2012, p. 9).

Învățarea colaborativă sprijinită de calculator („Computer-supported collaborative learning”, în engleză – CSCL) este o nouă paradigmă ce folosește tehnologia într-un mediu de învățare pentru a ajuta la medierea și dezvoltarea interacțiunilor în cadrul grupului. Există o serie de metode care integrează tehnologia în orele de curs și seminar sau laborator: explicarea conceptelor și soluționarea problemelor prin mijloace video, prezentarea unor filme pentru demonstrații softare și tutoriale, animații în explicarea conceptelor, forumuri electronice bazate pe feed-back etc. În managementul învățării, folosirea tehnologiei presupune săli de curs virtuale (chat, partajarea sarcinilor și rezolvarea lor în pereche sau grup etc.). Prin e-learning, studenții pot partaja și construi cunoștințe într-un mediu de colaborare.

Învățarea colaborativă sprijinită de calculator constituie o ramură apărută în știința învățării, preocupată cu studierea modului în care oamenii pot să învețe împreună cu ajutorul calculatoarelor. Pe la mijlocul anilor 1990, abordările CSCL au început să exploreze felul în care calculatoarele puteau uni studenții într-o învățare colaborativă în grupuri mici și în comunități de învățare. J. Roschelle propune sintagma de „tehnologie colaborativă” care vizează construirea unor maniere comune de a percepe, de a reacționa și de a cunoaște. El susține că tehnologia poate fi un mijloc prin care societatea construiește practici comune. Studiul timpuriu al lui Roschelle a conceput o aplicație de calculator special pentru sprijinirea formării înțeleșului din domeniul fizicii, a definit activitățile studenților pentru a-i implica în rezolvarea comună a problemelor și a analizat practicile lor colaborative în microdetaliu (Roschelle, 1995, pp. 209-248).

Considerăm și noi că implementarea noilor tehnologii informaționale și de comunicare în școală prezintă o serie de *avantaje*: facilitarea individualizării instruirii, costul relativ scăzut, ușurința relativă a accesului, dinamizarea activității în grup etc. Progresele tehnice recente au făcut ca noile servicii (serviciile multimedia) și noile infrastructuri (autostrăzile informației) să devină o realitate.

Demersul de optimizare a participării studenților viitori-profesori la activitățile specifice formării lor inițiale se bazează pe impactul pozitiv pe care îl are tehnologia în contextul învățării colaborative. Aceasta vizează ca obiective specifice: oferirea de soluții în adaptarea dinamică a conținutului de instruire la nevoile individuale ale cursanților, personalizarea mediilor de învățare, economisirea timpului de instruire, selectarea acelor elemente de instruire de care studenții au nevoie.

Printre motivele utilizării învățării colaborative sprijinită de calculator se numără (Resta și Laferrière, 2007, p. 1):

- Pregătirea studenților pentru societatea cunoașterii (competențe de colaborare și de creare de cunoștințe);
- Adăugarea flexibilității de timp și spațiu pentru învățarea colaborativă/cooperativă);

- Îmbunătățirea performanțelor cognitive ale studenților sau promovarea înțelegerii profunde;
- Stimularea implicării studenților și urmărirea muncii în colaborare/cooperare (prin intermediul discursului on-line scris).

Convertirea tehnologiilor de vârf în strategii didactice se impune ca una din marile tendințe care definesc învățământul actual. Importantă este, considerăm noi, utilizarea calculatorului și a Internet-ului, iar școala viitorului nu va putea face abstracție de ele. Rețelele de comunicare prin intermediul calculatorului pot simplifica, activa și îmbunătăți performanțele școlare, rezultatele obținute de noi în activitatea cu studenții *Facultății de Matematică și Științe Exacte*, în anul universitar 2012-2013, fiind un argument important în acest sens.

După cum rezultă din cercetările din ultimii ani (Johnson et al, 1994; Slavin, 1996; Marzano, 2003; Yong, 2005, Tsay și Brady, 2010), învățarea on-line în cooperare ajută la progresul educațional al studenților (apud Niculescu și Dobre, 2012). Computerul îi ajută să-și formeze un model mental propriu de înțelegere a realității, să-și completeze informațiile insuficiente, să colaboreze în proiecte comune prin corespondență.

Învățarea colaborativă sprijinită de calculator este o abordare pedagogică în care învățarea are loc prin interacțiunea socială, folosind calculatorul. Acest tip de învățare se caracterizează prin partajarea și construirea de cunoștințe în rândul participanților care folosesc tehnologia ca mijloc primar de comunicare sau ca o resursă comună. IAC (instruirea asistată de calculator) este în vogă începând cu anii 1980, printre avantaje numărându-se varietatea mare de softuri educaționale, programările în diferite limbaje, facilitarea accesului la informații, a comparării, sistematizării și prezentării lor interactive. Astfel, cu ajutorul calculatorului, profesorul reușește să îi angajeze pe studenți în mod activ într-un climat de interogație, demers realizat fie individual, fie în grupuri mici. Deși se vorbește și despre „riscul unei individualizări excesive odată cu introducerea masivă a învățării asistate de calculator” (Cerghit, 2002, p. 145), credem că pot avea prioritate activitățile de grup, balanța înclinând spre un pol sau altul în funcție de direcția pe care o dă profesorul, în calitatea lui de coordonator, moderator, manager al clasei de elevi sau al colectivului de studenți.

4. Concluzii

Abordată ca interacțiune, efect al interacțiunii, activitate coordonată și sincronă, situație, mecanism, metodă, instrument, contract social, principiu, concepție integratoare, învățarea colaborativă reprezintă, după noi, un *construct social*, un efect al interacțiunii prin care se accentuează sensul pe care fiecare participant îl dă experienței personale, din perspectiva realizării finalităților (scopurilor și obiectivelor) comune.

Noile tehnologii sunt instrumente de organizare a mediului de instruire. Tehnologia calculatorului nu reprezintă un panaceu pedagogic, însă aceasta redefineste rolul profesorului și sprijină învățarea prin colaborare. Utilizarea calculatorului și a Internetului în învățământul superior este un aspect ce merită

mai multă atenție, o problemă deschisă cercetării, mai ales în raport cu organizarea activității cursanților din perspectiva stimulării participării active. Noile tehnologii informaționale pot fi folosite cu succes în activitățile de predare-învățare, în activitățile independente, bazate pe autoinstruire, în activitățile de evaluare a rezultatelor învățării sau a unor activități specifice procesului instructiv-educativ.

Utilizarea calculatorului presupune, în primul rând, trecerea de la focalizarea pe o țintă precisă (comporamente observabile, măsurabile) la scopuri largi, ce vizează transdisciplinaritatea și sunt realizate prin negociere, comunicare, adaptare la context, cooperare și colaborare. Lucrul în comun, bazat pe reciprocitate, învățarea în grup sau în echipă dinamizează interacțiunile dintre studenți și dezvoltă un climat participativ. Învățarea colaborativă stimulează învățarea experiențială și presupune, în fond, o legătură mai strânsă între profesor și student și între studenți.

REFERINTE

1. Ausubel, D. și Robinson, F. (1981). *Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică*, București: EDP
2. Cerghit, I. (2002). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*, București: Editura Aramis
3. Deutsch, M. (2000). Cooperation and Competition. In *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. Morton Deutsch and Peter T. Coleman, eds. San Francisco: Jossey-Bas Publishers
4. Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed.) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. Oxford: Elsevier
5. Doise, W. (1996). Cooperarea și conflictul – o perspectivă piagetiană. În *psihologie socială. Aspecte contemporane*. Neculau A. (coord.), Iași: Editura Polirom
6. Findley, Ch.A. (2001). *Collaborative Networked Learning Project – Digital Equipment Corporation*. In <https://archive.org/details/CollaborativeNetworkedLearningProject-DigitalEquipmentCorporation>
7. Glasersfeld von, E. (1989). Cognition, Construction of Knowledge and Teaching. In *Synthese* 80 (1), 121-140 (special issue on education). <http://www.univie.ac.at/constructivism/EvG/papers/118.pdf>
8. Hartman, H.J. și Glasgow, N.A. (2002). *Tips for the Science Teacher. Research Based Strategies to Help Students Learn*, Thousand Oaks, California: Corwin Press, Inc.
9. Henson T.K. (2004). *Constructivist Teaching Strategies for Diverse Middle – Level Classrooms*, Boston: Pearson Education, Inc.
10. Johnson D.S. și Chung S.-P. (1999). The Effect of Thinking Aloud Pair Problem Solving (TAPPS) on the Troubleshooting Ability of Aviation Technician Students. In *Journal of Industrial Teacher Education*. Volume 37, Number 1, <http://scholar.lib.vt.edu/ejournal/JITE/v37n1/john.html>

11. Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*, Iași: Editura Polirom
12. Lee, L.K.W. (1998). Thinking aloud about pair problem solving in chemistry. In *Teaching and Learning*, 18 (2)
13. Mintzes J.J., Wandersee H.J. și Novak D.J. (2005). *Teaching Science for Understanding A Human Constructivist View*, U.S.A.: Elsevier Academic Press
14. Moazeni S. (2012). *Effective Strategies to Teach Operations Research to Non-Mathematics Majors*. http://www.optimization-online.org/DB_FILE/2012/07/3548.pdf
15. Monteil J.M. (1997). *Educație și formare*, Iași: Editura Polirom
16. Niculescu C. și Dobre I. (2012). Strategie generală de învățare on-line în cooperare. În *Revista Română de Informatică și Automatică*, Volumul 22, Nr. 3
17. Resta P. și Laferrière T. (2007). Technology in support of collaborative learning. *Educational Psychology Review*, 19, 65-83. <http://jessicawicks.files.wordpress.com/2010/07/restalaferriere.pdf>
18. Roschelle, J. (1996). Learning by collaborating: Convergent conceptual change. În T. Koschmann (Ed.), *CSCL: Theory and practice of an emerging paradigm*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
19. Sălăvăstru D. (2004). *Psihologia educației*, Iași: Editura Polirom
20. Vygotski, L. (1971, 1972). *Opere psihologice alese*, București: EDP
21. Wilson B. și Cole P. (1991). A review of cognitive teaching models. In *Educational Technology Research and Development*, Volume 39, Issue 4

PRACTICA EDUCAȚIONALĂ – DESCHIDERI EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES

NECESITATEA PROIECTĂRII ȘI IMPLEMENTĂRII PARTENERIATELOR EDUCAȚIONALE/

THE NECESSITY OF DESIGNING AND IMPLEMENTING OF EDUCATIONAL PARTNERSHIPS

Lector univ. dr. **Florentin Remus Mogonea**
DPPD – Universitatea din Craiova

Senior lecturer **Florentin Remus 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

The term partnership is defined as a combination of two terms or more partners (business partners). In the specialized literature, the partnership represents the formal or informal modality, whereby two or more parties agree to work together in order to achieve a common goal. Within a partnership there are (re) improved and (re) consolidated attitudes, values, behaviors, mentalities of all those involved in a two-way flow. Obviously, at the heart of the partnership is the educable. Thus, the Romanian School should review its educational policy and assume one new representation, one new image, both on theoretical level, and especially on praxeological level by initiating such partnerships. The collaboration, cooperation and communication with community agents proves to be a priority of the current education, especially in opening the country's cultural borders, of a spiritual, cultural, educational, global and transboundary holism.

Key words: *educational partnership, school partnership, cooperation, collaboration, personality development, extracurricular activities.*

1. Introducere

Parteneriatul educațional reprezintă, în concepția majorității cadrelor didactice, o direcție educativă imperios necesară dezvoltării actuale a școlii românești. Școala mileniului trei nu poate trăi ca și organizație în abstract, ci trebuie să se conecteze la rețeaua uriașă și complexă de relații parteneriale comunitare, societale. Parteneriatele educaționale se referă, în speță, la orice tip de uniune, alianță între doi sau mai mulți factori educativi, cu scopul de a duce o ameliorare într-un sector de activitate educațională.

Practica școlară evidențiază mai multe expresii destinate parteneriatului educațional, cum ar fi: acord de parteneriat, parteneriat de colaborare, protocol de parteneriat, contract de parteneriat. De asemenea, mai sunt utilizați și termeni precum contract, colaborare, parteneriat, protocol. Termenul *contract* este definit ca un acord liber consimțit între două sau mai multe persoane fizice sau juridice, în scopul creării, modificării sau stingerii unor raporturi juridice. Din punct de vedere educațional, reprezintă un document de bază în încheierea unui acord comun între două sau mai multe persoane, fizice sau juridice, prin stimularea unor drepturi și obligații în relațiile dintre acestea.

Termenul *colaborare* înseamnă acțiunea de a colabora și rezultatul ei; a participa alături de alții la realizarea unei acțiuni sau a unei opere care se efectuează în comun.

Termenul *parteneriat* este definit ca asocierea a doi termeni sau mai mulți parteneri (de afaceri). În literatura de specialitate, parteneriatul reprezintă modalitatea formală sau informală, prin care două sau mai multe părți decid să acționeze împreună pentru atingerea unui scop comun.

Ecaterina Vrașmaș, în 2002, definește *parteneriatul educațional* ca fiind „o atitudine în câmpul educației, concept central pentru abordarea de tip curricular, flexibilă și deschisă problemelor educative, forma de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educational. El presupune o unitate de cerințe, opțiuni, decizii și acțiuni educative între factorii educaționali.” (Vrașmaș, 2002; <http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/Factorii-educationali-online>, 21.11.2013)

Sorin Cristea, în *"Dictionarul de Pedagogie"* (2000; (<http://www.scribd.com/doc/119907781/Dimensiunile-parteneriatelor-educationale>, online, 21.11.2013) afirma că: „parteneriatul pedagogic reprezintă o noțiune recent introdusă în domeniul educației, care reflectă mutațiile înregistrate la nivelul relațiilor existente între instituțiile implicate direct sau indirect, în relansarea sistemului de învățământ: școală, familie, comunitatea locală, agenții sociali, asociațiile etc.”

Activitatea de parteneriat educațional se desfășoară împreună cu alte instituții școlare, grupuri locale, familiale și susținători, în vederea creării unei game variate de servicii socio-educative. Există mai multe tipuri de parteneriate în spațiul educațional: cele care sunt generate de domeniul de colaborare (ce vizează contracte de cercetare), în funcție de scopul și obiectivele urmărite (parteneriate de reprezentare), în funcție de durata de desfășurare (pe termen lung,

scurt, mediu), forma de finanțare (cu finanțare parțială sau fără), tipul de unitate (agent economic, instituții nonguvernamentale), tipul de rețea (rețeaua școală - muncă), domeniul de interes.

Formarea parteneriatelor presupune parcurgerea unor etape: - exploatare - evaluare - planificare - formare - inițiere - realizare- verificare - reglementare - consolidare - acționare - implementare – evaluare (<http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/Factorii-educationali-Partenar93736.php>, online, 15.12.2011)².

Un tip special de parteneriat educațional este cel reprezentat de implicarea școlii, adică parteneriate școlare.

2. Parteneriate școlare

Familia și comunitatea locală sunt două dintre cele mai agreate zone cu care școala poate stabili, pe termen scurt, mediu și lung relații educaționale biunivoce. Atât comunitatea locală, dar și societatea, în ansamblul său, precum și familia sunt direct interesate de valorificarea potențialului fiecărui copil. Dar, în această relație, școlii îi revinde rolul de superviza eficiența parteneriatului, pentru că școala este mandată să monitorizeze calitatea educației, în raport cu idealul educativ al societății.

În cadrul unui parteneriat sunt (re)valorificate și (re)consolidate atitudini, valori, comportamente, mentalități ale tuturor celor implicați printr-un flux bidirecțional. Evident, în centrul acțiunii parteneriatului se află educabilul. Astfel, școala românească trebuie să-și revizuiască politica educațională și să-și asume o nouă reprezentare, imagine, atât la nivel teoretic, cât, mai ales, praxiologic, prin inițierea unor astfel de parteneriate. O oportunitate vine din zona „școlii altfel”, unde se pot valorifica din plin influențele educative ale pozitive ale parteneriatelor.

2.1. Parteneriate cu familia

Schimbările socio-economice multiple din societatea românească posdecembristă și, mai ales, după integrarea în structurile Uniunii Europene, au solicitat școlii românești o schimbare rapidă, din mers, a mai multor aspecte considerate ineficiente. Printre aceste zone de reformă, se numără și acela al parteneriatului școală-familie, care se bazează pe încheierea unui acord între cele două părți (contract parental), prin care se precizează clar modalitățile de colaborare între părinți și profesori, drepturile și obligațiile fiecărei părți. Aceasta presupune surpinderea căilor eficiente de implicare a familiei în viața/activitatea educațional-culturală a școlii.

Laura Dumbrăveanu (2006) structurează trei etape privind evoluția relațiilor școală-familie:

- etapa „școlii” autoeficiente;
- etapa de incertitudine profesională;
- etapa de dezvoltare a încrederii mutuale profesori-părinți.

Elevul petrece cea mai mare parte din timpul dezvoltării sale intelectuale, morale și profesionale, într-un cadru instituționalizat - școala. Donati, Sandro (1989) consideră că instituția școlară are datoria de a manifesta o atitudine

pedagogică pozitivă și constructivă, în diverse cadre de manifestare față de familie, care este capabilă să reacționeze și să contribuie la dezvoltarea societății.

Scopul general al parteneriatului dintre educatori și părinți este asigurarea caracterului pozitiv și a coerenței influențelor educative ale tuturor factorilor implicați. Nivelul de calitate al parteneriatului educativ este dependent de mai mulți factori (<http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/Factorii-educationali-Partenar93736.php>, online, 22.11.2013):

- necesitatea de colaborare a părinților;
 - nivelul de responsabilitate, disponibilitate și competență;
 - consistența activităților propuse în cadrul parteneriatului;
 - posibilitatea de dezvoltare a competenței de parteneriat;
 - factorii care determină bariere și disfuncții în relațiile de parteneriat
- școală – familie;
- nivelul slab de comunicare dintre școală și familiile elevilor;
 - prezența anumitor disfuncționalități de comunicare;
 - prejudecăți, mentalități diferite;
 - presiunea timpului;
 - gradul scăzut de motivație al unor părinți față de educație și evoluția copiilor;
 - presiunea problemelor curente;
 - proliferarea familiilor dezorganizate sau provenite din categorii sociale defavorizate.

Modelarea unui comportament civilizat și responsabil acasă, crearea unui mediu de încredere, respect și suport, reprezintă primul pas în crearea unui climat propice care sprijină învățarea. Părintele este obligat să dezvolte copilului o atitudine pozitivă, atât față de școală și învățare, cât și încredere în potențialul lui.

Modalitățile în care îi activăm pe părinți reprezintă un palier ușor sensibil, deoarece familia trebuie privită ca un participant activ, apreciată pentru informațiile furnizate și asumarea responsabilității. Școala are misiunea de a oferi cât mai multe forme de colaborare, de atragere a părinților într-un dialog real, care are ca obiectiv formarea elevului, atât din punct de vedere profesional, cât și comportamental.

2.2. Parteneriatul cu autoritățile și comunitatea

În prezent, școala trebuie să își recapete rolul de instituție de referință în cadrul comunității în care se află. În același timp, comunitatea trebuie să devină un spațiu în care toți membrii săi au dreptul la reconstrucția permanentă a lui. Acțiunea comună în domeniul educației, atât din partea școlii, cât și din partea comunității (a tuturor factorilor comunitari) se impune cu stringență, întrucât este nevoie de coerență în viața elevilor, racordare la realitatea curentă și cooperare cu ceilalți parteneri.

Încă din 2005, Ministerul Educației a lansat un program de granturi, pentru consolidarea relațiilor dintre școală și comunitate. Acest program vizează, mai ales, școlile din mediul rural și vizează îmbunătățirea accesului elevilor la educație, prin

intermediul parteneriatului dintre școală și comunitate. În cadrul acestui parteneriat, atât școala, cât și factorii comunitari imprimă o amprentă specifică relațiilor de cooperare / colaborare.

Relațiile de colaborare dintre o instituție școlară și un agent economic comunitar se pot regăsi în una din următoarele categorii:

- relații filantropice - o firmă/organizație neguvernamentală;
- relații comerciale - agent economic;
- relații strategice.

În prezent, în politica educațională românească, sunt de apreciat parteneriatele cu structurile neguvernamentale (O.N.G.- uri), întrucât, prin acestea, școala poate beneficia de profesionalizare (cursuri de calificare, recalificare, formare inițială și, mai ales, continuă) pe direcții specifice, de promovare a drepturilor, înclinațiilor și intereselor copiilor, de promovarea imaginii instituționale în raport cu alte școli partenere sau/și concurente, de construirea unor rețele de comunicare în diverse domenii, de susținere a parteneriatelor educaționale locale, regionale, naționale și internaționale.

3. Structura și condițiile programelor de parteneriat

În ceea ce privește structura și condițiile programelor de parteneriat, putem enunța câteva dintre regulile simple, dar de bună practică, în realizarea, consolidarea și asigurarea durabilității acestuia (<http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/factorii-educationali-partenar93736.php>, online, 15.11.2013):

- toți partenerii trebuie să contribuie la realizarea activităților și să înțeleagă care va fi rolul lor în cadrul proiectului;
- părțile trebuie să se consulte în mod regulat și să se informeze asupra tuturor aspectelor privind evoluția proiectului;
- toți partenerii trebuie să contribuie la realizarea rapoartelor de evaluare narativă a activităților;
- partenerii trebuie să colaboreze la realizarea decontului aferent proiectului finanțat.

Una dintre disfuncționalitățile cel mai frecvent menționate în practica parteneriatelor este comunicarea, ce impune ca personalul instituției școlare să fie instruit periodic pe direcția comunicării și relaționării. De asemenea, trebuie să subliniem faptul că orice comunicare între părțile semnatare ale parteneriatului se poate realiza atât sub formă scriptică (telegramă, telefon fix, e-mail), cât și orală (față în față), recomandată fiind cea orală.

Pentru realizarea unui parteneriat viabil, un acord de parteneriat, de exemplu, școală - familie, trebuie să cuprindă (<http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/factorii-educationali-partenar93736.php>, online, 15.11.2013):

- părțile semnatare (unitatea de învățământ, beneficiarul direct: elevul / copilul, beneficiarul indirect: părintele);
- scopul acordului;
- durata acordului de parteneriat;
- obligațiile instituțiilor școlare;

- obligațiile beneficiarului direct/indirect;
- descrierea acțiunilor comune;
- sancțiuni, recompense;
- semnăturile părților semnatare.

Pe lângă elementele amintite, în cadrul acordului de parteneriat, ar trebui menționate și condițiile de reziliere, consecințele suportate de părți, în cazul încetării premature a parteneriatului.

De asemenea, părțile semnatare trebuie să fie reciproc avantajate de acest acord de parteneriat, întrevăzându-se din start beneficiile pe care le poate viza acest tip de relație. Avându-se în vedere numărul mare de persoane (resursa umană: elevi, profesori, părinți, membrii marcanți sau nu ai comunității locale) implicat în parteneriate educaționale, uneori trebuie prevăzute și solicitate și resurse privind voluntariatul.

Nu în ultimul rând, într-un contract de parteneriat trebuie menționate și condițiile integrării și a altor factori comunitari, pe parcursul derulării contractului inițial, semnat de părți.

Contractul de parteneriat este expresia manifestă a voinței părților de a avea o relație biunivocă, de colaborare, ce poate diversifica oferta de servicii pentru comunitate. Acesta oferă colaboratorilor posibilitatea de a justifica activitatea prestată, în cazul unui audit din partea instituțiilor abilitate și reprezintă, în același timp, și un criteriu de evaluare a instituțiilor școlare. Evident, contractual de parteneriat se realizează și drept consecință a elaborării unui proiect de parteneriat (vezi Anexa) colaborare, cooperare și comunicare cu factorii educațivi din afara școlii.

Orice parteneriat presupune, în prealabil, o comunicare, negociere, stabilire de reguli, limite, avantaje, posibile dezavantaje, oportunități etc. În condițiile în care vorbim de o democratizare a societății în ansamblul său, trebuie să vorbim și de o democratizare a instituției școlare, care se va afla într-un dialog autentic și permanent cu diverși agenți sociali (familia elevilor, autoritățile locale, agenții economice, organizațiile nonguvernamentale, biserica), străduindu-se să realizeze punți de legătură între nevoile educaționale, resursele și disponibilitățile intelectuale ale copiilor / tinerilor, precum și perspectivele și limitele de dezvoltare economică a societății (<http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/colaborare-cooperare-si-comuni94472.php>, online, 15.11.2013).

Necesitatea unei colaborări, cooperări și comunicări a școlii cu factorii comunitari este cerută și de nevoia impetuoasă de prevenire a fenomenului infracțional în rândul elevilor, de creștere a motivației pentru învățare, a succesului școlar și de înlăturare a unei mentalități / preconcepții greșite, care circulă în rândul tinerilor, potrivit căreia nu școala, respectiv succesul la școală, poate duce, implicit, și la un succes profesional.

Conceperea unei educații a școlii, care să ia în calcul parteneriatele cu factorii comunitari, este o problemă de interes național. Astfel, este nevoie de o nouă viziune pedagogică, de o autoevaluare a fiecărei școli, prin care să-și descopere potențialul, beneficiind și de suport din partea comunității. Astfel, se pot

elimina vechile practici segregacioniste, vechile prejucurii, mentalități, prin care școala funcționa ca o instituție de sine stătătoare, ruptă de realitățile concrete ale vieții elevilor.

Cooperarea, colaborarea și comunicarea școlii cu factorii comunitari implicați în aceste parteneriate nu este un lucru tocmai ușor, însă multiplicarea intereselor privind activitățile extrașcolare duce la conturarea unor activități susținute, conștiente, bine organizate, în vederea educării corecte și complete a tinerei generații.

Gradul de deschidere al școlii la asemenea activități este determinat de atitudinea colectivului profesoral al școlii, al directorului, în mod special. Aceștia hotărăsc colaborările cu diferitele instituții sociale și educative care pot să ofere (<http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/colaborare-cooperare-si-comuni94472.php>, online, 15.11.2013):

- consiliere în elaborarea programului managerial;
- consiliere pe probleme economice, educative, sociale;
- fonduri și donații pentru ameliorarea bazei materiale;
- facilitarea obținerii unor resurse financiare extrabugetare;
- sprijin în organizarea unor activități extrașcolare;
- ajutorarea familiilor cu probleme speciale;
- formarea formatorilor în probleme educative.
- popularizarea imaginii instituționale la nivelul diferitelor medii sociale;
- promovarea intereselor și drepturilor copilului și adolescentului;

Deși prezentate anterior, parteneriatele școlii pot avea un evantai larg de acțiuni (mai ales în cadrul săptămânii „școala altfel”). Astfel, pot fi incluși, drept parteneri (<http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/colaborare-cooperare-si-comuni94472.php>, online, 15.11.2013):

- părinții, respectiv familia elevilor;
- organizațiile guvernamentale locale;
- organizațiile cu caracter nonguvernamental (ONG-urile, fundații, asociații profesionale ale personalului din învățământ);
- reprezentanți ai cultelor religioase;
- agenți economici;
- autoritățile și administrația locală;
- instituții sociale și culturale;
- mass-media.

Aceste organizații îndeplinesc *funcții specifice*:

- de informare
- educațională
- de socializare
- de compensare
- etc.

Bineînțeles, aceste funcții nu se realizează în aceeași măsură de către toți factorii educativi mai sus menționați, măsura realizării acestor funcții îl constituie

obiectivele stabilite de aceste organizații, conținuturile preferate, mijloacele și procedeele educative promovate.

Avantajele pe care școala le poate oferi prin aceste programe de cooperare și colaborare se pot rezuma la: sprijin material adus școlii, asistență în cazul procesului managerial, consiliere pe probleme educative, sociale, financiare, multiplicarea resurselor informaționale din varii domenii de care școala este interesată, softuri educaționale etc. Astfel, experiențele de învățare formale se completează cu cele venite din sfera nonformalului și informalului.

Evident, în relațiile de parteneriat pot apărea și unele momente de criză, disfuncții, probleme de comunicare, în principal generate de (<http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/colaborare-cooperare-si-comuni94472.php>, online, 12.11.2013):

- carențe ale legislației în vigoare;
- bariere în comunicarea interpersonală;
- presiunea problemelor curente;
- lipsa resurselor financiare și materiale;
- atitudinea și comportamentul reprezentanților școlii și ai instituțiilor partenere;
- lipsa exercițiului și a educației pentru colaborare.

Realizarea unui *parteneriat dintre școală și factorii educaționali* presupune, printre altele, următoarele aspectele pozitive (<http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/colaborare-cooperare-si-comuni94472.php>, online, 12.11.2013):

- revigorează spiritul civic și mentalitățile comunitare;
- promovează dialogul, transparența și comunicarea deschisă;
- asigură egalitatea șanselor în educație;
- încurajează inițiativa și participarea;
- dezvoltă cooperarea și colaborarea;
- presupune disciplină, roluri și responsabilități;
- armonizează condițiile specifice ale unei instituții cu exigențele sociale.

Colaborarea, cooperarea și comunicarea cu agenții comunitari se dovedește a fi o prioritate a învățământului actual, mai ales în contextul deschiderii granițelor culturale ale țării, ale unui holism spiritual, cultural, educațional, global, transfrontalier.

REFERINȚE

A. BIBLIOGRAFICE

1. Cristea, S. (2000). *Dicționar de pedagogie*. București: Editura Litera
2. Donati, Sandro (1989). *Campioni senza valore*. Florence: Ponte alle Grazie.
3. Dumbrăveanu, L. (2006). *A învăța să înveți. Dimensiunea europeană*. Institutul de Științe ale Educației, seria Management, IX (1)
4. Vărășmaș, E, A (2002). *Consilierea și educația părinților*. București: Editura Aramis

B. WEBOGRAFICE

1. <http://www.scribd.com/doc/119907781/Dimensiunile-parteneriatelor-educationale>, online, 21.11.2013
2. <http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/colaborare-cooperare-si-comuni94472.php>, online, 15.11.2013
3. <http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/colaborare-cooperare-si-comuni94472.php>, online, 15.11.2013
4. <http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/colaborare-cooperare-si-comuni94472.php>, online, 15.11.2013
5. <http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/colaborare-cooperare-si-comuni94472.php>, online, 12.11.2013
6. <http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/colaborare-cooperare-si-comuni94472.php>, online, 12.11.2013
7. <http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/Factorii-educationali> online, 21.11.2013
8. <http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/Factorii-educationali-Partenar93736.php>, online, 15.12.2011
9. <http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/Factorii-educationali-Partenar93736.php>, online, 22.11.2013
10. <http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/factorii-educationali-partenar93736.php>, online, 15.11.2013
11. <http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/factorii-educationali-partenar93736.php>, online, 15.11.2013

ANEXA

Proiect de parteneriat educațional (adaptare)

(<http://www.didactic.ro/cautare?search=Parteneriat+educational&x=0&y=0>)

PARTENERIAT ÎN EDUCATIE

TEMA: OBICEIURI ȘI TRADIȚII

ANUL SCOLAR 2005/2006

INIȚIATORI: V. M

Grădinița nr

O.M.E.

ȘCOALA CU CLS

PARTENERI EDUCATIVI V. M. – EDUCATOARE

GRUPA PREGĂTITOARE

O.M.E.- ÎNVĂȚĂTOARE

CLASA I A, ȘCOALA

MUZEUL DE ETNOGRAFIE ȘI ISTORIE

DIRECTOR:

SOCIETATEA CULTURALĂ

CONDUCĂTORUL GRUPULUI FOLCLORIC:

MOTIVAȚIA

Elemente constitutive ale specificului inconfundabil cu care poporul român se legitimează în fața lumii, tradițiile noastre vin de demult și-și cer dreptul de a fi, dacă nu îmbogățite, măcar preluate și transmise în caratele lor de frumusețe și expresivitate. A intrat în obișnuință o afirmație de genul „românii au cel mai bogat folclor din lume”, fie că este vorba de cel muzical, coregrafic, literar sau al obiceiurilor. Având în vedere starea de lucruri care se perpetuează în județul

nostru, ne întrebăm și întrebăm la rândul-ne: Dacă și copiii copiilor noștri se vor mai putea mândri să facă o asemenea aserțiune. De ce? Pentru că tradițiile, de toate felurile, ca expresie a ființei noastre naționale, au intrat într-un con de umbră, care se îngroașă pe zi ce trece, urmare firească a dezinteresului și uitării la care sunt sortite într-o societate, cum e cea românească, preocupările spirituale fiind, prin forța împrejurărilor, marginalizate.

Anul acesta, dorim să ne arătăm interesul și grija față de tradițiile și obiceiurile românești, scoțând la iveală grupuri de copii ce ne vrăjesc sufletele cu succesul glasurilor și al instrumentelor pe care le mănuiesc, cu portul și dansul popular maramureșean, reînviind cu puritate colindele străbune, cunoscând și transmițând multe din obiceiurile românești date spre uitare.

Tradițiile nu trebuie lăsate să moară sub cenușa timpului. Proiectul de parteneriat va avea în vedere acest aspect al valorificării tradițiilor, al preluării și transmiterii lor. Dacă vrem ca și generațiile care vin să înțeleagă că veșnicia s-a născut la sat, că fără această zestre de gândire și simțire nu mai suntem noi.

Ne vom aminti ca suntem români prin ceea ce avem mai de preț, prin tradițiile care, preluate de copii cu talent și ingenuitate, trebuie redade vieții pentru a dura în timp. Dacă reușesc să viețuiască, e doar rodul muncii pătimase a unor oameni ce sfințesc locurile unde viețuiesc și muncesc.

Lacrimile pe care le vedem pe fața oamenilor încercați de vremuri sunt îndemnul cel mai sincer care ni se poate adresa de a nu uita ce ne-au dat cei dinaintea noastră să ducem mai departe pe firul timpului drept tezaurul sufletului lor, tradițiile pe care alții, de pe alte meleaguri străine, ar fi de-a dreptul fericiți să le aibă. Doar așa vom fi demni să viețuim pe plaiurile unde s-a zămislit neasemuita „Alcătuire de cuvinte românești”.: „Pe-un picior de plai,/pe-o gură de rai”.

SCOPUL

- Familiarizarea copiilor cu obiceiuri și tradiții păstrate de-a lungul timpului de către oamenii acestor locuri;
- Cultivarea respectului față de tradițiile culturale și obiceiurile din această zonă folclorică;
- Stimularea curiozității și a interesului față de tradiții și obiceiuri, prin implicarea în organizarea și realizarea unor activități atractive și accesibile;
- Amenajarea unui colț cu obiecte de artă populară;
- Interpretarea unor dansuri populare din această zonă.

OBIECTIVE

- Cultivarea dragostei pentru tradițiile și obiceiurile acestei zone;
- Conștientizarea necesității de a cunoaște și transmite valorile păstrate de-a lungul timpului;
- Educarea copiilor în sensul păstrării tradițiilor și a obiceiurilor;

- Antrenarea copiilor în activități menite să contribuie la preluarea și transmiterea tradițiilor și a obiceiurilor;
- Vizitarea unor ateliere, muzee, cimitire care contribuie la îmbogățirea cunoștințelor despre folclor;
- Informarea copiilor despre necesitatea cunoașterii, păstrării și transmiterii tradițiilor din generație în generație;
- Educarea copiilor în spiritul păstrării și transmiterii folclorului românesc.

EXEMPLE DE COMPORTAMENTE / ACTIVITĂȚI

- Să denumească / identifice elemente locale specific (obiective socio-culturale, economice, istorice, religioase).
- Să cunoască semnificația unor evenimente (tradiționale, culturale, istorice, religioase);
- Să manifeste încredere, sinceritate, curaj, în raport cu sine și cu ceilalți;
- Să cunoască numele țării de origine, al localității natale și să-și cunoască domiciliul;
- Să cunoască numele capitalei țării;
- Să cunoască însemnele țării (steag, stemă, imn) și să manifeste respect față de acestea;
- Să exprime atitudini pozitive față de țară și popor;
- Să descrie și să recunoască evenimente importante (tradiționale, culturale, istorice, religioase);
- Să cunoască și să respecte tradițiile culturale naționale și minoritare;
- Să participe afectiv la sărbătorile laice și religioase ale familiei și ale comunității;
- Să cunoască, să respecte și să îmbrace portul popular în cadrul diferitelor evenimente;
- Să-și aducă o contribuție la amenajarea unui colț cu obiecte de artă populară;
- Să cânte, individual și în grup, cântece privind sărbătorile calendaristice și din folclorul românesc;
- Să perceapă estetica artei populare (sculptură, pictură, țesătură, broderii, mobilier, icoane pe sticlă și pe lemn);
- Să cunoască pași de bază din dansul popular.

ACȚIUNI

septembrie

Noi și oaspeții noștri - prezentarea partenerilor educativi

data: 22.09.2005 octombrie

octombrie

Vizită la muzeul orașului - despre păstrarea tradițiilor

data: 21.10.2005 noiembrie

1 decembrie - ziua României - program artistic

data: 30.11.2005 decembrie

decembrie

Colindul la români - prezentarea unor colinde

data: 15.12.2005

ianuarie

De vorbă cu meșteri populari - micii meșteri mari - activitate integrată (ed. muzicală, activitate practică, ed. pentru societate, ed. plastică)

data: 17.01.2006

februarie

Învățăm împreună să dansăm - despre păstrarea portului și a dansului popular din această zonă folclorică data

23.02.2006

martie

Armonii de primavară - parada portului popular și a dansului popular

data: 31.03.2006

aprilie

Ne pregătim de Paști - împreună dăruim și, dăruind, devenim mai buni - confecționare de jucării pentru a fi dăruite data: 21.04.2006

mai

Satul românesc între trecut și prezent - vizită la Muzeul satului - Sighetu-Marmației

data: 27.05.2006

iunie

Uneori și lemnul și piatra vorbesc despre trecut - tradiție peste timp - vizită la Cimitirul vesel din Săpânța

data: 09.06.2006

RESURSE PROIECT

RESURSE UMANE

- Educatoarele de la grupa pregătitoare B, Grădinița
- Învățătoarea de la clasa I A, Școala cu cls
- Grupa de copii din grupa pregătitoare
- Școlarii din clasa I
- Reprezentanți ai comunității locale, ai Muzeului de Etnografie și Istorie, școală, grădiniță, grupul folcloric al Societății Culturale , părinți dornici să susțină ideile proiectului

RESURSE TEMPORALE

Durata proiectului: 12.09.2005-30.06.2006

RESURSE FINANCIARE

- Sponsorizări;
- Donații.

RESURSE DE SPAȚIU

- Grădinița nr. 1;
- Școala cu cls. I-VIII, Nr. 1;
- Muzeul de Etnografie și Istorie;
- Ateliere de tâmplărie;
- Casa de Cultură a orașului;
- Muzeul Satului, localitatea.

RESURSE MATERIALE

- Informaționale: cărți, casete video, audio, filme;
- Auxiliare: costum popular autentic, prosoape țărănești, farfurii vechi, diferite obiecte populare, materiale diverse pentru obținerea unor lucrări practice.

MONITORIZARE

Aplicarea proiectului va fi urmărită în fiecare etapă, punându-se accent pe munca efectivă cu copiii și pe o riguroasă documentare științifică.

Prin seriozitate, perseverență, implicare activă, control, îndrumare nemijlocită, vom urmări realizarea obiectivelor propuse, cu accent pe conținut și pe calitatea muncii.

REZULTATE SCONTATE

În derularea acestui proiect, scontăm:

- O informare riguroasă a copiilor și o implicare directă în prețuirea și transmiterea tradițiilor și a obiceiurilor din această zonă folclorică;
- Finanțarea acțiunilor de către instituțiile externe și cele implicate, sponsori, părinți;
- Organizarea unor acțiuni comune cu copiii, în locații diferite.

MEDIATIZARE

- Prezentarea proiectului în cadrul Consiliului profesoral, Comisiei Metodice, Sesiunii de Referate și Comunicări Științifice;
- Analiza periodică a etapelor;
- Organizarea de expoziții cu materiale obținute sau confecționate în cadrul acestui proiect.

Se vor ocupa:

V.M., educatoare, G.P.P

O.M.E., învățătoare, Șc. cu cls

DISEMINAREA REZULTATELOR ȘI A CONCLUZIILOR

Ziarul local, revistele școlilor, site-urile grădiniței, școlilor, celorlalte organizații implicate etc.

Se vor ocupa :

Încheiat astăzi (data, anul) între:
INIȚIATORI : V. M, Grădinița nr
O.M.E. Învățătoare ȘCOALA CU CLS

PARTENERI EDUCATIVI V. M. –EDUCATOARE, GRUPA
PREGĂTITOARE

O.M.E. –ÎNVĂȚĂTOARE, CLASA I A, ȘCOALA

MUZEUL DE ETNOGRAFIE ȘI ISTORIE

DIRECTOR:

SOCIETATEA CULTURALĂ

CONDUCĂTORUL GRUPULUI FOLCLORIC:

SCHIMBAREA ATITUDINILOR ȘI A COMPORTAMENTELOR SOCIALE/

CHANGING SOCIAL ATTITUDES AND BEHAVIOURS

Lector univ. dr. **Răzvan-Alexandru Călin**
DPPD-Universitatea din Craiova

Senior lecturer **Răzvan-Alexandru Călin Ph.D**
TSTD, University of Craiova

Probabil nici un alt domeniu al psihologiei sociale nu a generat atât de mult interes ca domeniul schimbării atitudinilor. Acest interes, deși mereu crescând, a avut, totuși, o evoluție oscilantă. Odată cu anii '80, schimbarea atitudinilor, influența socială, în general, și-a recâștigat poziția privilegiată între domeniile de cercetare ale psihologiei.

Viața de zi cu zi ne implică pe toți într-un proces de schimbare a atitudinilor. Chiar dacă facem abstracție de industria reclamei și tot putem descoperi cum acest proces a devenit un mod de a fi: părinții sunt angajați într-un demers de socializare a copiilor, oamenii de știință își susțin adevărul teoriilor lor, politicienii vor să convingă electoratul de justetea programelor sau deciziilor lor și diverse grupuri religioase doresc să atragă cât mai mulți adepți. Inevitabil, persuasiunea, ca proces de schimbare a atitudinilor, face parte din viața noastră!

Interesul manifestat pentru mijloacele persuasive poate fi descoperit încă în Constituția Democrației ateniene. De-a lungul acestor aproape două milenii și jumătate, persuasiunea a constituit un obiect controversat al reflecțiilor etice și al cercetărilor științifice. În ciuda acestei lungi istorii, nu există o teorie generală a schimbării atitudinilor, iar teoriile existente nu au ajuns încă la un acord cu privire la strategiile ce pot fi utilizate pentru a provoca o schimbare de atitudine. Această situație face foarte dificilă distincția și definiția principalelor concepte ale domeniului: atitudine, persuasiune și schimbare de atitudine (Dafinoiu, 1996).

I. Conceptul de atitudine. Cunoașterea atitudinilor

Marea majoritate a definițiilor conceptului de referință numesc atitudinea o *dispoziție* sau *predispoziție psihică*, o *propensiune* de a reacționa într-un chip caracteristic față de datele realității.

Apărută în psihologia experimentală germană la sfârșitul secolului al XIX-lea pentru a desemna stări neuropsihice care pregătesc și facilitează acțiunea, noțiunea de atitudine a căpătat azi un sens mult mai larg, devenind un concept indispensabil, dar totodată controversat al științelor umane. Este folosită în

explicarea comportamentului unui subiect ținând seamă de dispozițiile lui mintale. Desemnează o dispoziție individuală (dar având mai multe componente), internă (deci neobservabilă în mod direct), dobândită, relativ stabilă, orientată spre un obiect al lumii sociale (Ferréol, G., coord., 1998.).

“Dicționarul de Sociologie” (Zamfir, C., Vlăsceanu, L., coord., 1993) definește atitudinea ca fiind o orientare personală sau de grup, rezultată din combinarea de elemente afective, cognitive și conative (de comportament), care exercită influențe de direcționare, motivare sau evaluare asupra comportamentului.

În consecință este vorba de o *variabilă latentă* care devine analizabilă pe plan experimental prin opinii, sentimente, moduri de comportare față de situații, evenimente, persoane, idei, valori etc. Practic atitudinea transpare în coerența sau consistența modurilor de comportare ale individului, în unitatea ori convergența acestora, fiind reflectată în posură, mișcări, privire, voce.

Psihicul nu numai se manifestă, dar se și formează prin activitate. Unitatea dintre atitudini și relații face posibilă cunoașterea și controlul atitudinilor prin intermediul activității. Atitudinile nu numai se dezvoltă în sistemul de relații ale individului, ci se și formează grație acestora, prin interiorizarea conținutului lor subiectiv, ca un reziduu evaluativ organizat și structurat al comportamentelor anterioare. Cu alte cuvinte, atitudinile manifeste devin relații iar relațiile interiorizate, primate în timp, constituie atitudini.

Omul se schimbă grație actelor sale de conduită iar consecințele sau reziduurile evaluative ale comportamentelor sale succesive se organizează într-un sistem stabil și dinamic (atitudini) care - la rândul lor - vor determina actele comportamentale ulterioare.

Atitudinea nu reprezintă o dispoziție pasageră, ci o propensiune relativ stabilă, care prefigurează o modalitate mai generală de reacții față de obiecte, evenimente, idei, persoane, instituții, valori, etc.

De exemplu: atitudinea pozitivă față de învățătură își are evoluția ei. Dacă, la început, elevul își face temele preocupat de nota ce vrea să o obțină sau, eventual, de teama de pedeapsă, paralel ajunge să încerce bucuria de a fi înțeles materialul, de a fi înșușit pe deplin lecția, de a avea succes prin apreciere corectă și recunoaștere, pentru ca treptat să trăiască satisfacția lucrului bine făcut. De la acest nivel, tânărul poate face ușor pasul următor, proiectând activitatea sa pe dimensiunea viitorului, întrezărind calitatea sa de viitor profesionist într-un domeniu.

Atitudinile se nasc prin acumulări lente, nu dintr-o simplă formație livrescă, ci în condițiile unor situații de viață care angajează cât mai plener individul. De asemenea, atitudinile nu se nasc din simple “comenzi verbale” și nu pot fi evocate făcându-se doar apel la memoria oamenilor, așa cum se repetă cunoștințele.

Totodată, definitoriu pentru atitudini este *referința* continuă la valori, prezența unui moment de evaluare, concretizat în selectivitatea relațiilor, a modului de comportare în genere. Cuplul “atitudini-valori” ține de nucleul persoanei.

Strâns legată de această caracteristică este alta, și anume: conținutul sau mai exact coloratura afectivă a atitudinii, manifestată în simpatie, atașament, aspirație activă, precum și prin opusele acestora: antipatie, respingere, ostilitate, refuz, etc.. Regăsim astfel acea polaritate ce caracterizează în general sfera vieții afective.

Situând problema pe o colectivitate mai largă, atitudinea este înțeleasă ca un *continuum* de la extrema favorabilă la cea nefavorabilă, trecând printr-un “zero” teoretic, corespunzător zonei de indiferență, indecizie, conflict, ambivalență, ignoranță etc.

Viziunea general acceptată privind studiul atitudinilor relevă o componență tridimensională a acestora: **cognitivă, afectivă și comportamentală**.

Componenta cognitivă rezultă din perceperea și conceptualizarea obiectului atitudinii. Baza cognitivă a atitudinii poate varia cantitativ și calitativ de la un individ la altul: unii se limitează doar la propria experiență de viață și ignoră sursele alternative de cunoaștere, alții se documentează intens și confruntă sursele și tipurile de cunoaștere, în timp ce alții adoptă o atitudine prin simplă imitație sau contagiune.

Componente afective (emoții și sentimente) sunt considerate ca dominante în alcătuirea psihosocială a atitudinilor, manifestându-se printr-o intensitate variabilă și prin orientarea pozitivă, negativă sau neutră a trăirii.

Componentele conative (comportamentale) ale atitudinilor sunt consecințe ale elementelor cognitive și afective, în această privință făcându-se distincția între comportamentul atitudinal și comportamentul derivat din atitudine.

Comportamentul atitudinal constă în exprimarea verbală, afectivă sau prin alte mijloace de comunicare a atitudinii. De această dată sunt activate componentele cognitive și afective pentru a exprima potențialitatea orientativă a unei acțiuni și nu acțiunea însăși.

În mod tendențial, atitudinea și comportamentul derivat sunt interdependente și reciproc consistente. Comportamentul precedent exercită o puternică influență asupra orientărilor ulterioare ale atitudinii, iar atitudinile au o funcție de generare a comportamentelor. ***Totuși, predicția atitudinilor pe baza comportamentului are un grad mai înalt de probabilitate și este mai efectivă decât predicția comportamentului pe baza atitudinilor.***

Schimbarea comportamentului duce la modificarea inevitabilă a atitudinii corespunzătoare, pe când una și aceeași atitudine se poate asocia cu mai multe comportamente posibile în funcție, spre exemplu, de contextul social în care este implicată o persoană. De aici derivă două consecințe importante: pe de o parte, în cercetarea socială cunoașterea atitudinilor nu se poate substitui cunoașterii comportamentelor efective; pe de altă parte, schimbarea comportamentului duce cu necesitate la schimbarea atitudinii ce-i corespunde, pe când schimbarea prealabilă a atitudinii este numai un indiciu probabil al eventualei schimbări în conduită.

Atitudinile sunt asociate cu întregul univers al vieții individuale. Ele influențează percepția, gândirea, imaginația și voința. Atunci când sunt bine structurate acționează ca *motive* ale activității și îndeplinesc diverse **funcții** pe plan

individual: *de adaptare* (prin dezvoltarea de atitudini favorabile față de obiectele care satisfac nevoia de recompensă individuală și de realizare a scopurilor și de atitudini nefavorabile față de cele care blochează inițiativa personală sau care se prezintă ca surse de frustrare); *de apărare a sinelui* (prin cristalizarea și manifestarea acelor atitudini care sunt izvorâte din conflicte interioare în vederea autoprotejării față de factori care amenință integritatea, evaluarea și orientarea sinelui); *de expresivitate personală* (atitudinile sunt încorporate în structura sinelui pentru afirmarea identității personale); *cognitivă* (de căutare a semnificațiilor, de organizare mai bună a convingerilor personale pentru a conferi o mai mare consistență propriului sine). Totodată, atitudinile sunt implicate în relații și interacțiuni sociale, exercitând o funcție de *motivare și orientare* a acestora.

Atitudinile constituie obiect al învățării și schimbării. Achiziționarea se realizează pe trei căi mai importante: contactul direct cu obiecte, evenimente, persoane etc.; interacțiunea cu cei care dețin deja o atitudine; experiența socială asimilată în grupurile formale sau informale.

Familia se consideră că are un rol important în modelarea atitudinilor la copil, ca urmare a identificării acestuia cu unul dintre părinți. Multe din atitudinile de mai târziu își au originea în socializarea timpurie din cadrul familiei.

De exemplu, atitudinea autoritară de mai târziu este datorată într-o măsură semnificativă practicării în familia de origine a unor modele autoritare de socializare.

Formarea atitudinilor ca urmare a influențelor exercitate de alții implică procese de: conformare (creșterea asemănării cu cei din jur), identificare (preluarea și asumarea de roluri sociale aureolate de prestigiu social), interiorizare (asimilarea de atitudini și valori pentru construcția identității personale).

Atitudinile dobândite în copilărie și adolescență sunt ulterior consolidate sau schimbate ca urmare a multiplicării influențelor și relațiilor sociale care pot avea efect de întărire sau de generare a unor conflicte între informațiile sau experiențele vechi și cele noi.

Perspectiva tridimensională asupra atitudinii oferă un cadru teoretic sensibil mai productiv pentru cercetarea științifică, întrucât permite evidențierea proceselor și mecanismelor psihologice (cognitive, afective, comportamentale, motivaționale) ce intervin în formarea și schimbarea atitudinilor.

În acest context, al cunoașterii cât mai exacte a atitudinilor în vederea intervențiilor psihologice/sociale de schimbare a acestora (acolo unde este nevoie), atitudinea se definește operational printr-o poziție pe scara de opinii sau comportamente.

Termenul de opinie sau părere îl întâlnim, în psihologia socială, în asociație cu cel de atitudine, considerându-se opinia drept expresia verbală a atitudinii. În ancheta concretă, studiul atitudinii îmbracă de regulă forma sondajului de opinii, astfel încât atitudinea devine un concept, o categorie de regrupare a opiniilor extrase din eșantionul uman cercetat. Un grupaj de opinii presupune o atitudine latentă. În consecință, cele două noțiuni - opinia și atitudinea - ne apar a fi solidare, complementare.

Fără îndoială, atitudinea prezintă și forme de manifestare nonverbale. Spre exemplu, purtarea unei uniforme sau a unei însigne, semnarea unui manifest ori a unei petiții, participarea la o manifestare, angajarea într-o activitate determinată, ridicarea în picioare la auzul imnului național, precum și numeroase alte gesturi curente constituie tot atâtea expresii ale atitudinilor. Așadar, opinia nu acoperă decât parțial domeniul atitudinii care înglobează un câmp destul de larg: de la postura corporală până la reacții manifeste față de obiecte, evenimente, persoane, idei, etc.

În cadrul unei anchete concrete pe bază de interviu sau chestionar scris, fiecare întrebare sau enunț de opinie aduce o informație cu privire la o latură sau fațetă a domeniului studiat. În practică nu este posibilă utilizarea totalității întrebărilor care ar acoperi domeniul vizat. Se reține numai un eșantion din mulțimea întrebărilor pe care le putem avea în vedere. Răspunsurile obținute de la un subiect se consemnează în forma calitativă și numerică, alcătuind ceea ce se numește un protocol.

Practic, putem proceda în două moduri:

- Să obținem prin interviu dirijat sau convorbire liberă păreri, răspunsuri, *judecăți absolute*, adică să prezentăm subiecților succesiv câte o întrebare, enunț de opinie etc. și să le cerem să-și expună părerea în legătură cu fiecare, să-i solicităm să facă, deci, o apreciere personală, să formuleze o judecată proprie.
- Să colectăm aprecieri, *judecăți comparative*, prezentând subiecților două sau mai multe obiecte, valori, opinii etc. și cerându-le să le ordoneze după un anumit criteriu ori să indice elementele (obiecte, valori) care satisfac mai mult sau mai puțin acest criteriu.

Tehnica de întocmire a testelor și apoi de analiză a datelor diferă în cele două situații.

Inventarul acestor teste de atitudine, așa cum s-a conturat el în anii 50-60, nu s-a modificat sensibil până în prezent. S-au creat doar variante noi la metodele cunoscute (teste de distanță socială, teste în formă de scală ierarhică, metoda evaluărilor summate, metoda Thurstone, metoda aprecierilor sau judecăților comparative, diferențiatorul semantic, etc.).

II. Valori și atitudini

Între termenii cum ar fi valori, atitudini, norme, interese, idealuri sunt multe suprapuneri semantice și în numeroase contexte lingvistice ei sunt echivalenți. De altfel, în ultimele decenii în psihologia socială - și chiar în sociologie - conceptul de valoare a fost în largă măsură diluat în cel de normă și atitudine. Într-adevăr, acestea din urmă par mai operaționale, dar în acest fel se pierde sau se neglijează un conținut psihosocial specific și relevant în explicația și predicția mentalităților și conduitelor individuale și de grup. Cu atât mai mult nu poate fi ignorat conceptul de valoare în cunoașterea marilor colectivități umane (popoare, grupuri etnice, clase sociale).

În disciplinele socioumane accepțiunea semnificației conceptului de **valoare** este aceea de principii generale și abstracte despre ce este important și de prețuit în viață, cum trebuie oamenii să se comporte și să aprecieze (în termeni de bun-rău, drept-nedrept, urât-frumos etc.) situațiile, evenimentele, persoanele precum și obiectele sociale și naturale.

Referirea vizează atât valorile sociale (ca elemente principale ale contextului sociocultural) cât și varianta lor interiorizată la nivel de personalitate.

Notele fundamentale ale conceptului de valoare sunt: generalitate și centralitate în universul spiritual - simbolic al societății și în structura personalității umane, standarde (criterii evaluative) ale acțiunilor umane, vectori motivaționali care determină și orientează acțiunea, accentuatul lor caracter conștient, deliberat, în sensul de adeziune “la ceea ce e de dorit”.

Conceptele mai importante cu care cel de valoare intersectează sunt: atitudinea, norma, idealul, interesul, nevoia și trăsăturile de personalitate.

În raport cu *normele sociale* care sunt și ele standarde ale conduitei, valorile sunt prescrieri mai generale ale modului de comportament, fiind, în același timp, și scopuri, stări ultime de atins ale existenței noastre (end-states of existence). Normele sociale ne spun cum să ne comportăm în împrejurări date, fără a constitui însă, mobiluri ale organizării vieții cu bătaie pe termen lung. Aceeași valoare este punct de referință pentru mai multe norme, valorile reprezentând baza pentru acceptarea sau respingerea unor norme particulare. Pe de altă parte, normele sociale, chiar însușite și practicate de către individ, îi apar acestuia mult mai exterioare și impersonale, în timp ce valorile sunt resimțite mai intim ancorate în eu.

În ceea ce privește raportul dintre *ideal* și valoare, idealul apare ca o valoare generală pe care individul o formulează sub influența societății și spre a cărei realizare tinde din toate puterile, valoare ce devine criteriu de apreciere a tuturor celorlalte valori. În mod obișnuit însă, idealurile de viață ni se înfățișează ca o țesătură a năzuințelor și aspirațiilor indivizilor și estimarea posibilităților proprii și a tendințelor dezvoltării sociale, țesătură ce se brodează pe canavaua axiologică a persoanei în cauză. Idealurile apar mai concrete decât valorile și nu au funcții de criterii în evaluarea acțiunilor noastre sau ale altora: idealul de a deveni medic implică anumite valori (solidaritate umană, confort material) dar nu operează ca un standard al aprecierii conduitelor proprii sau ale altora.

Distincția dintre valoare și *interes* poate fi consemnată în următorii termeni: “Un interes este doar una dintre manifestările valorii și prin urmare are doar câteva din atributele acesteia. Un interes poate... ghida acțiuni..., poate servi funcțiilor de adaptare, apărare, cunoaștere și actualizare a eului. Dar interesul... nu este clasificabil ca un mod ideal de comportament sau stare ultimă a existenței. Ar fi dificil de argumentat că un interes este un standard sau că are caracterul de “trebuie”.

De asemenea, valorile nu pot fi identificate nici cu *nevoile*, propensiunile și trebuințele. Valorile apar ca o reprezentare și distilare pe plan cognitiv a nevoilor și, la nivel individual, ca o sinteză a trebuințelor personale cu cele grupal-societale.

Eul simte de multe ori tendința de a nega, de a nu recunoaște anumite propensiuni, valorile însă nu sunt niciodată negate de eu. Spre deosebire de nevoi și propensiuni, valorile sunt proprii omului.

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 axiologic ale personalității. Introvertit, extrovertit, vorbăreț, dominant sunt stiluri de comportament și nu scopuri de urmărit.

De interes, în contextul analizei întreprinse cu privire la raportul existent între valoare și atitudine, este faptul că valorile ne apar ca date obiective, supraindividuale, ca fapte sociale. În acest fel, putem vorbi îndreptățiți despre atitudinea față de valori, așa cum vorbim despre atitudinea față de școală, față de părinți, față de biserică sau față de alte componente ale mediului înconjurător. Astfel încât diferența noțională dintre valoare și atitudine e clară, prima reprezentând obiectul atitudinii, iar cea de a doua reacțiile, pozițiile indivizilor. Acesta este însă doar un nivel al relației dintre valori și atitudine. Pentru că dacă ne referim la valori ca principii despre dezirabil, interiorizate, încapsulate în structura personalității, atunci distanța dintre subiectiv (reacție atitudinală) și exterior (valoare obiectivă) dispare, delimitarea atitudine-valoare (interiorizată) devenind mai greu de realizat. Diferențele ar decurge în acest caz din faptul că o atitudine se referă la un complex de convingeri (beliefs) vizavi de un obiect sau situație specifică, pe când o valoare se referă la o singură convingere, însă una de mare generalitate, transgresând situații și obiecte particulare.

Totodată, valorile ocupă un loc mai central în configurația personalității umane, ele ghidând deopotrivă atitudinile, judecățile și acțiunile noastre; într-un anume sens, valorile se exprimă în atitudini. Atitudinile apar astfel ca instrumentale față de valori. De asemenea, atitudinile nu sunt prin ele însele standarde (criterii) ale conduitelor noastre în vreme ce valorile au prin excelență această funcție.

Prin analogie cu structura personalității, sistemul de valori la nivel sociocultural prezintă o structură ierarhică. Astfel, în fiecare societate și cultură - și cu deosebire în societățile moderne și complexe - funcționează un ethos, un nucleu axiologic fundamental (valori de bază), o mentalitate (un sistem de norme, crezuri, atitudini) clădită pe acel nucleu, și o opinie publică (reacții mai mult sau mai puțin consensuale la diferite evenimente, situații, personalități marcante). Atât la nivel individual, cât și la nivelul grupului de apartenență sau macrosocial, se poate spune că gradul de stabilitate (și în consecință de rezistență la schimbare) este: valori, norme, atitudini și opinii. Acestea din urmă sunt mult mai fluctuante și versatile.

De precizat este faptul că delimitările conceptuale nu trebuie supralicite și artificializate, în fapt între conținutul și sfera diferiților termeni discutați, existând puternice *interferențe și suprapuneri*.

De asemenea, apare ca necesară abordarea sintetică a rolului și funcțiilor structurilor axiologice în înțelegerea și cunoașterea atitudinilor.

Prin structuri axiologice înțelegem în primul rând valorile, dar în anumite contexte ele includ și normele prescriptive (ce trebuie să faci) și atitudinile generalizate.

Sistemul de valori și norme proprii unei culturi sau unui grup reprezintă probabil conceptul cu cea mai mare semnificație epistemologică în explicarea raportului dintre grupe (societate) și profilele de personalități individuale. Dezirabilul social, concepțiile - cerințe despre cum trebuie să arate un om normal al culturii (comunității) respective - tind să afecteze, prin mecanisme complexe, însăși structuri mai stabile ale personalității, ca temperamentul și aptitudinile sau chiar trăsături fizice.

Procesul de socializare și integrare socioculturală a indivizilor poate fi înțeles în principal în termeni de însușire, interiorizare a valorilor și normelor general-umane sau specifice unei culturi ori unui grup. Totuși, întrucât individul are concomitent sau succesiv mai multe grupuri de apartenență și referință, determinarea contextului sociocultural este mai degrabă pluridirecțională decât omogenă și univocă.

Orientarea axiologică individuală (valorile interiorizate) - constituie un dat subiectiv, ceva interior și virtual, acționând ca vector motivațional care determină sau colorează actele noastre de conduită.

Sedimentate în personalitate, valorile servesc ca și criterii evaluative în relațiile interpersonale socio-afective, în felul în care eul propriu se prezintă celorlalți în viața cotidiană și de asemenea, în aprecierea atitudinilor și conduitelor semenilor noștri. Valorile constituie, în același timp, standarde în virtutea cărora se iau decizii acționale și se rezolvă conflictele dintre motivele concurente.

Orientarea axiologică este un determinant subiectiv conștient al personalității umane, dar coeficientul de cristalizare, conștientizare și activare nu este același la toți indivizii, la toate grupurile și în toate situațiile.

Apare astfel operantă distincția dintre valori autentice trăite și valori de fațadă, afișate deopotrivă în comportamentul verbal cât și în cel deschis, acțional. Pe de altă parte, multe din valorile individuale și de grup sunt rezultatul unor justificări, raționalizări și autodescrieri ale conduitelor care au avut sau au ca suport nevoi bazale.

Încercând o caracterizare sintetică, am putea spune că, în strânsă interacțiune cu alte procese și caracteristici psihice (atitudini, interese, imaginea de sine, etc.), specificitatea axiologicului în structura personalității ar consta în faptul că are funcție normativă strategică la nivelul ierarhic cel mai înalt. Ele însele, constituite într-un subsistem, valorile ocupă un loc privilegiat în sistemul integrat al personalității.

III. Atitudine și Comportament

Cunoașterea comună - ca și reflecția teoretico-filosofică - au avut de multă vreme ca temă importantă raportul dintre ceea ce oamenii simt (și gândesc), ceea ce spun și ceea ce ei fac.

Aceasta se transpune în raportul dintre atitudine și comportament, dar dacă ținem seama că atitudinea este măsurată prin opinii, atunci transcrierea problemei din limbajul comun este: atitudini (ceea ce oamenii simt și gândesc), opinii declarate (ceea ce spun), comportament (ceea ce fac efectiv).

În timp, s-a dovedit că există atât cazuri de foarte ridicată corelație între răspunsurile atitudinale și cele comportamentale, cât și corelații slabe sau chiar cazuri de comportamente contraatitudinale, conduse opuse, în contradicție cu atitudinile exprimate. Cercetările din domeniu au scos în evidență, alături de caracterul probabilistic al relației atitudine-comportamente, și factorii și condițiile răspunzătoare pentru convergența sau divergența lor.

Convergența dintre atitudine și comportament a cunoscut mai multe teorii explicative, în acord cu *teoria disonanței cognitive* (Leon Festinger în anul 1957), atitudinea poate apărea ca “autojustificare” (raționalizare) a acțiunilor individului.

De asemenea, conform concepției exprimate de D. Bem în anul 1967 (apud. Radu, I., Iluț, P., Matei, L., 1994), atitudinile sunt rezultatul *autopercepției* (percepția propriului comportament - ne definim și autoatribuim o atitudine oarecare din constatarea felului în care ne-am comportat).

Dacă concordanța dintre cele două planuri pare ceva firesc, **discrepanța dintre atitudinile și acțiunile noastre** a suscitat mai multă atenție și a condus la o serie de experimente și interpretări.

O primă interpretare a concordanței slabe sau a discrepanței atitudine-comportament este aceea că există o *atitudine adevărată*, care determină reacții comportamentale identice sau foarte asemănătoare în situații diferite, numai că instrumentele metodologice de depistare și măsurare a ei nu sunt suficient de rafinate pentru a o surprinde.

Totodată, o sursă importantă de abateri de la atitudinea adevărată o constituie *dezirabilitatea socială*, adică tendința din partea subiecților de a da răspunsuri în conformitate cu ceea ce e de dorit din punct de vedere social. Deși dezirabilitatea înseamnă și reacții spontane de apărare a eului, grija de a apare într-o lumină favorabilă (în acord cu valorile grupului și societății) în fața propriilor ochi, pentru teme foarte sensibile sociouman (egalitate, dreptate, relații interetnice, relații dintre bărbat-femeie ș.a.), ea înseamnă și faptul că pur și simplu respondenții intenționate nu declară atitudinea adevărată.

Lipsa corelației dintre atitudine și comportament se poate explica și prin aceea că un comportament dat depinde de *mai multe atitudini*, dar și că o atitudine dată se poate manifesta în *mai multe comportamente*.

Absența paralelismului atitudine-comportament rezultă și din *diferența de timp* existentă între momentul în care înregistrăm răspunsurile comportamentale și cele atitudinale.

Convergența sau divergența atitudine - comportament depinde în mare măsură de *tăria atitudinii* respective. La rândul ei, tăria unei atitudini înseamnă: cât de importantă este această atitudine în sistemul atitudinal al personalității, pe ce cantitate de informație se bazează ea, dacă atitudinea a fost însușită prin experiență

personală sau are ca suport doar informații și păreri venite de la alții. Atitudinile mai periferice, bazate pe informații sărace, și care nu sunt rezultatul unei experiențe directe, au o putere predictivă mult mai slabă pentru comportament.

Tăria și relevanța atitudinii dau și *gradul de accesibilitate*, de preeminență a ei. Accesibilitatea s-ar putea defini ca ușurința cu care indivizii își reamintesc diferite atitudini și pot opera cu ele cognitiv (implicit aceasta presupune și cât de bine sunt ele definite). Un indicator valid al accesibilității este timpul de răspuns al subiectului vis-à-vis de o atitudine a lui sau alta - cu cât e mai rapid răspunsul, cu atât accesibilitatea e mai mare.

De asemenea, în transpunerea atitudinii în planul acțional prezintă importanță și *nivelul general de activism* al persoanei în cauză. Un individ care este într-un înalt grad activ, e foarte probabil că va acționa în mai mare măsură conform atitudinilor sale decât unul apatic.

În realizarea conduitelor concrete și multe alte variabile de personalitate intervin, în prezent insistându-se mult pe cele ce țin de procesarea informațiilor în structuri cognitive. Complementar s-a constatat că *obișnuințele* sunt în multe cazuri predictorii mai puternici decât atitudinile.

Predicțiile comportamentale pot fi făcute cu mai mare acuratețe prin cunoașterea situației, decât prin cunoașterea diferențelor de personalitate. Divergența atitudine-comportament este mult sporită atunci când cerințele situaționale sunt strict definite, iar încălcarea lor, prompt și destul de sever sancționată - chiar dacă nu legal. Cuiva, de pildă, nu-i place deloc să se îmbrace la costum și cravată, dar multe ocazii cer acest lucru.

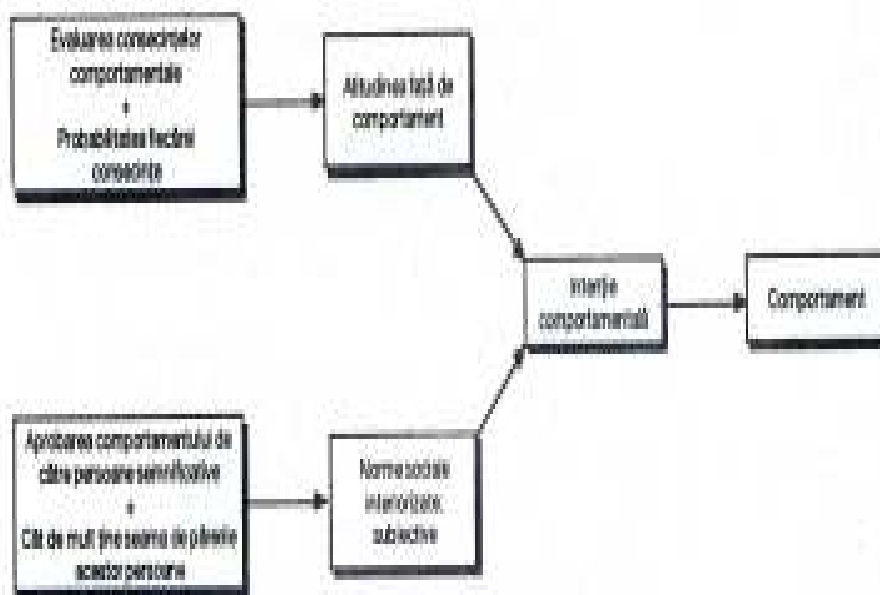
Prezența celorlalți, a semenilor - care pretind un anumit gen de comportament - este un factor ce determină abateri de la atitudinea reală a indivizilor, mergând până la comportamente contraatitudinale.

Dar chiar dacă alții nu sunt prezenți, neconcordanța atitudine-comportament poate surveni din faptul că în situații de viață reală, subiectului îi este dată o *singură alternativă* acțională. În acest caz, întrucât nu are posibilitatea alegerii și e contrâns de alte împrejurări, el realizează acea alternativă cu toate că nu are față de ea o atitudine pozitivă.

O caracterizare sintetică a relației dintre atitudine și comportament relevă că între cele două concepte există o strânsă legătură, dar de tip probabilistic: numai cu o oarecare probabilitate putem deduce un anumit comportament dintr-o anumită atitudine și invers. Relația nu este de simplă corelație, ci cauzală; atitudinea determinând, în calitate de constituent motivațional, comportamentul. Dar e important de reținut că și comportamentul determină atitudinile și convingerile noastre prin fenomenul de justificare postacțională. De fapt, dacă avem în vedere o perioadă de timp mai îndelungată în viața indivizilor și a comunităților umane, între atitudine și comportament legătura este de circularitate cauzală.

În proiectarea și desfășurarea unor conduite specifice sau a unor acțiuni mai largi, indivizii iau în mod obișnuit, în considerare capacitățile lor și paramentrii situației. Ei sunt foarte sensibili la evaluarea consecințelor comportamentului realizat asupra lor înșile, atât a celor directe (beneficii proprii), cât și a celor

indirecte (aprobarea comportamentului respectiv de alții, în special de persoanele semnificative). I. Azjen și M. Fischbein, în 1980 (apud. Radu, I., Iluț, P., Matei, L., 1994) au elaborat un model al predicției comportamentului, schematizat astfel:



IV. Schimbarea de atitudini

Atenția acordată formării și schimbării atitudinilor este explicată prin faptul că atitudinea este apreciată ca o stare de pregătire sau de fundamentare a opțiunii pentru inițierea și manifestarea unui comportament.

a) Mecanismul persuasiunii

Întrebarea centrală al cărei răspuns a preocupat și preocupă pe psihologi și sociologi este “cum să faci să-i determine pe oameni să-și schimbe părerile sau comportamentele?”.

De mic, individul trăiește într-un câmp valoric și atitudinal și e supus determinărilor din partea instanțelor socializatoare (persoane, grupuri, instituții, organizații). Aceste determinări pot fi difuze și spontane sau specifice și intenționate. În acest ultim caz, atunci când instanța inițiatoare urmărește deliberat schimbări de atitudini, prin mijloace mai mult sau mai puțin insidioase, avem de-a face cu *persuasiunea*.

Modelele actuale ale persuasiunii au în vedere trei aspecte ale comunicării: transmiterea, decodificarea semnelor și utilizarea semnelor de către cei care le primesc. În prezent, cercetarea în domeniul persuasiunii se bazează pe cadrul

conceptual propus de psihologii C. Hovland și W. McGuire de la Universitatea Yale (apud. Kapferer, Jean-Noël, 1998).

Modelul multimedierilor concepe procesul persuasiunii ca pe o înșiruire de șase faze, fiecare reprezentând o etapă foarte importantă de care depind fazele următoare.

- O fază de *expunere* la mesaj. Pentru ca o persoană să poată prelucra o informație, trebuie ca mai întâi să fi intrat în contact cu informația, de exemplu răsfoind o revistă, privind la TV, ascultând la radio, mergând la slujbă la biserică.
- O fază în care *se acordă atenție mesajului*. Numeroși stimuli ne atrag atenția permanent, dar aceasta este selectivă. Contează, deci, ca persoanei să i se fi atras atenția asupra mesajului: asupra editorialului politic din revistă, asupra spotului publicitar de la TV privind protecția consumatorilor.
- Atenția este necesară, dar nu suficientă pentru faza de *comprehensiune*. În acest stadiu, individul desprinde semnificația semnelor vizuale sau auditive care îi sunt transmise și cărora le-a acordat atenție.
- Faza următoare privește *acceptarea sau respingerea* opiniei prezentate prin intermediul mesajului.
- După caz, atunci când publicul a adoptat o atitudine nouă sau și-a format o nouă opinie în urma fazei anterioare, se pune problema *menținerii schimbării*. Cu excepția circumstanțelor mai speciale, schimbările de atitudini în urma expunerii la un mesaj sunt întotdeauna provizorii: se revine la atitudinea inițială.
- Modelul cuprinde o a șasea fază în care individul *acționează* pe baza noii sale opinii, de exemplu atunci când se duce să-și facă vaccin împotriva gripei, când votează pentru un anumit candidat politic, atunci când cumpără noua apă minerală cu gust ciudat.

În general, se poate aprecia că primele trei faze corespund unui proces de recepție tehnică și semantică a mesajului iar următoarele trei relevă un proces general de acceptare.

Modelul de la Yale concepe persuasiunea ca fiind *ansamblul acestor faze* și nu o fază anume. Fiecare fază în parte este absolut necesară, dar nu suficientă. Această formalizare a procesului persuasiunii permite să se înțeleagă mai bine distincția între un caz de educație și unul de persuasiune, de exemplu.

Abordarea problematicii efectelor persuasive se realizează prin aplicarea modelului *sursă* (comunicator) - *mesaj-receptor* (audiență). Astfel, putem distinge o serie de caracteristici ale fiecărui segment al lanțului comunicațional de natură să favorizeze/împietze schimbarea atitudinală.

În acest context, în succesul schimbării de atitudini este necesar a se ține cont de cum este perceput comunicatorul și ce caracteristici și motivații i se atribuie de către receptor.

Dintre acestea, *credibilitatea* este mai importantă și ea se referă la faptul cât de expert este considerat cel ce propune o idee și o atitudine și ce încredere se poate avea în el (cât de cinstit și obiectiv apare). Indicatori mai specifici ai credibilității sunt *viteza* cu care comunicatorul vorbește și *intențiile* ce i se atribuie (o mai mare rapiditate și fluentă în exprimare îi crește gradul de competență perceput). De asemenea, atunci când el apare că susține o idee în dezacord cu statutul și interesele sale, credibilitatea este mai ridicată. (spre exemplu dacă despre necesitatea ameliorării condițiilor de detenție ar vorbi chiar autoritățile specializate - inclusiv gardieni - efectul persuasiv ar fi mai mare decât atunci când această poziție este susținută de deținuți).

Rămâne deschisă dezbaterea intervenția *efectului halo* în percepția competenței, adică în ce măsură o personalitate dintr-un domeniu (un mare poet, de exemplu) este considerat expert și în alte domenii (cheltuirea banilor publici, să spunem). Oricum, în condițiile unei constanțe a celorlalți factori, cu cât credibilitatea e mai accentuată, cu atât e mai puternică influența ei în schimbarea de atitudine.

Totodată, *asemănarea* sursei cu receptorul sporește influența persuasiunii. Asemănarea înseamnă, la rândul ei, similaritatea comunicatorului cu persoana țintă, reciprocitate și grupul de referință. Similaritatea poate fi de natură etnică, religioasă, de statut socioeconomic, de vârstă, de sex, ș.a., și chiar de trăsături fizice.

Similaritatea conduce la o mai mare atractivitate a sursei pentru receptor. Reciprocitatea spune că atractivitatea crește și în cazul în care atribuim sursei o prețuire față de noi (ne place de cei despre care știm că le placem). S-a evidențiat, pe de altă parte, că indiferent de similaritate și reciprocitate, atractivitatea fizică în sine a comunicatorului (cât de prezentabil apare) mărește efectul persuasiunii.

Indivizii sunt atenți însă nu numai la asemănările sursei cu persoana și statutul lor, ci și la asemănarea sau discrepanța dintre aceasta și *grupul de referință*, care poate coincide sau nu cu cel de apartenență (se discută nu atât de ceilalți membrii ai grupului, cât de normele grupului). Tendința indivizilor de conformare la normele grupului acționează ca un factor important în schimbarea de atitudine: dacă sursa (și mesajul) sunt în discordanță cu valorile și normele grupului de referință, persuasiunea e puțin probabil să aibă loc.

Schimbarea atitudinală e mai pronunțată când argumentele provin de la *surse multiple*. Însă numai în condițiile în care există un consens între argumente iar acest consens nu e perceput ca unul artificial, regizat, ci e rezultatul unor surse cu adevărat independente (Radu, I., Iluț, P., Matei, L., 1994).

Conținutul și forma mesajului. Este un mare truism să spunem că efectul persuasiunii depinde de forța, *tăria argumentelor*. Afirmția se impune a fi nuanțată, în principal, în următoarele direcții: cel puțin pentru un anumit segment de populație, poziția propusă nu trebuie prezentată închisă, cu concluzii definitive, ci deschisă, problematizată, cu întrebări (retorice). Repetarea argumentelor crește, în general, efectul persuasiv, dar numai până la un punct, dincolo de care intervine suprasaturația. Suprasaturația se instalează mult mai repede pentru argumentele

simple (și slabe). Expunerea de trei ori a unor argumente puternice le mărește impactul, în vreme ce același număr de expuneri a unor argumente slabe produce o micșorare a efectului persuasiv. Prezentarea în conținutul mesajului și a unor *argumente favorabile pentru poziția contrară* celei propuse de sursă mărește în principiu influența în schimbarea de atitudini, întrucât sursa apare mai informată și mai obiectivă. Dar argumente de acest fel pot sădi în audiență și neîncredere și dubii, putând opera și mecanismul inoculării.

Alături de tăria logică a argumentării, inducerea prin mesaj a unor *reacții emoționale și a fricii crește* efectul persuasiv, însă numai dacă acestea nu depășesc o anumită valoare. Reacții emoționale foarte puternice și cu deosebire o mare frică pot demobiliza indivizii de a fi atenți la argumentarea logică și de a acționa. Sau, simțindu-se atât de amenințați, ei resping mesajul.

Același conținut de idei transmis prin *canale diferite și în forme diferite* are influențe distincte asupra audienței. *Ordinea în care ideile sunt prezentate*, inserarea mesajelor într-un anumit context sonor și vizual măresc eficiența comunicării (probabil că aici se află principala explicație a succesului pe care televizorul îl are și în schimbarea de atitudini).

Subiectul-receptor și caracteristicile sale. Subiectul expus comunicării nu este un receptor pasiv.

Ideile și propunerile comunicatorului nu se imprimă automat în mintea indivizilor și cu atât mai mult nu sunt ele acceptate necondiționat. În privința *implicării eului* ca un factor pregnant în eficiența persuasiunii, se poate distinge între două clase de variabile: una ce ține de *atașamentul eului* față de atitudinile prealabile ale subiectului și cealaltă, de *importanța problemei* în discuție, de implicațiile ei pentru persoana-țintă (Radu, I., Iluț, P., Matei, L., 1994).

La rândul lui, *atașamentul* se specifică în funcție de măsura în care atitudinea prealabilă a fost transpusă în acte comportamentale, dacă această atitudine e produsul unei experiențe directe sau e achiziționată prin învățare socială indirectă (observarea conduitelor altora, inducerea ei verbală de către instanțele socializatoare); dacă atașamentul față de respectiva atitudine a fost făcut public (față de prieteni, în familie, etc. și cu atât mai mult în mass-media) - prezența atașamentului public, a legăturii puternice atitudine-comportament și a experienței directe scade probabilitatea ca atitudinea în cauză să fie schimbată.

Decisive în schimbare sunt însă *implicațiile poziției* propuse de sursă asupra subiectului-receptor. Și aceasta înseamnă, în primul rând, *cum și cât* afectează interesele și valorile de bază ale individului problema discutată. Pozițiile care contravin acestor interese sunt mai greu acceptate. Ele determină o mai mare concentrare a indivizilor-țintă asupra argumentării logice, dar, în același timp, produc mai multe și puternice contraargumente.

Subiecții expuși informațiilor persuasive procesează informația și elaborează răspunsuri cognitive în funcție de interesele lor, de atitudinile prealabile, de grupurile de referință, de contextul concret în care receptează mesajele, de capacitățile și preocupările intelectuale și de alte caracteristici și împrejurări. Sintetizând se poate afirma că eficiența persuasiunii e legată de

probabilitatea și gradul în care subiecții-țintă elaborează răspunsuri cognitive la mesaj. Două principale procese operează aici: persuasiunea prin *ruta centrală* și cea prin *ruta periferică* (Radu, I., Iluț, P., Matei, L., 1994).

În *ruta (calea) centrală*, indivizii scrutează cu mare atenție informația primită, o analizează critic și o interpretează, dezvoltând răspunsuri cognitive complexe. În consecință, în acest caz tăria și consistența logică a argumentării din partea sursei determină primordial schimbarea de atitudine.

În *ruta periferică*, oamenii sunt mai mult influențați de aspecte exterioare conținutului mesajului, în primul rând de caracteristicile sursei (prestigiul ei, asemănarea și atractivitatea) dar și de forma mesajului (sunete și imagini) și de împrejurările în care ei primesc mesajul (singuri sau cu alții, prezența altor surse ce le distrag atenția, etc.). Succesul persuasiunii va depinde în *ruta periferică* prin urmare de valoarea și intensitatea acestor aspecte.

Indivizii practică una sau alta din cele două modalități (rute) în funcție de gradul de cultură și inteligență, de capacități intelectuale. Totodată, aici intervin și alte condiții, cum ar fi: dispoziția sufletească în momentul recepționării mesajului și dacă există sau nu surse ce distrag atenția de la comunicarea persuasivă (vizionarea între timp a unor filme, persoane ce discută, etc.). Factorul cel mai important - chiar față de abilitățile cognitive în sine - este *importanța problemei* în discuție. Dacă implicațiile poziției avansate de comunicator asupra intereselor indivizilor (pierderile și câștigurile) - dar și asupra valorilor lor - sunt percepute ca importante, cu mare probabilitate va opera *ruta centrală*. Astfel, gradul de implicare a audienței în subiectul discutat "este predictorul cel mai bun pentru tipul de răspuns cognitiv. Dacă acest grad este înalt, la subiecți acționează un *proces cognitiv sistematic* - operarea cu conținutul mesajului - dacă gradul este scăzut, efortul de procesare a informației transmise este mai mic și oamenii recurg la *strategii euristice* e tipul cine este sursa, cât de lung e mesajul, ce spun ceilalți oameni despre poziția propusă (raționamentul acceptării unei idei datorită consensului ei accentuat în populație).

Indivizii cărora sursa li se adresează nu numai că prelucrează informația și o însușesc diferențiat, dar dezvoltă și **mecanisme specifice de apărare, de rezistență la persuasiune.**

Un prim mecanism de acest fel este *expunerea selectivă*, procesul prin care, conștient sau nu, oamenii evită expunerea la acele informații care sunt în dezacord cu valorile, normele, atitudinile și opiniile lor și caută preferențial informațiile ce susțin convingerile lor. Aici contează extrem de mult cât de severe sunt normele grupului de apartenență și/sau de referință. Dacă comunitatea din care individul face parte este închisă și conservatoare, șansele de a primi și interpreta informații ce subminează convingerile colective sunt mici.

Datorită expunerii selective, în multe cazuri mesajul nici nu ajunge la receptor. Dar chiar o dată ajuns, persoanele-țintă pot rezista persuasiunii prin *deprecierea credibilității sursei* (nu este demnă de încredere, urmărește interese ascunse, ș.a.) sau prin *distorsionarea mesajului* (reținerea doar a afirmațiilor ce convin, ridiculizarea argumentelor ș.a.). Se înțelege că rezistența la schimbare

intervine atunci când poziția propusă de sursă e în discrepanță cu o poziție a subiectului-țintă la care acesta ține foarte mult. De aceea, pentru mulți oameni modul cel mai simplu de apărare față de persuasiune este *respingerea în bloc* a comunicării, fără să mai recurgă la procedee de minimalizare a sursei sau mesajului.

Totuși, în societățile moderne și democratice mai cu seamă, indivizii raționează asupra argumentării aduse de comunicator. Ceea ce nu înseamnă că o și acceptă, ci când sunt predispuși la rezistență față de schimbare, ei aduc *contraargumente*. Implicit sau explicit, conștient sau subconștient, în vorbe sau doar în gând, subiecții umani produc argumente care să le consolideze propria poziție și să o slăbească sau să o anuleze pe cea propusă.

Rezistența la schimbare crește prin mecanismul *inoculării*. Pornind de la analogia cu relația organism-boală virotică, atacul mesajului persuasiv (virusul) poate fi respins fie prin asimilarea de către persoana-țintă a unor argumente suplimentare poziției proprii (așa cum organismul se întărește prin mișcare, vitamine, etc.), fie prin însușirea unor argumente (mai slabe) ale poziției sursei, care îl imunizează față de atacul ulterior masiv al acesteia (anticorpi în cazul boli) (Radu, Iluț, Matei, 1994). Rezistența la schimbare este considerabil mai mare atunci când subiecții sunt inoculați, adică dacă li se oferă argumente consensuale cu cele care sursa urmează să le promoveze, decât atunci când li se oferă argumente în acord cu poziția lor.

Asemănător operează și mecanismul *prevenirii* și *întâmpinării* argumentelor. În situația în care subiecții știu dinainte care este intenția comunicatorului și ce poziție va adopta el, vor rezista mai bine persuasiunii. Ei au timp să dezvolte contraargumente, chiar dacă intervalul prevenire-persuasiune este mic.

b) Schimbări atitudinale spontane

Corpusul atitudinal se achiziționează pe trei principale căi: prin *experiență directă*, prin *transferul* lor de la persoane semnificative și prin preluarea de atitudini cristalizate la nivel grupal și societal sub forma de *stereotipii* sociale.

Educația și persuasiunea urmăresc expres inducerea și schimbarea unor atitudini, dar cele mai multe atitudini le achiziționăm și le transformăm în mod spontan. Psihologia socială evidențiază că una din cauzele principale ale schimbării atitudinale în viața de zi cu zi este discrepanța ce apare între diferite elemente cognitive, evaluative și comportamentale, în cadrul ei dezvoltându-se mai multe demersuri teoretice.

Teoria balansării (F. Heider) se referă la discordanțele ce apar între evaluări (îl apreciez pe A, și îl dezapreciez pe B, dar știu că A îl apreciază pe B). *Teoria congruenței* (C. Osgood și P. Tannenbaum) s-a concentrat asupra discrepanțelor dintre informațiile deținute de subiect și componenta afectiv-evaluativă a atitudinii, scoțând în evidență că nu numai cunoștințele despre ceva determină evaluări specifice (știu că cineva face lucruri bune, deci e de apreciat) dar și o anume evaluare determină însușirea de cunoștințe selective (plăcându-mi de

cineva, caut și rețin date despre el dacă îl avantajează și invers). *Teoria disonanței cognitive* (L. Festinger) a analizat efectele discrepantei dintre atitudine și comportament (Radu, I., Iluț, P., Matei, L., 1994).

De reținut însă că în oricare dintre aceste demersuri și situații (discordanță evaluări-evaluări, discordanță cunoștințe-evaluări, discordanță atitudine-comportament), până la urmă incongruența este la nivel mental, deci de ordin cognitiv. De aceea, expresia mai frecventă pentru toate variantele teoretice menționate este cea a *teoriei disonanței cognitive*, expresie utilizată initial de L. Festinger (1957), în primul rând pentru restructurările cognitive ce derivă din discrepanța atitudine-comportament.

Ideea centrală a teoriei disonanței cognitive este că în măsura în care oamenii *constată* o discrepanță între atitudinile lor sau între atitudini și comportamente, întrucât această stare creează mari tensiuni și disconfort psihic, ei se străduiesc să o rezolve. Iar una din căile principale de rezolvare este schimbarea de atitudini.

Studiile clasice și cu deosebire cele mai recente subliniază că starea de disonanță nu duce automat - și nici măcar neapărat - la schimbare de atitudini. Ea produce însă o serie de *destructurări și restructurări cognitive*, de justificări și raționalizări, dintre care cele mai importante ar fi:

a) *Justificarea prin excepție*. În domeniul socioumanului sunt extrem de puține legile de certitudine, dominante fiind cele probabilistice, cu caracter statistic. Indivizii au tendința de a justifica conduitele disonante cu o atitudine generală, prin apelul la cazurile care nu confirmă regula, la excepții. Fumatul dăunează sănătății, un fumător înveterat știe asta - și poate avea o părere negativă despre fumat - dar își justifică propriul comportament aducând atâtea exemple de oameni acum în vârstă, care au fumat de copii, dar care sunt mai sănătoși comparativ cu unii ce nu au fumat toată viața. Prin această justificare, nici atitudinea și nici comportamentul nu e nevoie să se schimbe.

b) *Justificarea prin consecințe pozitive*, se produce atunci când persoana ce a realizat un comportament contraatitudinal, care are însă importante rezultate pozitive pentru el sau pentru alții, raționează în genul "am făcut-o, dar se merită".

c) Factorul cel mai important în schimbarea atitudinii în cazul divergenței atitudine-comportament este *asumarea* de către indivizi a *responsabilității personale* pentru o acțiune sau alta întreprinsă de ei. Cu cât responsabilitatea autoatribuită e mai mare, cu atât e resimțită mai mult nevoia de rezolvare a disonanței și, în consecință, schimbarea de atitudine. La rândul ei, asumarea responsabilității depinde de libertatea de alegere percepută de individ și de măsura în care consecințele actelor sale pot fi anticipate sau nu.

d) Schimbarea de atitudine și comportament e mai pronunțată atunci când *efortul* (chiar anticipat) depus pentru schimbare e mai mare. Controlând alte variabile, s-a constatat, de pildă, că terapia unor fobii este mai eficientă când pacienții s-au angajat în rezolvarea unor sarcini dificile (probe cognitive, de pildă), deși sarcinile în sine nu duceau la depășirea fobiei (Axsom, 1989). Investiția de

timp și energie într-o opțiune atitudinală sau comportamentală o face mai de preț și - înfăptuind-o - efortul își găsește justificarea.

c) Tehnici persuasive

Tehnicile de influență ce-și propun schimbarea atitudinilor prin modificarea inițială (deseori mică) a comportamentelor declanșează procesele psihologice ale schimbării, asigurând, în același timp, subiectului țintă iluzia libertății deciziei.

Cele mai utilizate tehnici din această categorie sînt tehnica „piciorului în ușă” (*foot-in-the-door*), tehnica „ușii în față” (*door-in-the-face*), tehnica „aruncării mingii la joasă înălțime” (*low-balling*). La acestea se adaugă tehnicile „jucării de rol” (*role playing*) invocate îndeosebi în relație cu auto-persuasiunea (Dafinoiu, I., 1996).

Metafora „**piciorului în ușă**” evidențiază scopul tehnicii cu același nume ce-și propune să „spargă gheața” cu o cerere inițial mică, dificil de refuzat; după ce a provocat această mică implicare, în următoarea secvență a tehnicii, se formulează, cu șanse crescute de a fi acceptată, o cerere mai mare.

Totuși, „piciorul în ușă” nu este totdeauna eficient, o serie de condiții dovedindu-se a fi importante: timpul scurs între cele două cereri, discrepanța dintre ele, stimularea unei motivații altruiste etc.

Dintre mecanismele psihologice care mediază schimbarea atitudinilor indusă de tehnica „piciorului în ușă”, cele propuse de teoria auto-percepției (Bem, 1972) par cele mai plauzibile. Comportându-se conform primei cereri, oamenii își atribuie anumite însușiri și atitudini; conformarea cu a doua cerere, mai mare, se produce în virtutea confirmării imaginii de sine atribuite anterior. Această afirmație conduce la ideea că tehnica este eficientă doar când indivizii atribuie actul inițial al conformării caracteristicilor lor personale.

Mingile aruncate la joasă înălțime sunt mai ușor de prins. Nu totdeauna știm, însă, ce prindem! Această metaforă a dat numele unei tehnici (*low-balling*) destul de apropiată de cea descrisă anterior. Similaritatea între aceste două proceduri este aceea că persoana care comunică încearcă să obțină conformarea în raport cu o cerere, obținând, mai întâi, acordul cu o cerere mai puțin costisitoare. Diferența constă în faptul că tehnica „piciorului în ușă” obține, mai întâi, o conformare la o cerere minoră, păstrînd cererea reală ascunsă, în timp ce tehnica „mingii joase” obține conformarea la cererea reală, păstrînd costurile ei ascunse.

Tehnica mai este cunoscută în literatura de specialitate ca „amorsarea”, principiul aplicării fiind reprezentat de determinarea unui subiect de a lua o decizie fie ascunzându-i unele inconveniente (prima formă de amorcare), fie evidențiind unele avantaje fictive (a doua formă de amorcare), adevărul fiindu-i dezvăluit abia după aceea. Așadar este vorba de „ademenirea” lui cu o propunere inițială interesantă, înainte de a reveni asupra acestei propuneri.

Utilizată îndeosebi în industria reclamei sau în comercializarea unor produse (după acceptarea prețului, cumpărătorului i se aduce la cunoștință că prețul

negociat nu cuprinde o serie de accesorii), această tehnică își sprijină efectele pe doi factori: implicarea individului în decizia de a se angaja în acțiune și trăirea de către subiectul-țintă a unui sentiment de responsabilitate față de cel care a formulat cererea.

Aceste tehnici evidențiază faptul că oamenii se simt angajați în actele pe care le fac și că, prin urmare, chiar și comportamentele compatibile cu atitudinea inițială generează un sentiment de angajare. Supunerea, „conformare fără presiune”, are proprietatea de a conduce la comportamente al căror cost ar frâna realizarea lor spontană.

Tehnica „*ușii în față*”, și ea bisecvențială, este opusă „piciorului în ușă”; în acest caz, o cerere mare este urmată de una mică. Capcana întinsă de tehnica „*ușii în față*” are la bază trei factori.

Un prim factor implică *un contrast perceptiv*: după expunerea la o cerere foarte mare, a doua pare mai mică decât dacă ar fi fost prezentată singură. Al doilea factor vizează *auto-prezentarea*. După ce au spus „nu” prima dată, oamenii pot trăi o stare de disconfort în legătură cu ceea ce ar putea gândi ceilalți despre ei. Este ușor să refuzi o solicitare nerezonabilă, fără a părea egoist și necooperant; este, însă, cu totul altceva să refuzi o cerere moderată, mai puțin intrusivă. Când au o motivație de afirmare, oamenii tind să se îngrijoreze în legătură cu imaginea lor publică; pentru a înlătura impresiile negative posibile, ei tind să se conformeze (Dafinoiu, I., 1996).

Însă, cel mai eficient factor al persuasiunii este cel al *concesiilor reciproce*. Succesul acestei tehnici ține de faptul că noi suntem tentați să răspundem unei concesi, cu o altă concesi. În măsura în care concesiile reciproce constituie un mijloc foarte eficient de a rezolva conflictele, noi am automatizat acest tip de reacție. În situațiile de manipulare, prima cerere, total exagerată, nu are altă utilitate decât de a provoca un refuz, dând astfel ocazia de a face o nouă ofertă.

Tehnica „*jucării de rol*” (*role playing*) și mecanismele psihologice pe care le presupune au fost studiate îndeosebi din perspectiva „auto-persuasiunii”. Schimbarea atitudinilor este declanșată de concesi pe care o facem altora sau nouă înșine de a ne angaja într-un comportament contra-atitudinal. Frecvent ne angajăm în comportamente ce nu intră în acord cu convingerile noastre pentru a face plăcere cuiva sau în virtutea rolului profesional etc.

Jucarea rolului acționează prin îmbunătățirea memoriei și învățarea mesajului, dar efectele lui pot fi explicate parțial și prin faptul că noi, deseori, facem confuzie între ceea ce facem, ceea ce spunem, pe de o parte, și ceea ce realmente simțim, pe de altă parte (de foarte multe ori, atunci când oamenii spun ceea ce audiența dorește să audă, ajung curând să creadă ei înșiși în afirmațiile lor).

V. În loc de concluzii

Puterea exercitată de comunicare în calitatea sa de factor de influențare socială a atras de mulți ani atenția cercetătorilor. Într-o lume în care se folosesc din ce în ce mai mult mijloacele de comunicare în masă, pe buna dreptate ne punem

întrebări asupra rolului și modului de funcționare a acestor sisteme gigantice de răspândire a informațiilor.

În acest context, atenția s-a concentrat în special asupra persuasiunii. Persuasiunea vizează atitudinile și comportamentele, adică afectează în mod direct domeniul privat al fiecărui individ, domeniul de exprimare a propriei sale personalități, domeniul diferențierii sale, într-un cuvânt, libertatea sa.

Dacă psihologia ne poate permite să înțelegem felul în care subiecții experimentali ajung - în deplină libertate - să gândească și să se comporte după dorința cercetătorului (în majoritatea timpului fără ca ei să știe că participă la un experiment), la fel de bine ea ar putea să ne ajute să înțelegem felul în care, în viața de zi cu zi, unii indivizi (copii sau adulți) ajung - tot în deplină libertate - să gândească și să se comporte după dorința altora (copii sau adulți).

REFERINȚE

1. Dafinoiu, I., (1996), *Mecanisme și strategii ale persuasiunii*, în „Psihologie socială” (ed. A. Neculau, -coordonator-) Editura Polirom, Iași, pag. 297-306;
2. Ferréol, G.-coordonator-, (1998), *Dicționar de Sociologie*, Editura Polirom, Iași, pag. 23;
3. Kapferer, Jean-Noël, (1998), *Căile Persuasiunii*, Editura I.N.I., București;
4. Moscovici, S.- coordonator-, (1998), *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*, Editura Polirom, Iași, pag. 190-209;
5. Radu, I., Iluț, P., Matei, L., (1994), *Psihologie Socială*, Editura EXE, Cluj-Napoca, pag. 63-104;
6. Zamfir, C., Vlăsceanu, L. -coordonatori-, (1993), *Dicționar de Sociologie*, Editura Babel, București, pag. 53-56.

LABORATOR DE CERCETARE / RESEARCH LABORATORY

**CERCETARI PRIVIND CONSTRUCȚIA DE STRUCTURI
COGNITIVE OPERATORII PRIN ACTIVITĂȚI DE ÎNVĂȚARE A
MATEMATICII LA VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ, PE FONDUL
DEFICIENȚEI DE AUZ**

**RESEARCHES CONCERNING THE CONSTRUCT OF
OPERATING COGNITIVE STRUCTURES BY MATHEMATICS
LEARNING ACTIVITIES WITH PUPILS HAVING HEARING
DISABILITIES**

Conf. dr. . **Corneliu Novac**
DPPD- Universitatea din Craiova

Associate Professor **Corneliu Novac**, Ph.D
TSTD - University of Craiova

Abstract

The present study starts from the realities of the learning situations, which, most of the time put the students in front of operative tasks in cognitive plan, which are for above their intellectual development. The problem is highlighted in most of the cognitive and constructive approaches from pedagogic and psychology point of view, this problem being seen as one of the causes that comes in the way of the educational process.

Taking into account that the operative anticipation system on the intellectual plan can be generalised and systematically applied into the learning process at pupils, I have accomplished an experimental study that has studied a cognitive training programme ment to easy the acceleration of the mental operative process and which are ment to forsee some difficulties about the assimilation and usage of the new mathematics knowledge.

Key concepts: *operative tasks, operating cognitive structurea, cognitive and constructivist approaches, operational anticipation*

1. Contribuția școlii active în promovarea paradigmei acționale în învățare; delimitări conceptuale

Marii pedagogi ai timpului: Komensky, Rousseau, Pestalozzi, au militat pentru un învățământ legat strâns de lumea reală, arătând importanța pornirii instrucției de la concret la abstract și folosirea metodei intuiției. Principiul „intuiției” în învățare s-a realizat în școală prin diverse mijloace de învățământ, care au evoluat de la obiecte reale, la imagini grafice, mulaje, planuri de scheme, la modele izomorfe. Practica pedagogică a arătat că prezentarea în forma brută a obiectelor și fenomenelor, determină o percepție fără generalizări și esențializări și creează dificultăți în planul generalizării și abstractizării gândirii elevilor. S-a trecut apoi, la asocierea prezentării materialului intuitiv cu explicațiile verbale corespunzătoare după ce, la început, cele două planuri erau separate în practica școlară. Dar, și aceste metode duceau la memorarea excesivă a faptelor concrete mai mult decât a relațiilor logice abstracte, în special la elevii mici și mijlocii.

La începutul secolului al XX-lea s-a impus ideea ca însușirea cunoștințelor depinde, în cel mai înalt grad, de activitate și implicarea în activitate a elevilor, observându-se preferințele și modul lor de acționare. M. Montessori și O. Decroly au fost, luând acțiunea ca bază a instrucției, de părere că școala nu-i formează pe copii ci doar le permite să se dezvolte conform posibilităților lor native (paradigma biologizantă), căci elevii dacă nu sunt stimulați, devin inactivi, fără să se autoinstruiască numai pe această bază.

Pedagogia americană a pus accent pe stimularea acțiunii elevului, dar nu numai în sensul utilității ei, fără a avea preocupări de adâncirea cunoașterii propriuzise. G.M. Baldwin, S. Hall, J. Dewey au arătat că rațiunea evoluează în însăși structura sa și, după cum va demonstra J. Piaget, ea se construiește cu adevărat în copilărie. Idei analoage au susținut în lucrările lor Decroly, Claparede, Stern, Groos.

Școala activă demonstrează diferența dintre inteligența reflexivă (gnostică) și inteligența practică (senzorio-motorie). Ultima cucerește lucrurile, construiește singurele elemente esențiale ale spațiului și obiectului, ale cauzalității și timpului și folosește drept structură inteligența de nivel superior, conceptuală, care este și condiție totodată. Inteligența reflexivă prin ea însăși nu aduce nimic nou în planul semiotic și al conceptelor fără apelul la inteligența senzorio-motorie, care îi conferă conținut. Gândirea reflexivă se caracterizează prin principii formale, structura claselor, a conceptelor, a relațiilor care, genetic, apar mult mai târziu. Gândirea copilului începe cu judecata lucrurilor din punctul său de vedere și are la început un caracter absolut. Treptat, prin decentrare, se ajunge la surprinderea relațiilor și construirea în plan mintal a semnificațiilor conceptuale.

2. Obiectivele și ipotezele cercetării

În cercetarea de față, am avut în vedere următoarele **obiective**:

1. diagnoza nivelului operațional la care se află copiii de la clasele I-IV ai Școlii pentru hipoacuzici-Craiova;
2. analiza greșelilor tipice care apar în calculul matematic al elevilor acestor clase;
3. efectuarea unui antrenament modelatori, care să preîntâmpine unele dificultăți în asimilarea și folosirea noilor cunoștințe de matematică.

Ipotezele de la care am pornit în cercetarea de față au fost:

1. *Presupunem că nu toți copiii de la clasele I-V se află la același nivel operațional, chiar dacă se exercită aceleași condiții de instruire și educație și aceasta are atât cauze interne, cât și cauze externe.*

Dintre cauzele interne cele mai importante sunt: handicapul auditiv de diferite grade și debilitatea mintală iar printre cauzele externe: vârsta la care a început demutizarea, influențele familiei și ale grădiniței asupra dezvoltării psihice cu care copilul vine în clasa I, vârsta la care intră copilul în școala specială.

2. *Putem accelera procesele operaționale, mintale, prin metode diversificate și intuitive, contribuind la înțelegerea mai rapidă a numărului și operațiilor cu numere în condițiile unui psihism compensat, cu premise de dezvoltare normală, prin însuși procesul instructiv-educativ.* Am avut în vedere, în primul rând, modernizarea predării matematicii la clasele I-IV, prin teoria mulțimilor și prin introducerea a noi procedee și mijloace didactice, care să înlesnească procesul înțelegerii fenomenului matematic și, totodată, să confere stabilitatea funcțiilor psihice ale elevului, înarmându-l pe acesta cu operații construite sistematic și concentric.
3. *Prin aplicarea unor procedee de învățare intuitivă și anticipare operațională vom putea recupera rămănerile în urmă la învățătură.*

3. Metode de investigare

Partea diagnostică, constatativă a cercetării am realizat-o prin următoarele probe:

- a) proba de seriare;
- b) proba de dublă seriare;
- c) proba de clasificare;
- d) proba de evaluare și conservare a cantităților continue;
- e) proba de evaluare și conservare a cantităților discontinue eterogene.

Aceste probe au fost propuse de T. Kulcsar în „Studii de psihologie școlară”, (1978), după modelul experimentelor lui J. Piaget.

- f) test de discriminare perceptivă și atenție Thurstone
- g) subtestul de memorie vizuală, cuburile Knox din bateria Pintner-Patterson.
- h) testul Raven color.

În faza a doua a cercetării, am procedat la investigarea greșelilor tipice de calcul, prin aplicarea unor lucrări de control cu caracter evolutiv, la sfârșitul anului școlar, la un număr de patru clase (I A, III A, IV A, IV B). Subiectele au fost redactate în funcție de programa de învățământ.

Experimentul de antrenament modelatoriu s-a desfășurat în decursul a trei ani de activitate instructiv-educativă cu actuala clasă a IV-a A și timp de un an cu clasa I-A. De asemenea, am folosit și metoda observației coparticipante în cadrul experimentului de anticipare operațională, urmărind conduitele elevilor și răspunsurile date de aceștia. Datele observației au fost consemnate și folosite, întregind explicația științifică asupra proceselor operatorii cognitive ale elevilor.

4. Structura eșantionului de subiecți implicați în cercetare

Aplicarea testelor standardizate s-a făcut pe un număr de 60 elevi din clasele: I, a II-a, a III-a și a IV-a.

Experimentul de antrenament modelatoriu, anticipativ s-a desfășurat cu un lot de 34 elevi; cu 18 elevi din clasa a I, experimentul s-a desfășurat în cursul anului școlar 2013-2014, iar cu 16 elevi experimentul s-a realizat în cursul anilor 2011/2012, 2012/2013, 2013/2014.

Eșantionul cercetat prezintă următoarele caracteristici:

- neomogenitate în vârstă: toți elevii claselor I-IV sunt cuprinși între 8 ani și 13 ani, cu excepția a doi copii de la clasa a IV-a B (H.I –16 ani și S.I-17 ani), care au fost școlarizați târziu de familii. Menționăm că elevii de aceeași vârstă au o instruire diferită;
- starea auzului: în majoritatea lor, copiii prezintă diagnosticul de hipoacuzie de percepție bilaterală, hipoacuzie ușoară, medie;
- nivelul de cunoștințe atinge cerințele claselor în care se află și este cuprinsă în mediile obținute la matematică, precum și în punctajul obținut prin proba de evaluare finală pe care am administrat-o la clasele I A, III A, IV A și IV B.;
- nivelul de dezvoltare intelectuală este stabilit cu ajutorul probelor de scriere, clasificare și a probelor operatorii după J. Piaget, ca și prin testul Raven color.

Menționăm că experimentul de introducere a teoriei mulțimilor și a metodologiei predării ei s-a făcut în 3 ani la actualele clase: a V-a A și I A, clasele I B, a IV-a A și a IV-a B fiind clase de control.

5. Analiza rezultatelor la probele piagetiene

Datele cercetării evidențiază dezvoltarea intelectuală a copiilor în limitele normale ale inteligenței, după cum afirmă T. Kulksar. Etalonul la aceste probe este însăși ierarhia psihogenetică a structurilor cognitive. Prin aceste probe, se dezvăluie modalitățile de lucru ale subiectului, nivelul și structura inteligenței lui.

În aprecierea rezultatelor acestor probe se au în vedere caracteristicile de vârstă, caracterizarea generală psihică, funcția reglatorie a limbajului și instrucția primită. Modul de acordare a punctajului (0, 0,50 și 1 p) reflectă cele trei niveluri psihogenetice descrise de B. Inhelder, H. Sinclair și M. Bovet (1977) și anume conduita preoperatorie, conduite intermediare și conduita operatorie concretă.

Conduita preoperatorie se caracterizează prin judecăți ce nu coordonează două criterii în aprecierea unei modificări, neputând conserva cantitatea. Conduitele intermediare alternează judecăți de conservare cu cele de neconservare, iar echivalența claselor se realizează numai prin corespondențe intuitive, directe uneori (apreciate în experimentul nostru cu 0,5 p).

Conduitele operatorii concrete conservă cantitatea, indiferent de deformarea vasului în care acestea se află. Conservarea se exprimă și în judecăți care afirmă constanța cantității, indiferent de modificările neesențiale ale condițiilor externe. Examinatorul se rezumă doar la afirmarea sau infirmarea modificărilor cantitative și cere argumentarea răspunsurilor. Sunt două tipuri de argumente, unul sub formă de reversibilitate când copilul își dă seama de egalitatea cantităților, dincolo de deformarea spațială și exprimă aceasta verbal prin : „sunt tot atâtea, că nici nu am luat, nici nu am pus” și un alt tip de argumente cu aspect compensatoriu, când subiectul spune că „sunt tot atâtea, dar paharul este mai lat sau mai înalt” decât paharul martor etc. O astfel de conduită s-a coterat cu 1 punct.

Analiza rezultatelor la probe de scriere simplă arată că nici un copil din clasa I nu are o conduită preoperatorie, 7 copii au o conduită intermediară (în proporție de 30,43%) și 16 au o conduită operatorie (în proporție de 69,56%).

La clasa a IV-a, toți copiii au formată operația de scriere simplă.

Situația la clasa I arată că există întârziere în dezvoltare intelectuală, dar nu așa de mari, căci subiecții manifestă conduită intermediară, ceea ce îi situează la nivelul performanțelor medii.

La operația de dublă seriare cu clasa I, 2 copii prezintă conduită preoperatorie (în proporție de 8,69 %), 11 copii au o conduită semireversibilă (în proporție de 4,34%).

La clasa a IV-a, 2 copii nu realizează nici conduita intermediară (procent de 10%), 9 copii au conduite intermediare, exprimate prin așezarea prin tatonări și comparări pe obiecte a formelor potrivite (proporție de 31,03%) și 16 copii potrivesc figurile corect și au o conduită reversibilă (proporție de 55,17%).

Din observațiile asupra conduitelor lor, se constată că unii copii: R.R. M. A., O.E., V. F., pentru a alege corect mărimea în ordine crescătoare nu descrescătoare, compară prin suprapunere jetoanele, iar alții: Ș.L., Ș.I., G.A., M. A., S. N., O. E., T.I., L. N., H. I., T. D. realizează dubla seriare grupând obiectele 2 câte 2 și apoi le compară, folosind tranzitivitatea. Alți subiecți fac corespondența termen la termen (C.C., T.M., C. A., V. F.), dar, cei mai slabi nu reușesc să facă dubla seriare (D.C., D. V., Ș. M., O. M., S.I., C. D.). Se constată la aceștia din urmă o labilitate psihică accentuată, neputința de a efectua o activitate de durată mai lungă.

În situația neefectuării dublei serii și cu o conduită intermediară la serierea simplă se află V.F. și D. C. de la clasa IV-a A, precum și A.I și S.L. de la clasa I A, M.R., N.M. și M.R. de la clasa I B. Dubla seriare este o operație mai dificilă, necesitând punerea în corespondență a 2 serii diferite și gruparea obiectelor după formă și mărime. Este o operație intermediară între seriare și clasificare, ce se bazează pe simpla seriare. Neefectuarea acesteia din urmă duce la neefectuarea dublei serii.

Operația simultană cu două criterii și realizarea unor judecăți de tip tranzitiv dacă $A=B, B=C$, atunci $A=C$ se realizează intuitiv prin operația de clasificare dacă cele două criterii folosite au fost forma- culoarea și mărimea- culoarea.

Rezultatele obținute de elevi la proba de clasificare evidențiază o conduită corect-reversibilă la subiecții din clasa I-a (C.D, D.M., G.E., I.C., R.R., R.P., Ț. R., C.J. ceea ce reprezintă 36,36%).

Dintre conduitele intermediare, reținem aspectul de tatonare prin încercări nereușite în 2 sau 3 situații (S.I., G. C.) corectă a unor criterii de alegere (G. C., C. M., C. V., S.V. U. F., C. C., D. E.).

Conduitele intermediare de la clasa I reprezintă un procent de 22, 72 %(5 subiecți: R.C., R.C., Ț.I., I. C.)

O analiză mai atentă a acestor rezultate, comparativ cu cele de la proba care le precede, ne arată că cele două operații sunt în corespondență directă. Astfel, subiecții întrunesc 1 punct la conduita de seriare (conduita intermediară) și 0 p. la operația de clasificare (A.A., D.P., J.I., M.I., S.F., M.R. și N.N). Alți subiecți au conduite reversibile la dubla seriare (notate cu două puncte), pot manifesta doar o conduită intermediară în operația de clasificare (cazul subiecților R.C., S.I., din clasa I).

La clasa a IV-a, printre subiecții cu conduite intermediare la *dubla seriare* și conduite nule la clasificare se numără: C.V, G.E., S.I., D.V., O.M. Cu rezultate bune se numără C.D de la clasa a IV-a și H.I., S.I., de la clasa a IV-a B, care, deși au o conduită intermediară în *dubla seriare*, manifestă o conduită reversibilă în *clasificare*, aceștia fiind doar niște excepții pe ansamblul lotului (ceilalți subiecți manifestând o lipsă de mobilitate, o fixitate a funcțiilor psihice care nu realizează la timp acomodarea).

Prin aplicarea probei conservării cantităților continue, probă care verifică prezența operațiilor concrete, am constatat că majoritatea copiilor de la clasa I se află la un nivel intermediar, preoperator. Astfel, 14 subiecți au conduite semireversibile la clasa I (procent de 58,33%) și 10 subiecți au conduite preoperatorii (41,66% din numărul total de subiecți).

La clasele a IV-a 36% din copii au conduită reversibilă, 50,65% conduită intermediară și 15,38% conduită preoperatorie.

În cursul desfășurării acestei probe, nu toți subiecții au putut opera cu 2 cantități când se modifică una din ele. Argumentarea în conduitele reversibile a fost de tipul: *aici e mai mare, aici e mai mic, deci nu sunt la fel*.

În conduitele intermediare, pentru stabilirea egalității cantităților, unii subiecți au cerut să numere bilele (P.D, R.C, C.D), iar alții au revenit asupra

propriilor afirmații: se schimbă forma, nu sunt la fel, dar sunt la fel (D.G, S.G). Alți subiecți realizează reversibilitatea parțială, la primele transformări, dau răspunsuri exacte, dar, când se mărește seria, răspunsurile oscilează ca în cazul subiecților S.M, C.C., S.P., B.F. De menționat că argumentarea s-a făcut prin propoziții eliptice și prin mimico-gesticulație, pentru că nu toți copiii au noțiunile de mai mare, mai mic etc. La subiecții ce nu dispun de operația de conservare (notați cu 0 puncte), cantitatea se modifică proporțional cu deformarea spațială de felul: sunt mai multe în borcanul mai înalt, mai puține în cel scund (C.I., O.M., G.E., D.C. din clasele a IV-a). La clasele I, copiii au dat răspunsuri oscilatorii „când mai mici, când la fel sau mai mari”. Pe măsură ce transformările se înmulțesc, copilul nu mai putea da un răspuns clar (D.M., C.D., I.C., R.R., R.C., T.R., I.C., M.R., N.M., M.R.).

Proba de conservare a cantităților discontinue eterogene a scos în evidență 4 modalități de raportare a subiectului la sarcină. Unii subiecți dau răspunsuri exacte, dar numărând elementele din șirul deformat, fie cu voce tare (în special cei mai mici), fie în gând, fie prin realizarea directă a punerii în corespondență și aprecierea apoi a egalității. Subiecții care au manifestat conduite intermediare: C.D., D.M., G.E., I.C., R.R., P.R., R.C., T.R., S.L., C.J., I.C., M.R., M.R., Ș.C., de la clasa I reprezentând 51,72% și C.M., C.C., C.V., S.I., S.P., A.F., C.C., D.G., H.I., L.N., O.M., S.G., S.M., T.M., V.M. de la clasa a IV-a, procent de 58,33%. Printre argumentele acestor răspunsuri, reținem: „sunt mai multe la șirul cu distanțe mai mari între elemente”. După ce se numără elementele șirului, își dă seama că cele două șiruri au un număr egal de elemente. Se constată că la a 3 a și a 4 a deformare, copilul realizează, și fără să numere, că deformarea spațială nu a produs schimbare cantității (cazul subiecților: B.R., S.I., M.N., C.C., C.I., G.E., C.M., S.I., P.D.). Printre cei care numără obiectele din șirul deformat se numără: Z.D., S.M., H.I., J.N., S.G., T.I. etc, iar printre cei care mută obiectele pentru a face corespondența cu șirul martor menționăm pe G.A., D.M., S.P., C.V.

Subiecții care dau răspunsuri corecte, având operații concrete formate sunt elevi în clasa a IV-a (proporție de 53,84%). La clasa I, răspunsurile atestă semireversibilitatea în conservarea cantităților.

Prin probele piagetiene, am evidențiat nivelul operațional pe care îl stăpânesc elevii la un moment dat. Rezultatele obținute ne demonstrează că cea mai simplă operație (cea de seriere) își are rădăcinile în nivelul senzorio-motor, operație pe care subiecții de clasa a IV-a o posedă în întregime. În activitatea care este liantul între seriație și clasificare, cea solicitată de dubla seriație, subiectul operează cu același criteriu-mărimea asupra a două serii de obiecte diferite pe care le pune în corespondență. Această activitate este familiară elevilor care lucrează cu mulțimi și se desăvârșește pe măsură ce se însușește metodologia operării cu mulțimi.

Operația de clasificare își are originea în dubla seriere și începe să se realizeze încă în clasa I, desăvârșindu-se în clasa a IV-a, când elevul va căpăta independență în acțiune. Nu este exclus să apară și mai devreme ca urmare a exersării ei (înțelegerea numărului pe baza metodologiei teoriei mulțimii). Cu cât

aceste operații se desăvârșesc, cu atât ele conduc mai repede la conservarea cantității.

6. Concluzii finale și recomandări

Studiul de față pleacă de la realitatea situațiilor de învățare, care, în cele mai multe cazuri îi pune pe elevi în fața unor sarcini de operare în plan cognitiv, care depășesc stadiul dezvoltării lor intelectuale. Problema este semnalată în majoritatea abordărilor cognitiviste și constructiviste din pedagogia și psihologia modernă, fiind catalogată drept una din cauzele ce împiedică progresul educativ.

Considerând că sistemul anticipării operaționale în plan intelectual poate fi generalizat și aplicat sistematic în procesul de învățământ, la vârste școlare mici, am realizat un studiu experimental ce a urmărit efectuarea unui antrenament cognitiv-modelator, care să favorizeze accelerarea proceselor operaționale mintale și care să preîntâmpine unele dificultăți în asimilarea și folosirea noilor cunoștințe de matematică, pe fondul unui handicap de auz.

Datele prezentului studiu, precum și experiența didactică acumulată în peste 20 de ani de activitate desfășurată cu elevi ce prezintă handicap de auz ne determină să afirmăm că, în organizarea situațiilor de învățare, cunoștințele nou predate, cu un grad de generalizare și abstractizare crescute, nu pot fi impuse pur și simplu elevilor de către adulți. Formarea noilor cunoștințe, prin învățare se realizează în cursul activității subiectului, prin asimilare informațională și acomodarea schemelor operaționale mentale la noile informații asimilate, construindu-se în acest fel, prin efortul propriu al celui ce învață, structuri operatorii logico-formale. Întreg aparatul psihic este legat atât de dobândirea acțiunii, cât și de interiorizarea acesteia, ce se realizează printr-o construcție mijlocită, sistematică de structuri psihice operatorii, prin care se trece pe parcursul dezvoltării ontogenetice de la cunoașterea intuitivă la cea logică. Altfel spus, saltul cunoașterii din planul intuitiv în cel logic nu se realizează printr-o acumulare cantitativă graduală, ci printr-o reconstrucție operațională în planul intelectual al elevului.

REFERINȚE

1. Aebli, H. (1973). *Didactica psihologică*. București: EDP
2. Ausubel, D., Robinson, E.G. (1986). *Învățarea în școală, O introducere în psihologia pedagogică*. București: EDP
3. Claparede, Ec. (1973). *Educația funcțională*. București: EDP
4. Davitz, J., R. și Ball, S. (1978). *Psihologia procesului educațional*. București: EDP
5. Dienes, Z., N. (1973). *Un studiu experimental asupra învățării matematice*. București: EDP
6. Gagne, R.M. (1975). *Condițiile învățării*. București: EDP

7. Gagne, R.M., Briggs, L., J. (1975). *Principii de design ai instruirii*. București: EDP
8. Galperin, P.I. (1975). *Studii de psihologia învățării*. București: EDP
9. Inhelder, B., Sinclair, H., Bovet, M. (1977). *Învățarea și structurile cunoașterii*. București: EDP
10. Joița, E. (2002). *Educația cognitivă*. Iași: Editura Polirom
11. Kulksar, T. (1978). *Factorii psihologici ai reușitei școlare*. București: EDP
12. Montessori, N. (1977). *Descoperirea copilului*. București: EDP
13. Novac, C. (2009). *Studii de psihologie școlară experimentală*. Craiova: Editura Universitaria,
14. Oprescu, N. (1974). *Modernizarea învățământului matematic în ciclul primar*. București: EDP
15. Piaget, J. (1976). *Construirea realului la copil*. București: EDP
16. Piaget, J. (1973). *Structuralismul*. București: Editura Științifică
17. Popescu –Neveanu, P. (1987). *Dicționar de psihologie*. București: Ed. Albatros
18. Popescu- Neveanu, P. (1969). *Anticiparea operațională în învățare*. *Analele Universității București*, seria Psihologia
19. Radu, I., Ionescu, M. (1987). *Experiență didactică și creativitate*. Cluj-Napoca: Editura Dacia
20. Șchiopu, U., Verza, N. (1997). *Psihologia vârstelor*. București: EDP
21. Thorndike, D., H. (1983). *Învățarea umană*. București: EDP
22. Vâgotski, L., S. (1971). *Opere psihologice alese*. București: EDP
23. Wallon, H. (1964). *De la act la gândire*. București: Editura Științifică
24. Zlate, M. (1973). *Empiric și științific în învățare*. București: EDP

FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN CONTEXTUL SPECIFIC AL EDUCAȚIEI ADULȚILOR/

CONTINUOUS FORMATION OF THE TEACHERS IN SPECIFIC CONTEXT OF ADULT EDUCATION

Lect. univ. dr. **Mihaela Aurelia Ștefan**
DPPD – Universitatea din Craiova

Senior Lecturer **Mihaela Aurelia Ștefan** Ph.D
TSTD – University of Craiova

Abstract

Although continuous education is old concept, settled in the '60, it has been reexamined by the critics in the recent years.

The very – fast – transformations in our every – day society, the explosion of information actually demand a life – long – education (learning). Permanent education links all the steps (stages) of education as a whole, it link both formal and nonformal modalities of education, it link together school – education and adult – education, it combines school with life.

Key concepts: *continuous formation; personal development; self – evaluation.*

1. Introducere

Profesionalizarea înseamnă formarea competențelor profesionale care se impun ca imperative ale fiecărui domeniu.

Formarea este procesul de abilitare care permite celui format să activeze într-o manieră flexibilă în domeniul pentru care a fost pregătit.

Termenul de *formare* surprinde procesul de schimbare, de integrare a personalității conform unui model acțional, realizat cu scopul adaptabilității persoanei.

În literatura de specialitate anglo-saxonă termenul de formare cunoaște o nuanță preponderent comportamentală, fiind preferată noțiunea de *trening*. În țările nordice este utilizat termenul de *bildung*, subliniind caracterul modelator al acțiunii de formare, iar literatura francofonă propune termenul de *formare*, care, pe lângă

acțiunea „turnării în formă”, subliniază și ideea de armonie interioară la care ar accede formatul (Peretti, 1996, p. 85).

Pentru a face față rapidelor schimbări din domeniul social și economic, fiecare profesor va trebui să-și dezvolte, încă din perioada formării inițiale, structuri de întâmpinare. După o perioadă inițială de formare, toate cadrele didactice ar trebui să poseze formula creșterii ei continue (Maciuc, 1998).

Răspunsul la provocările lumii contemporane îl constituie perfecționarea procesului instructiv-educativ, din perspectiva educației permanente și a învățării de-a lungul întregii vieți. Profesia didactică devine din ce în ce mai complexă, provocările care apar fiind în continuă creștere, iar mediul de lucru al cadrului didactic este în continuă schimbare.

Regândirea sistemului de formare și perfecționare a personalului didactic, asigurarea unui statut corespunzător personalului din învățământ și asigurarea funcționalității dispozitivului de coordonare și operaționalizare a reformei, constituie preocupări ale momentului actual (Maciuc, 2009, pp. 106).

Depășind semnificația tradițională, de remediu la carențele formării inițiale, formarea continuă este concepută ca un proces de lungă durată și de învățare permanentă, cu două funcții generale: *perfecționarea și înnoirea practicilor profesionale* prin actualizarea cunoștințelor și capacităților achiziționate în timpul formării inițiale și *completarea formării inițiale*, inclusiv prin schimbarea eventuală a orientării profesionale.

Pregătirea și educația adulților nu mai trebuie să fie un răspuns la insuficiențele pregătirii inițiale, ci trebuie să asigure tuturor posibilitatea de a învăța de-a lungul întregii vieți. Educația pe tot parcursul vieții nu este un lux, ci o necesitate, programele de învățare continuă devenind în toată lumea o prioritate a sistemelor de învățământ.

Educația adulților este conceptul care desemnează un domeniu global - cel al tuturor activităților educative desfășurate în beneficiul populației adulte, acoperind o arie vastă de practici și metode. Conceptul nu este însă uniform utilizat de către specialiști, accepțiunile date termenului de-a lungul timpului reflectând contextele socio-politice, culturale și economice dintr-o perioadă sau alta. Așa cum remarcă C.J. Timus (apud Sava, 2007, p. 16), inițial conceptul a fost folosit în sensul de educare/iluminare a maselor largi, nu neapărat numai a adulților, pe parcurs, fiindu-i adăugate prefixe sau chiar sintagme mai mult sau mai puțin sinonime, dar care își propun să puncteze clar segmentul social căruia i se adresează educația.

Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice trebuie să aibă în vedere înzestrarea acestora cu setul de competențe necesar îndeplinirii misiunii asumate, în condițiile în care cerințele exercitării profesiei didactice devin din ce în ce mai complexe: adaptarea la nou, la schimbările rapide, utilizarea noilor tehnologii educaționale, creșterea responsabilităților ce revin cadrelor didactice, mediile educaționale solicitante etc.

2. Specificul învățării la vârsta adultă

Educația adulților vizează dezvoltarea tuturor rolurilor sociale pe care le interpretează individul uman: profesionale, familiale, civice, culturale, de loisir. Educația adulților înseamnă nu doar o continuare a educației inițiale - pentru compensarea unei educații inițiale insuficiente, ci și un *continuum* (Neculau, 2004, p. 43) - pentru completarea cunoștințelor generale sau formarea profesională continuă, dar și al orientării valorice cu modele acționale și stiluri de viață.

Procesul învățării la vârsta adultă este condiționat, în desfășurarea lui, de caracteristicile psihologice ale adulților (Dumitru, 2007, p. 110-112): *atitudinea față de învățare și față de educație* (rezultatul unor mecanisme psihosociale complexe care își pun amprenta asupra concepției lor despre învățare, despre rolul și importanța acesteia în viața lor); *scopurile proprii, bine definite, pragmatice* (adulții sunt focalizați preponderent pe învățarea ca rezolvare de probleme, dovedindu-se realiști și orientați spre realizarea unor obiective practice); *valorificarea propriilor cunoștințe și propriei experiențe de viață* (care poate constitui o importantă (re)sursă pentru realizarea învățării și pentru formarea continuă a adulților, deși aceștia au adesea sentimentul și credința autoeficienței, a faptului că știu destule și că nu mai au ce (și de ce) să învețe; *constrângerile externe și interne care îi determină pe adulți să învețe pe tot parcursul vieții* (disponibilitatea și deschiderea spre învățarea continuă sunt caracteristici din ce în ce mai pregnante ale omului contemporan, concomitent cu dorința de obținere/menținere a unei imagini de sine și a unei stime adecvate, dorința de autorealizare și de obținere a unui prestigiu social ridicat etc.); *imaginea de sine bine conturată și consolidată a adulților* (aceștia autodefinindu-se persoane autonome, independente și responsabile, care decid în mod liber și independent dacă se angajează în programe de formare, când trebuie să o facă și cu ce scop).

Pentru adulți, învățarea este o problemă de restructurare și reorganizare, specificul învățării adultului fiind determinat de următoarele variabile majore: *caracteristicile cursantului adult, procesul de învățare la vârsta adultă și contextul educației adulților* (Paloș, 2007, p.41).

În comparație cu copilul, adultul prezintă o mai mare diversitate din punct de vedere fizic, psihic și sociologic, procesul de învățare la maturitate fiind influențat de o serie de factori, cum sunt: motivația pentru învățare, variabilele fiziologice și psihosociologice (Long, 2004, pp. 25-36).

3. Obiective și direcții de acțiune în procesul de formare continuă a cadrelor didactice

Eficacitatea formării continue a cadrelor didactice, în special din punct de vedere al rezultatelor elevilor, se află într-o continuă cercetare și experimentare. Dat fiind faptul că formarea continuă presupune receptare și aplicare de noi cunoștințe și deprinderi, trebuie (re)stabilit „ceea ce funcționează și ceea ce dă greș în procesul de perfecționare” (Ashdown, 2001, p. 116). În acest sens vom reda câteva din direcțiile de acțiune formulate de către C. Bîrzea (2006) cu privire la finalitățile politicilor naționale din domeniul educației:

- Înțelegerea și aplicarea principiilor democratice în educație;
- Sporirea responsabilității dascălului și a elevilor ca cetățeni europeni;
- Conștientizarea diversității și unității sociale, economice și culturale a Europei;
- Promovarea principiilor învățării/educației pentru toți și pentru toată viața, a educației permanente, a educației și instruirii adulților;
- Învățarea emoțională, iar pe această bază, educația socială și emoțională;
- Promovarea schimbării, dezvoltarea creativității, învățarea euristică și activ-participativă;
- Consilierea și orientarea în carieră.

Accesul la cunoaștere este un aspect esențial al unei societăți a cunoașterii, cadrele didactice și formatorii fiind elemente esențiale în orice strategie care are în vedere dezvoltarea unei societăți. Direcțiile fundamentale sunt următoarele (Păun, Iucu, Șerbănescu, 2008, p. 436):

- sprijinirea corespunzătoare a cadrelor didactice și a formatorilor, astfel încât ei să răspundă provocărilor unei societăți bazate pe cunoaștere;
- definirea competențelor pe care cadrele didactice și formatorii ar trebui să le dețină, având în vedere rolul lor în societatea cunoașterii;
- asigurarea unei calificări adecvate debutanților în profesie, la toate materiile și la toate nivelurile, precum și asigurarea unei mai mari atractivități profesiei de cadru didactic sau formator.

4. Învățarea interactivă bazată pe conflictul socio-cognitiv

Dezvoltarea cognitivă se sprijină pe interacțiunea cu celălalt, presupunând construirea unor structuri mintale proprii individului, ca rezultat al interacțiunilor sociale. Procesele cognitive sunt puternic influențate de cunoașterea socială, de interacțiunile cu alți subiecți, de stimulii care provin din câmpul social (Beauvois, apud Neculau, 2004, p. 283), structurile cognitive dezvoltându-se prin transmisie socială și interacțiune cu ceilalți (Neculau, 2004, p. 283). Învățare și experiență se pot obține și din confruntarea punctelor de vedere cu alții, divergențele de opinii și soluții cu privire la o anumită problemă, schimburile de informații, idei, credințe (specifice conflictului socio-cognitiv) pot fi relevate doar în situații de interacțiune socială.

Învățarea are la bază interacțiunea dintre procesele cognitive individuale și cele sociale. Mecanismele implicate sunt: a) conflictul socio-cognitiv și b) construcția cunoștințelor. „În latura lor cognitivă, conflictele pot să apară între idei, opinii, concluzii, teorii și informații diferite, care determină participanții la confruntarea contradictorie, care îi obligă să caute soluții împreună, să depășească împreună divergențele, să ajungă împreună la stingerea conflictului socio-cognitiv dintre ei, la construcția împreună a unor cunoștințe noi, a unor soluții, la dezvoltarea, aprofundarea și îmbogățirea structurilor de care dispun. Iar în latura lor socială, conflictele favorizează jocul interactiv de roluri și situații care dezvoltă valențele euristice ale fanteziei, participarea la producerea de sens, cooperarea

explorativă, interpretativă și de valorizare a evenimentelor și faptelor realității actuale” (Cerghit, 2008, p. 181).

Pânișoară (2003, p. 62) abordează patru mari tipuri de conflict:

- *conflictul-scop*, care apare atunci când o persoană dorește rezultate diferite față de alta;
- *conflictul cognitiv*, bazat pe contrazicerea unor idei sau opinii ale altora privitoare la un anumit fenomen;
- *conflictul afectiv*, ce apare atunci când o persoană sau un grup are sentimente sau emoții incompatibile cu ale altora;
- *conflictul comportamental*, ce apare atunci când o persoană sau un grup face ceva care este de neacceptat pentru ceilalți.

În urma utilizării unei „sume criteriale” (Pânișoară, 2003, p. 64), amintește un tip special al conflictului – *conflictul socio-cognitiv*, în cadrul căruia un impact educațional favorabil îl are utilizarea diferențelor de soluționare a unei anumite probleme, inițial, între copil și adult, ulterior între individ și grup. Referindu-se la modul de focalizare a conflictelor (criteriu important în clasificarea acestora), I.-O. Pânișoară (2008, p. 162) afirmă că în cazul conflictului socio-cognitiv „avem de-a face cu un conflict focalizat direct pe achizițiile care îi urmează”. Achizițiile pot fi informative sau formative.

Provenind din latinescul *conflictus*, termenul de *conflict* desemnează „lovirea împreună cu forță”, implicând prin aceasta „dezacorduri și fricțiuni între membrii grupului, interacțiune în vorbire, emoții și afectivitate” (Forsyth, apud Pânișoară, 2003, p. 59). Conflictele pot apărea între două sau mai multe părți, ca urmare a divergențelor de interese, de obiective, de valori, de credințe, de preferințe sau a neînțelegerilor asupra unui aspect (Sandy, 2007, p. 495).

Conflictul conduce la o reacție adaptativă, reacție coordonată atât cognitiv, cât și social, care presupune cu necesitate interacțiunea dintre indivizi, văzută ca un „catalizator în momentul apariției unui suport conflictual” (Pânișoară, 2003, p. 64).

Bazându-se pe ideea conform căreia conflictul socio-cognitiv reprezintă o condiție necesară a progresului cognitiv, C. Oprea (2008, pp. 81-82) identifică motivele datorită cărora conflictul socio-cognitiv (definit prin eterogenitatea răspunsurilor oferite de participanți), poate determina o dezvoltare cognitivă:

- renunțarea la egocentrism (ignorarea punctelor de vedere ale celorlalți);
- elaborarea unor instrumente cognitive prin oferirea de soluții unor probleme;
- sporirea activismului cognitiv.

„Interacțiunile sociale asigură dezvoltarea abilităților de prezentare și clarificare prin negociere a cunoașterii, previn influența perturbărilor în adaptarea la o astfel de învățare sau adaptarea la diferite concepții, influențe culturale opinii. Mai mult, punerea în situații sociale de colaborare duce la verificarea structurilor individuale ale cunoașterii, învățării, la evidențierea contradicțiilor sau a neîmplinirilor acestor structuri sau a confuziilor, la realizarea lor pentru echilibrarea finală, la utilizarea limbajului ca mediu de înțelegere. Astfel, învățarea este și rezultatul unei medieri sociale, a unui dialog pentru cunoașterea reciprocă a

celor realizate prin construcția individuală anterioară, în clasă sau în afara ei” (Joița, 2006, p. 107).

Nu orice conflict socio-cognitiv poate conduce la progres intelectual, iar „progresul cognitiv este direct proporțional cu posibilitatea de a apărea o situație de conflict socio-cognitiv, prilej ce oferă fiecăruia posibilitatea elaborării răspunsului colectiv” (Oprea, 2008, p. 132).

Conlucrarea partenerilor într-un conflict socio-cognitiv are loc doar în condițiile organizării activității didactice într-o manieră care să stimuleze o situație de opoziție. Complexitatea surselor de conflict (ce se constituie într-un criteriu de clasificare), dar și flexibilitatea granițelor dintre tipurile de conflict, îngreunează încercarea de tipologizare a acestora. Conform teoriei lewiniene, din punct de vedere psihologic, există trei tipuri fundamentale de conflict (Sandy, 2007): *apropiere-apropiere* (individul se găsește între două valențe pozitive de forță aproape egală), *evitare-evitare* (individul se află între două valențe negative de forță aproape egală) și *apropiere - evitare* (individul este expus la două forțe opuse, una pozitivă și una negativă).

Conflictul socio-cognitiv reprezintă baza formării psiho-individuale a persoanei, în cadrul și prin intermediul grupului (Dumitru, 2001, p. 299). Prin metode specifice, cooperarea și competiția se îmbină în activitatea educațională. În cadrul grupului (echipei) este promovată cooperarea, iar competiția este practică între grupuri (echipe).

Prin structurarea conflictului în activitatea de predare-învățare, formatorii pot capta și menține atenția cursanților, stimulându-i să învețe la un nivel mai ridicat decât intenționaseră inițial. Mai exact, conflictul intelectual poate dezvolta următoarele capacități (Johnson și Johnson, 2009, p. 37):

- Concentrarea atenției cursantului asupra materialului care urmează a fi învățat și asupra sarcinilor instructive;
- Stimularea cursanților pentru finalizarea sarcinilor, pentru căutarea de informații noi;
- Motivarea pentru a continua învățarea despre subiectul predat și după ce cursul a luat sfârșit;
- Producerea unor nivele mai ridicate de raționament cognitiv în completarea sarcinilor instructive;
- Creșterea acurateței și frecvenței gândirii prospective;
- Producerea unor nivele mai înalte de înțelegere și de reținere a materialului de studiat;
- Producerea unor nivele mai ridicate de creativitate și de gândire divergentă;
- Construirea unor relații pozitive între cursanți;
- Creșterea auto-aprecierii cursanților.

Pentru a putea domina situațiile de învățare bazate pe utilizarea conflictului socio-cognitiv, profesorul are nevoie de: „competență relațională, capacitate de a promova relații de cooperare și competiție, un stil de lucru cooperant pentru a asigura unitatea clasei, pentru a obține un înalt grad de coeziune al acesteia, pentru

a stimula tendințele centripete în locul celor centrifuge, pentru a forma conștiința comunitară (de grup) a elevilor de care se ocupă” (Cerghit, 2008, p. 183).

Așa cum spunea A. Neculau, „pasajul spre interacțiune” pune accentul pe dezvoltarea competenței de a comunica, pe dobândirea „unei culturi a interacțiunii satisfăcătoare” (Neculau, 2004, p. 43). Rolurile profesorului și ale elevului sunt esențiale în realizarea interacțiunii sociale, atât formatorul, cât și cursantul fiind antrenați în egală măsură în realizarea cunoașterii (Tinzman, apud Joița, 2006, p. 184):

- profesorul este facilitatorul care creează contextul pentru afirmare, cel care structurează problema, oferă mijloacele, organizează activitățile pentru fiecare, formulează sarcini, încurajează diversitatea, sugerează perspective, este mediatorul între diferiți elevi (ca informare, experiență, nivel de înțelegere, interpretare, comunicare), incită la formularea de întrebări și ipoteze, atenționează asupra punctelor tari și slabe în aprecierile critice. Dar, nu realizează analize, nu înlocuiește cunoașterea directă și interactivă cu expunerea, nu impune soluții, însă poate sugera argumente, alternative, procedee. El are rol de îndrumător aici, antrenor (*coach*), realizează monitorizarea discuțiilor, utilizează feedbackul ș.a.;
- elevul se afirmă ca un participant și colaborator activ în definirea sarcinilor și a modurilor de rezolvare în grup, urmărește progresul, apreciază răspunsurile celorlalți, completează, critică, reformulează, propune interpretări și soluții, dă exemple, compară, sintetizează, utilizează criterii de analiză și comparare, se autoevaluează, prevede perspective de continuare a învățării ș.a.

În acest context, identificarea și aplicarea unor modalități de optimizare a procesului de perfecționare trebuie făcută din perspectiva și de pe poziția celor mai recente achiziții ale teoriilor învățării interactive. Aceasta reclamă aplicarea unor metodologii didactice interactive, de concepție modernă și de eficiență crescută.

5. Scopul, obiectivele și ipoteza cercetării

Cercetarea întreprinsă se fundamentează pe teoria constructivistă, constructivismul social, teoria conflictului socio-cognitiv ca sursă de progres cognitiv, teoria învățării prin colaborare.

Teoria învățării constructiviste afirmă că noile experiențe le interpretăm în lumina unor înțelegeri izvorâte din experiențele mai vechi deja construite. Acestea îi înzestrează pe cei care învață cu scheme cadru cognitive, ce se reconstituie din temelii pentru cele ce urmează a fi construite. În construirea cunoștințelor, este esențială implicarea responsabilă a celui ce învață, pornind de la propriile acțiuni de explorare, raționare, descoperire.

Perspectiva socio-constructivistă are în vedere importanța socializării, punând în relație procesele cognitive cu interacțiunile sociale și confruntările de idei care au loc cu ocazia acestor interacțiuni, valorizând deopotrivă, învățarea și socializarea (Bocoș, 2002, p.42).

Conceptia asupra dezvoltării cognitive a individului este interacționistă și constructivistă. Modelul învățării devine astfel un model socio-constructivist, evidențiind principii specifice legate de dezvoltarea gândirii în contextul colaborării cu ceilalți (colegi și profesor).

Cercetarea cu privire la optimizarea activității de formare își propune să identifice modalitățile prin care cursurile și activitățile aplicative pot fi organizate mai eficient, să schimbe, într-o măsură mai mică sau mai mare, percepția participanților asupra programelor de pregătire psihopedagogică, urmărind să îi atragem prin modulele de formare propuse, prin activitățile cu caracter interactiv și dinamic, pentru a spori motivația și interesul pentru formarea continuă și dezvoltarea profesională.

În vederea realizării scopului propus, am optat pentru dinamica unui experiment de dezvoltare. Obiectivele experimentului, realizat prin cercetare-acțiune, au fost următoarele:

- O1 - constituirea și implementarea modulelor de formare cuprinzând tematici generatoare de conflict socio-cognitiv;
- O2 - utilizarea unor noi tehnici și metode de predare-învățare, sprijinite pe crearea unor conflicte social-cognitive, care să dezvolte interactivitatea;
- O3 - identificarea progreselor obținute în urma aplicării metodelor interactive.

Pentru atingerea scopului principal al cercetării noastre, am pornit de la prezumția că acest lucru ar putea să devină posibil dacă pregătirea psihopedagogică ar fi transpus într-un program interactiv de formare.

Ipoteza generală care urmează a fi verificată este:

Implementarea unui program interactiv de formare continuă (bazat pe reformulări tematice generatoare de conflicte socio-cognitive) va conduce la optimizarea activității de instruire a cadrelor didactice din învățământul preuniversitar.

Programul interactiv de formare propus și care urmează a fi experimentat conține unele tematici generatoare de conflict socio-cognitiv. Exemplificăm câteva dintre ele:

Tabel 1. *Teme generatoare de conflict socio-cognitiv*

Exemple de teme generatoare de conflict socio-cognitiv
Pedagogie – știință sau artă?
Tradițional sau modern în predare – învățare?
Învățământ alternativ versus învățământ tradițional
Manuale tradiționale versus manuale alternative
Modelul sociocentric sau modelul psihocentric în instruire?
Strategii didactice interactive versus strategii didactice expozitive
Metode tradiționale și alternative de evaluare.
Colaborare și/sau competiție în învățare

Interacțiuni interpersonale versus interacțiuni mediate de computer
Comunicare sau metacomunicare în câmpul educațional
Profesorul – manager sau lider?
Implementarea proiectelor – activitate autonomă sau activitate dirijată ?

6. Metodologia cercetării

Eșantionul a fost constituit din 62 cadre didactice, participante la programele de pregătire pentru definitivat și gradul didactic II.

În cercetarea de față, demersul a necesitat utilizarea următoarelor metode: *metoda anchetei pe bază de chestionar, observația sistematică, interviul, experimentul.*

Chestionarul și interviul s-au focusat pe aspecte care țin de: caracterul incitativ al tematicilor propuse în cadrul formării, frecvența utilizării metodelor interactive, utilitatea metodelor interactive, rolurile formatorului.

Metoda experimentului a permis stabilirea unor relații de tip cauzal între fenomene, prin manipularea variabilei independente, care conduce la modificarea unei variabile dependente. Concret, în cercetarea de față, am stabilit ca **variabilă independentă (V.I.)**: Programul de dezvoltarea competențelor didactice utilizând metodele de instruire bazate pe conflictul socio-cognitiv.

În ceea ce privește **variabilele dependente (V.D.)**, ne-am oprit asupra următoarelor: autoevaluarea modificărilor atitudinale; autoevaluarea competențelor acționale.

7. Analiza, interpretarea și prezentarea rezultatelor

7.1. Autoevaluarea modificărilor atitudinal – comportamentale

Comparând mediile obținute în faza de pretest de către grupul experimental și grupul de control, constatăm existența unor diferențe. În urma prelucrărilor inferențiale, folosind testul Mann-Whitney U, aceste diferențe se dovedesc a fi *nesemnificative* la un prag $p < .05$, prag acceptat de comunitatea științifică.

Tabel 2. Valorile medii pentru modificările atitudinal-comportamentale în faza de pretest

	Interes epistemic	Antrenare în activitate	Rezolvarea responsabilă a sarcinilor
Gc pretest	3,57	3,38	3,52
Ge pretest	3,43	3,22	3,02

Se poate afirma că modificările atitudinal-comportamentale nu sunt semnificative în faza de pretest, pentru grupul experimental și cel de control, după cum ilustrează figura 1:

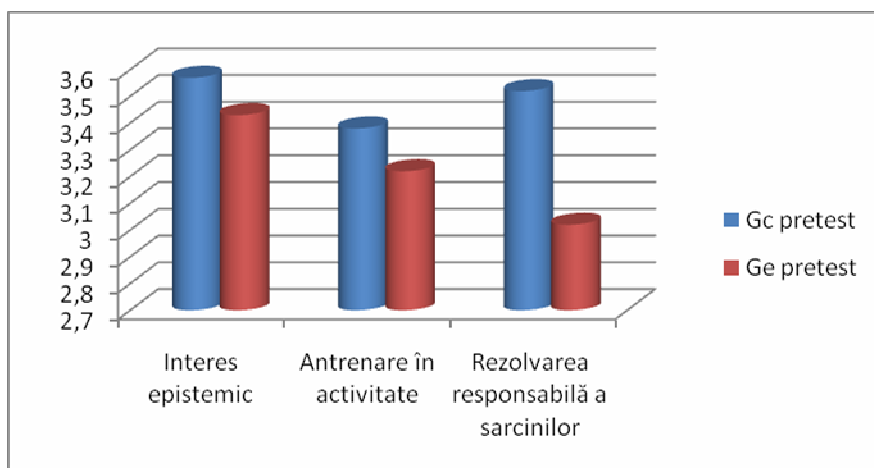


Fig.1. Valorile medii pentru modificările atitudinal-comportamentale în faza de pretest

7.2. Comparații între grupul experimental și grupul de control în pretest privind capacitățile practic-aplicative

Nivelul capacităților practice listate în chestionar este relativ similar în cazul celor două grupuri, fără a exista diferențe semnificative între grupul experimental și cel de control în faza de pretest (tabelul 3, fig. 2).

Tabel 3. Valorile medii pentru aprecierea capacităților acționale în faza de pretest

	de proiectare flexibilă, în variante	de trezire a interesului cognitiv	de antrenare a elevilor în situații de învățare prin cooperare	de utilizare a metodelor interactive
Gc retest	3,92	4,32	4,00	4,28
Ge retest	4,12	4,52	4,20	4,28

În faza de posttest, ne-a interesat dacă subiecții din grupul experimental au obținut rezultate semnificativ mai bune, ceea ce ar indica succesul programului de intervenție.

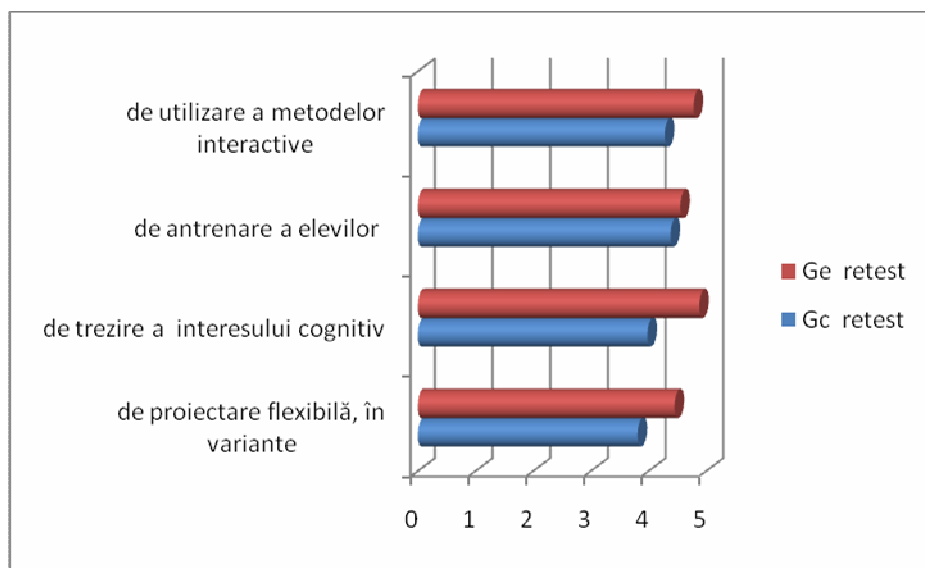


Fig. 2. *Valorile medii pentru aprecierea capacităților acționale în faza de pretest*

Analiza comparativă dintre grupul experimental și grupul de control în faza de posttest s-a realizat prin cercetarea rezultatelor obținute pentru aceleași criterii și indicatori de validare a ipotezelor cercetării (modificările atitudinal-comportamentale, capacitățile practic-aplicative).

Tabel 4. *Valorile medii pentru modificările atitudinal-comportamentale în faza de posttest*

	Interes epistemic	Antrenare în activitate	Rezolvarea responsabilă a sarcinilor
Gc pretest	3,75	3,40	3,03
Ge pretest	4,25	3,93	3,81

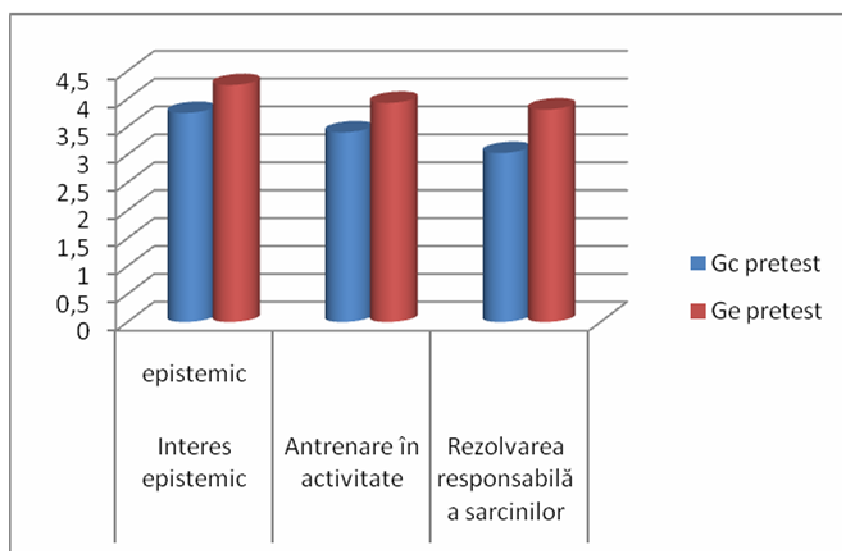


Fig. 3. Valorile medii pentru modificările atitudinal-comportamentale în faza de posttest

Diferențele constatate pentru mediile grupului de control și cel experimental în faza de posttest sunt ilustrate grafic în figura 3.

Dacă în etapa pretestului, diferențele între cele două grupuri erau nesemnificative, la un prag $p < .05$, în etapa posttestului, în urma prelucrărilor inferențiale, se constată că diferențele sunt semnificative statistic pentru toți indicatorii atitudinal-comportamentali.

7.3. Aprecierea caracterului tematicilor propuse. Date obținute prin aplicarea chestionarului și prin focus-grup

În posttest, caracterul incitativ al tematicilor propuse (capabil să determine discuții și dezbateri în rândul cursanților) a fost apreciat de 56,20% dintre subiecții din eșantionul experimental ca fiind foarte puternic. Menționăm că în eșantionul de control, cursanții l-au apreciat ca fiind mediu (49,15%).

În opinia cursanților participanți la focus-grup, tematicile propuse în cadrul formării se concentrează pe găsirea soluțiilor la problemele cu care se confruntă cadrele didactice în activitatea lor la clasă. Tematicile incitative sunt în măsură să faciliteze abordarea și rezolvarea în grup a sarcinilor propuse.

7.4. Comparații între grupul experimental și grupul de control în posttest privind capacitățile practic-aplicative

Subiecții din grupul experimental consideră în mai mare măsură că au format capacitățile practic-aplicative (tabelul 5, figura 4):

Tabelul 5. Valorile medii pentru aprecierea capacităților acționale în faza de posttest

	de proiectare flexibilă, în variante	de trezire a curiozității, a interesului cognitiv	de antrenare a elevilor în situații de învățare prin cooperare	de utilizare a metodelor interactive
Gc posttest	3,81	3,98	4,38	4,28
Ge posttest	4,45	4,88	4,55	4,78

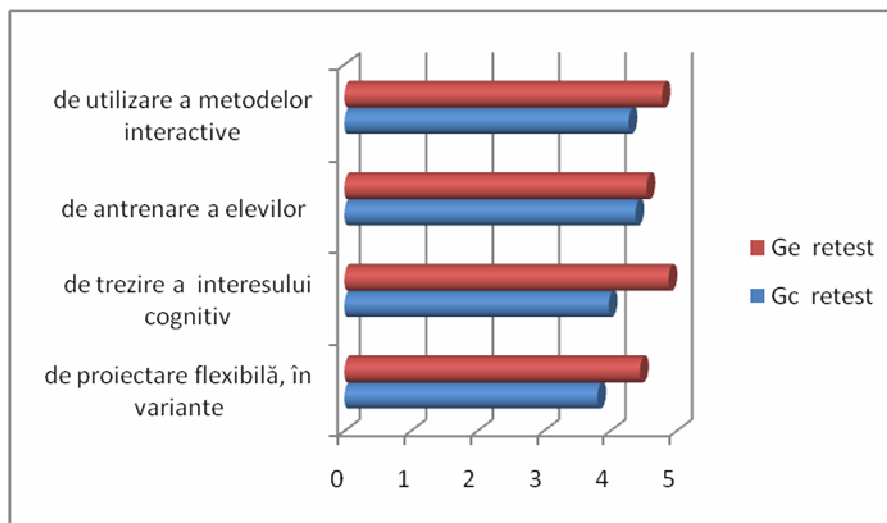


Fig.4. Valorile medii pentru aprecierea capacităților acționale în faza de posttest

Analizele inferențiale indică diferențe semnificative în faza de posttest între grupul experimental și grupul de control pentru toți indicatorii ce privesc capacitățile practic-aplicative: *de proiectare flexibilă, în variante* ($p=.050$), *de trezire a curiozității, a interesului cognitiv* ($p=.014$), *de antrenare a elevilor în situații de învățare prin cooperare* ($p=.027$), *de a utiliza metode interactive* ($p=.035$).

8. Concluzii

Întrebați în ce măsură consideră că există modificări atitudinal-comportamentale, subiecții din grupul experimental răspund, în faza de posttest, că aceste modificări sunt mai pregnante, comparativ cu cei din grupul de control. Valorile obținute pentru modificările atitudinal – comportamentale conduc la concluzia unei intervenții reușite.

Capacitățile acționale sunt semnificativ mai dezvoltate în faza de posttest pentru grupul experimental, fapt confirmat de datele statistice obținute în urma posttestului.

Putem aprecia că realizările cursanților reprezintă rezultatul intervenției la care au fost supuși.

REFERINȚE

1. Ashdown, J. (2001). Professional development as interference?, în C. Sugrue, C. Day Christopher. *Developing Teachers and Teaching Practice: International Research Perspectives*. London: Routledge, www.questia.com
2. Bîrzea, C. et al. (2006). National Report – Romania, în P. Zgaga, P. (ed.) (2006). *The prospects of Teacher Education in South-East Europe*. University of Lubljana, Faculty of Education
3. Bocoș, M. (2002). *Instruire interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Cluj – Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
4. Cerghit, I. (2008). *Sisteme de instruire alternative și complementare. Structuri, stiluri și strategii*. Ediția a II-a, revăzută și adăugită. Iași: Editura Polirom
5. De Peretti, A., (1996). *Educația în schimbare*. Iași: Editura Spiru Haret
6. Dumitru, I. Al. (2001). *Psihologia educației*. Timișoara: Editura Mirton
7. Dumitru, I. Al. (2007). Specificul învățării la vârsta adultă, în R. Paloș, S. Sava, D. Ungureanu (coord.). *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice*. Iași: Editura Polirom
8. Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Editura Aramis
9. Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2009). Energizing Learning: The Instructional Power of Conflict, în *Educational Researcher*, 38: 37-51, www.sagepub.com
10. Long, H.B. (2004). Understanding Adult Learners, în Galbraith, M.W. (ed.). *Adult Learning Methods: A guide for Effective Instruction*, third edition, Malabar, Florida: Krieger Publishing Company
11. Maciuc, I. (1998). *Formarea continuă a cadrelor didactice*. Craiova: Omniscop Publishing House
12. Maciuc, I. (coord.). (2005). *Școala democrației și formarea profesorilor*. București: Didactic and Pedagogical R. A Publishing House
13. Neculau, A. (coord) (2004). *Manual de psihologie socială*, ediția a II-a. Iași: Editura Polirom
14. Oprea, C. L. (2008). *Strategii didactice interactive*, ediția a III-a. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
15. Paloș, R. (2007). *Învățarea la vârsta adultă*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
16. Pânișoară, I.-O. (2003). *Comunicarea eficientă. Metode de interacțiune educațională*. Iași: Editura. Polirom

17. Păun, E., Iucu, R.B., Șerbănescu, L. (2008). Statutul profesional al cadrului didactic: statut-roluri, competențe, standarde, personalitate, formare continuă, evaluare, autoevaluare, în D. Potolea, I. Neacșu, R.B. Iucu, I.-O. Pânișoară (coord.). *Pregătirea psihopedagogică. Manual pentru definitivat și gradul didactic II*. Iași: Editura Polirom
18. Sandy, S.V. (2007). Metodologia cercetării în rezolvarea conflictelor, în S. Moscovici, F. Buschini. *Metodologia științelor socioumane*. Iași: Editura Polirom
19. Sava, S. (2007). Educația adulților – identitate, problematică, în R. Paloș, S. Sava, D. Ungureanu (coord.). *Educația adulților. Baze teoretice și repere practice*. Iași: Editura Polirom

**IMPORTANȚA AUTOEDUCAȚIEI ÎN FORMAREA
PERSONALITĂȚII ELEVULUI. STUDIU CONSTATATIV ASUPRA
OPINIEI STUDENȚILOR VIITORI PROFESORI/**

**IMPORTANCE OF SELF-EDUCATION WITHIN THE STUDENT'S
PERSONALITY FORMATION. ASCERTAINING STUDY ON
STUDENT'S-FUTURE TEACHERS- OPINION**

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

Individual's personality formation occurs as a result of the interaction of internal (heredity) and external factors (environment and education). To these we can add and the self-education, this factor having a complementary action to the one achieved by education. Although the self-education is not the appanage of all the ages, however from the moment of the appearance of the first self-education concerns of the individual, they continue to increase, reaching that image stages as youth, the adulthood to prevail comparatively to educational influences. The present study aims to analyze the importance of self-education in shaping the individual's personality from the perspective of students-future teachers.

Keywords: *self-education, self-education methods, development of the personality, students-future teachers*

1. Introducere

Autoeducația reprezintă procesul prin care individul, în mod conștient, își modelează propria personalitate, sub toate aspectele sale, desfășoară acțiuni menite să contribuie la dezvoltarea personală sau, după cum menționează A. Barna, autoeducația reprezintă activitatea ființei umane, desfășurate în scopul perfecționării propriei personalități (Barna, 1995) „din punct de vedere moral,

volitiv, emoțional, caracterial, social, estetic, al trăsăturilor fizice” (Ionescu, 2011, p. 401). Autoeducația este strâns legată de formarea conștiinței de sine, a imaginii de sine. Dacă autoinstruirea vizează mai mult latura intelectuală, autoeducația este legată de formarea unei culturi estetice, morale, sociale, fizice (Ionescu, 2011). Autorul menționat, vorbind de raportul dintre heteroeducație și autoeducație, consideră că „cele două sunt complementare, că, în planul dezvoltării ontogenetice, individuale, heteroeducația precede autoeducația, dar nu o exclude, ci, dimpotrivă, o induce și o ajută să se dezvolte” (p. 401) (vezi figura 1).

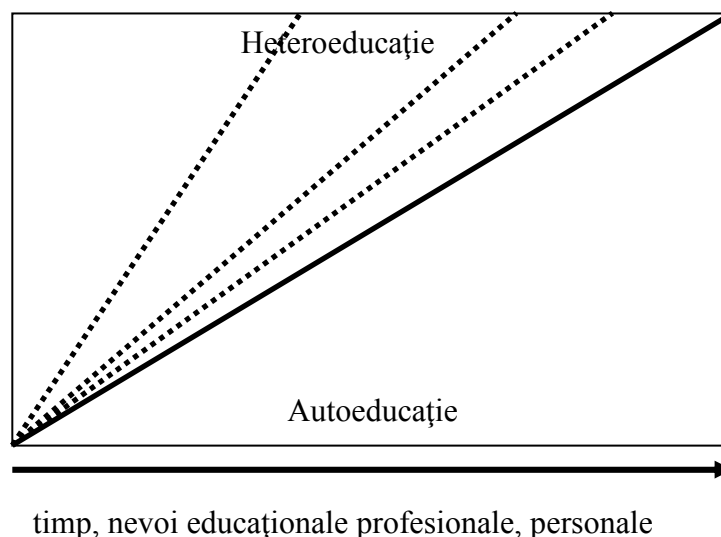


Figura 1. Evoluția ontogenetică a relației heteroeducație-eutoeducație (după Ionescu, 2011, p. 401)

Autoeducația conduce, în timp, la autonomia educativă a celui care învață (Ștefan, 2005; 2008).

E. Macavei (2002, apud Mogonea, 2013, p. 64) identifică cinci direcții importante ale autoeducației:

- Cunoașterea de sine – un proces îndelung și sinuos de descoperire, dezvăluire a propriei persoane;
- Evaluarea de sine – presupune formarea elevului astfel încât să fie capabil să își aprecieze, să își măsoare volumul, calitatea, operaționalitatea propriilor cunoștințe, competențe, abilități;
- Diagnoza și decizia – sunt demersuri strâns legate de procesul autoevaluativ, dar și de cele următoare de formare și transformare de sine, pe care le pregătesc;
- Formarea și transformarea de sine – reprezintă două procese care presupun modelarea propriei personalități.

Din punct de vedere ontogenetic, momentul apariției preocupărilor autoeducative este plasat la vârsta preadolescenței sau a pubertății, existând însă și posibilitatea identificării unor cazuri care să nu se integreze în acest interval (fie mai devreme, fie mai târziu).

2. Metode de autoeducație

Istoria pedagogiei (românești și nu numai) consemnează diferite modalități de stimulare a autoeducației. Amintim câteva dintre acestea.

Astfel, C. Nărlă (1996) amintește categorii de metode precum:

- Metode de autoeducare a sentimentelor: sentimentul adevărului și munca științifică, ambianța artistică, metoda trăirilor, exemplul și ambianța morală, emoția creației și efortul propriu, psihanaliza și autoanaliza;
- Metode de autoeducare a voinței: organizarea ambianței morale, cultul eroilor, autocontrolul, psihanaliza, sugestia și autosugestia, munca individuală și colectivă, jocul și sportul, gimnastica ritmică, organizațiile de tineret.

Comănescu (1996) prezintă următoarele metode de autoeducație, pe care le deosebește de cele de autocunoaștere:

- autopersuasiunea;
- exercițiul;
- autostimularea (modelul de om, portretul, maxima de viață – deviza, raționarea, compensarea, resemnarea, raționalizarea, simularea și disimularea, proiectarea vinovăției personale, regresia, echilibrarea prin transformare imaginară);
- autoconstrângerea;
- jurnalul intim;
- autoanaliza;
- autoevaluarea.

Barna (1995) descrie cinci categorii de metode și procedee de autoeducație:

- Metode și procedee de precizare a conținutului autoeducației: programul, regulile personale, deviza, jurnalul intim;
- Metode și procedee de autocontrol: autoobservația, autoanaliza, reflecția personală, autocontrolul, autoraportul;
- Metode și procedee de autostimulare: autoconvingerea, autocomanda, autoaprecierea și autocritica, autosugestia, comunicativitatea, exemplul, jocul, autoexersarea;
- Metode și procedee de autoconstrângere: autodezaprobară, autocomutarea, autorenunțarea;
- Metode și procedee de autoeducație și creativitate: metoda profesorului, planul rezumativ, capacitatea de a scrie și citi creativ.

După E. Macavei (2002, pp. 385-396), în scopul formării capacităților autoeducative, pot fi utilizate diferite metode și procedee. Prezentăm, pe scurt, aceste metode.

a) **Metode și procedee de cunoaștere de sine:**

Autoobservarea – presupune urmărirea și cunoașterea propriilor gânduri, idei, sentimente, ea putându-se realiza doar pe baza exercițiului, grație căruia se formează deprinderea de autoobservare și se asigură eliminarea elementelor subiective, care pot duce la deformări ale realității. Pentru A. Barna, autoobservarea este o metodă specifică deopotrivă autocunoașterii și autoeducației, având două forme: directă (nemijlocită) și retrospectivă (presupune apelul la memorie) (Barna, 1995). Șuteu (1978) menționează că autoobservația nu reprezintă o metodă de sine stătătoare, ci doar una din cele două forme ale observației, alături de observația externă. O variantă a autoobservației, *introspecția*, a fost combătută de unii specialiști, datorită faptului că datele oferite de ea nu sunt relevante (Macavei, 2002). Cunoașterea de sine prin valorificarea datelor oferite de metoda introspecției nu este considerată realizabilă. Astfel, V. Pavelcu, amintea opinia unui filosof, potrivit căruia încercarea de a ne cunoaște pe noi înșine în mod direct este la fel de absurdă ca și ideea de a pretinde că, stând la fereastră, ne putem vedea trecând pe stradă (Pavelcu, 1970). În realizarea cu șanse de reușită a unui asemenea demers, trebuie să avem în vedere, susține același V. Pavelcu, de dualitatea obiect-subiect, de distincția exprimată atât de clar în limba franceză prin cuvintele „je” și „moi”. Întrucât o apropiere prea mare de obiectul cunoașterii denaturează adevărul, este recomandată o distanțare de obiectul cunoașterii, generându-se astfel un paradox: „cu cât mai departe de mine, cu atât mai aproape de mine” (Pavelcu, 1970, p. 62).

Autoanaliza - succede autoobservării, faptele, evenimentele observate fiind supuse ulterior unui proces de analiză, de detaliere pe subetape, subcomponente, fiecare dintre acestea trecând prin filtrul analizei personale. Potrivit E. Macavei (2002), separarea autoanalizei de apreciere se face doar din rațiuni didactice, în realitate ele fiind indisolubile. Autoanaliza presupune operarea cu fapte, evenimente trăite, ea se realizează prin efectuarea unor acțiuni de investigație, de meditație.

Autotestarea – presupune autoadministrarea de teste (fie nestandardizate, fie standardizate), cu scopul cunoașterii unor trăsături, calități, al măsurării unor dimensiuni ale personalității.

Reflecția personală sau meditația - reprezintă o modalitate eficientă de comunicare cu sine, de analiză și evaluare a unor acțiuni proprii, săvârșite, dar și de proiectare a unor acțiuni viitoare; presupune o sondare a propriei interiorități pentru adoptarea unor soluții, a unor decizii, pentru emiterea unor judecăți de valoare, pentru formularea unor aprecieri, a unor evaluări ale unor acțiuni proprii. Pe lângă acest aspect pur pragmatic, esențial, însă, reflecția personală poate constitui și o modalitate de autorelaxare, atunci când se ajunge la starea spirituală de meditație (Macavei, 2002). Pentru elevii adolescenți, valorificarea acestei metode ajută la completarea informațiilor pe care aceștia le culeg în legătură cu propria persoană, pe fondul general al unor permanente căutări a propriei identități și a ajustării imaginii de sine, prin corelarea propriilor informații despre sine cu cele provenite de la ceilalți.

În funcție de scopul urmărit și de raportul dintre momentul realizării reflecției personale și cel al realizării, al producerii faptelor, întâmplărilor, acțiunilor supuse meditației, putem distinge între o meditație (reflecție) *retrospectivă* și una *anticipativă*.

Prima succede desfășurării evenimentelor respective și are rolul de a interpreta, într-o manieră personală, critică, realizările concrete, de a identifica aspectele reușite sau nereușite, de a analiza etapă cu etapă întreg demersul, în vederea formulării unor concluzii utile pentru o viitoare activitate. Are valoare constatativă, diagnostică. Valoarea ei depinde de capacitatea de analiză critică a persoanei în cauză, de capacitatea ei de a relaționa și de a integra într-un sistem unitar, coerent toate datele situației respective, de capacitatea de desubiectivare etc. Acest tip de meditație face apel la funcțiile memoriei, la capacitatea de analiză a subiectului.

Cea de-a doua precede desfășurarea evenimentelor, urmărind proiectarea, anticiparea unor acțiuni, fapte, evenimente. Are valoare prognostică, anticipativă, făcând uz de capacitatea creativă, prospectivă a celui care efectuează un asemenea demers. Reușita activităților proiectate depinde de gradul estimării corecte a raportului dintre dorințe, aspirații și posibilități, resurse.

Rugăciunea este considerată de asemenea o metodă grație căreia o persoană poate să ajungă la cunoașterea de sine (Comănescu, 1996). Ea asigură stabilirea unei relații a individului cu Divinitatea, asigură comunicarea și apropierea de aceasta. Orele de religie desfășurate în școală sau diferitele activități de natură religioasă la care pot participa elevii pot crea condițiile necesare inițierii elevilor în această practică. De asemenea, în cadrul orelor de dirigenție pot fi discutate teme cu caracter religios.

b) Metode și procedee de autoevaluare:

Aprecierea generală – presupune raportarea propriilor trăsături, calități, acțiuni, reușite, nereușite la diferite criterii, standarde de evaluare, precum și identificarea cauzelor, a condițiilor apariției acestora.

Autocritica – constă în identificarea și condamnarea propriilor greșeli, trăsături negative, nereușite, în mod realist, obiectiv, scopul fiind acela al corectării.

Aprobarea – reprezintă aprecierea pozitivă a reușitelor, calităților, progreselor etc., având o valoare motivațională, de susținere a încrederii în sine, a stimei de sine pozitive.

Dezaprobararea – constă în condamnarea acțiunilor incorecte, a greșelilor, a atitudinilor nepotrivite, a defectelor.

Autoadmonestarea și autoblamarea – presupune condamnarea categorică, virulentă a greșelilor, defectelor; este benefică doar în situația în care conduce la îndreptarea greșelilor, la ameliorarea trăsăturilor negative etc.

Autopedepsirea – presupune autoadministrarea de pedepse pentru acțiuni sau fapte nepotrivite; ca și în cazul autoadmonestării, eficiența ei se probează doar atunci când conduce la ameliorarea situației.

c) Metode și procedee de proiectare:

Modelul – constă în proiectarea unui tip de personalitate ideal, simbol al perfecțiunii spre care individul respectiv tinde, pe care și-ar dori să-l atingă; este un proces complex și sinuos, individul fiind puternic influențat de modelele oferite de persoanele cu care vine în contact, condiția esențială fiind aceea de a prelua de la aceste modele elemente pe care să le adapteze, particularizeze potrivit trăsăturilor proprii.

Deviza – reprezintă o sintagmă, o expresie care concentrează o normă, o regulă, un principiu de viață, o aspirație, ca expresie a modului de a gândi al persoanei respective, a unui model de conduită etc. Are valoare stimulativă, motivațională.

Codul personal – este reprezentat de un ansamblu de principii, norme, reguli de viață, prelucrate, adaptate propriu.

Planul (programul) – reprezintă un instrument de structurare și organizare a acțiunilor, activităților, personalizat.

d) Metode și procedee de influențare și formare:

Autostimularea – reprezintă modalitatea de autopotențare a calităților, trăsăturilor pozitive, de încurajare a antrenării forțelor fizice, psihice, emoționale în vederea dezvoltării personalității.

Autopersuasiunea – constă în formularea unor îndemnuri de către individul înșuși.

Raționarea – presupune analiza critică, realistă a situațiilor, a acțiunilor, adoptarea unor decizii corecte, bazate pe argumente logice, pe o corectă evaluare a situației, corectarea unor greșeli etc.

Raționalizarea – după D. Todoran și I. Comănescu (apud Macavei, 2002, p. 391) raționalizarea este „argumentarea subiectivă plauzibilă a actelor și faptelor proprii”, „modalitatea de ocolire a îndeplinirii unor sarcini, a respectării unor exigențe impuse”.

Autoconvingerea – constă în conformarea față de propriile argumente.

Exercițiul – presupune exersarea unui comportament, a unei deprinderi în numeroase situații similare până la formarea automatismelor.

Exemplul – implică valorificarea unor modele, repere din mediul în care individul trăiește sau își desfășoară activitatea.

Autocomanda - presupune autoformularea unor comenzi privind îndeplinirea unor sarcini, rezolvarea unor activități.

Autocontrolul – constă în monitorizarea îndeplinirii unei sarcini, a derulării unei activități.

Autosugestia – se bazează pe activarea rezervelor biopsihice subliminale ale diferitelor procese psihice, cu scopul inducerii unei stări de bine, al eliminării stărilor tensionale, a blocajelor etc.

Jurnalul – reprezintă un instrument esențial în procesul autocunoașterii, autoevaluării și, implicit, al autoeducației, oferind individului posibilitatea de a „dialoga” cu sine însuși, de a-și identifica diferite calități, defecte, de a găsi explicații pentru diferite acțiuni, de a-și corecta greșeli etc.

e) **Metode și procedee autocorective:**

Autoconstrângerea – reprezintă lupta cu sine pentru impunerea unor restricții, a unor interdicții pentru acțiuni, fapte, trăsături pe care individul le recunoaște ca fiind incorecte, greșite și pe care vrea să le corecteze.

Compensarea – se referă la acțiunile, comportamentele compensatorii ale individului, care îi permit să depășească situații dificile, dezamăgiri, stări emoționale negative și care contribuie, în același timp, la menținerea stimei de sine pozitive (amintim aici și teoria disonanței cognitive a lui Festinger (apud Radu, Iluț, 1994; Dumitriu, 1998).

Autopedepsirea – a fost prezentată și ca metodă de autoevaluare.

Resemnarea – intervine în situația în care individul este copleșit de suferința provocată de pierderi umane, materiale, de înșelarea încrederii, a așteptărilor etc. În această situație, intervin mecanismele psihice de autoapărare.

Echilibrarea – constă în revenirea la o stare de bine, de confort, în urma unor dezamăgiri, decepții, a unor experiențe solicitante din punct de vedere emoțional.

Toate aceste metode pot fi folosite într-o măsură mai mică sau mare de fiecare individ, în vederea autoeducării, a modelării propriei personalități.

3. Studiu constatativ privind percepția studenților viitori profesori asupra importanței autoeducației

Având în vedere importanța recunoscută a autoeducației, ne-am propus să investigăm percepția studenților viitori profesori asupra acestei problematice, respectiv a modalităților pe care aceștia le consideră ca fiind cele mai eficiente în stimularea preocupărilor autoeducative ale elevilor.

În cercetarea noastră constatativă, am urmărit demonstrarea *ipotezei* potrivit căreia provocările societății actuale reclamă stimularea autoeducației elevilor ca obiectiv major al învățământului actual.

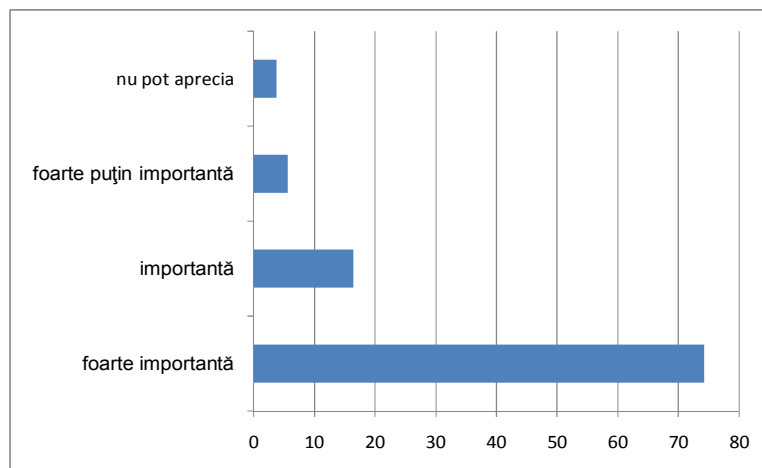
Metoda de cercetare utilizată a fost ancheta pe bază de chestionar, instrumentul fiind chestionarul de opinie, prezentat în anexă.

Grupul-țintă a fost constituit din 80 de studenți-viitori profesori de la Facultatea de Litere, din cadrul Universității din Craiova.

Chestionarul aplicat studenților a cuprins 8 itemi, majoritatea cu răspunsuri închise, 2 itemi fiind din categoria celor cu răspunsuri deschise. Prin aplicarea chestionarului, am urmărit cunoașterea opiniei studenților viitori profesori privind importanța autoeducației, privind măsura în care este încurajată autoeducația în învățământul românesc, privind modalitățile prin care se poate realiza stimularea

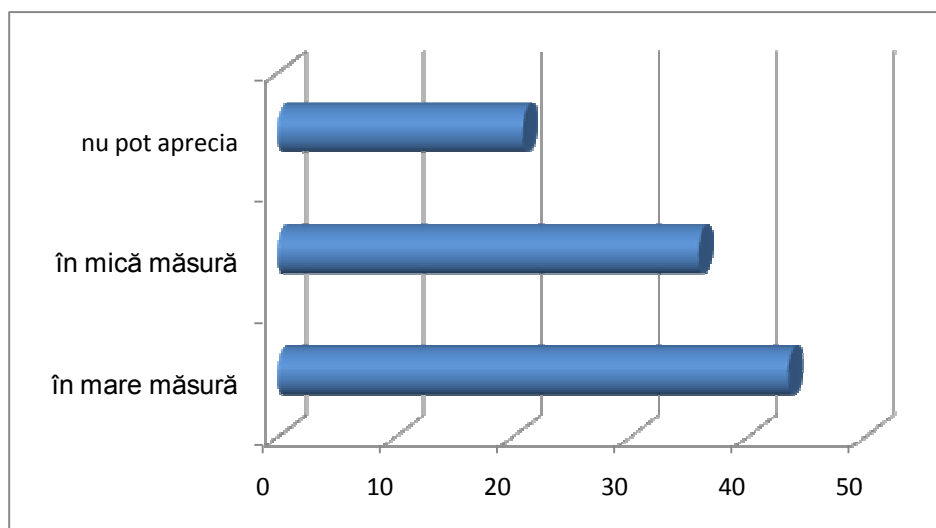
acesteia. Prezentăm, în continuare, răspunsurile subiecților, la întrebările chestionarului.

Astfel, la primul item, care a solicitat opinia studenților privind importanța autoeducației, cei mai mulți dintre aceștia au fost de acord că autoeducația este foarte importantă (74,2%), doar 5,6 considerând că are o importanță foarte mică, așa cum se poate observa și din histograma nr. 1.



Histograma 1. Opinia studenților privind importanța autoeducației

La itemul privind măsura în care școala românească promovează autoeducația, 43,4% dintre studenți au apreciat că acest obiectiv este realizat în mare măsură, 35,8% - în mică măsură și 20,8% nu au putut aprecia (vezi histograma 2).

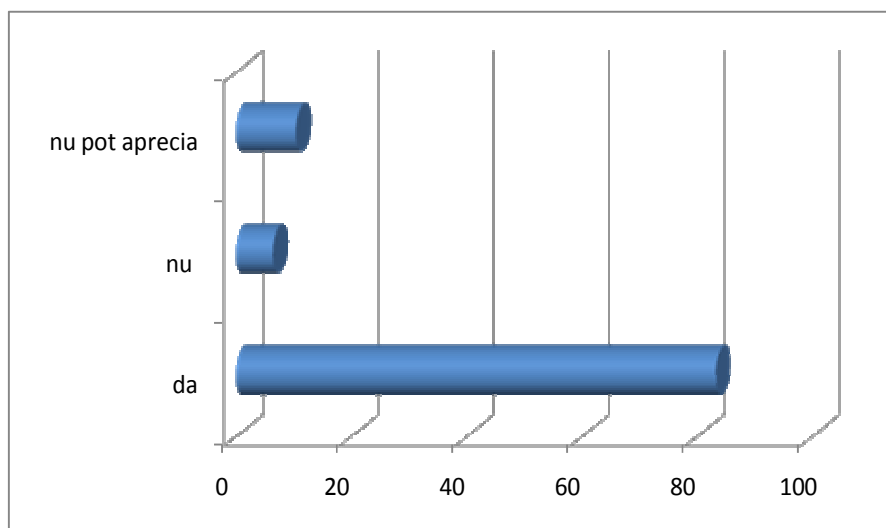


Histograma 2. Opinia subiecților privind măsura în care școala românească promovează autoeducația

Menționăm câteva dintre avantajele autoeducației, așa cum reies ele din răspunsurile studenților:

- Dezvoltarea întregii personalități;
- Dezvoltarea unor trăsături de caracter, a unor procese psihice, a unor aptitudini, atitudini etc.
- Autoperfecționarea continuă;
- Nuanțarea stilului de învățare, a tehnicilor de autoînvățare;
- Dezvoltarea competențelor specifice profesiei alese;
- Oferă posibilitatea reorientării profesionale.

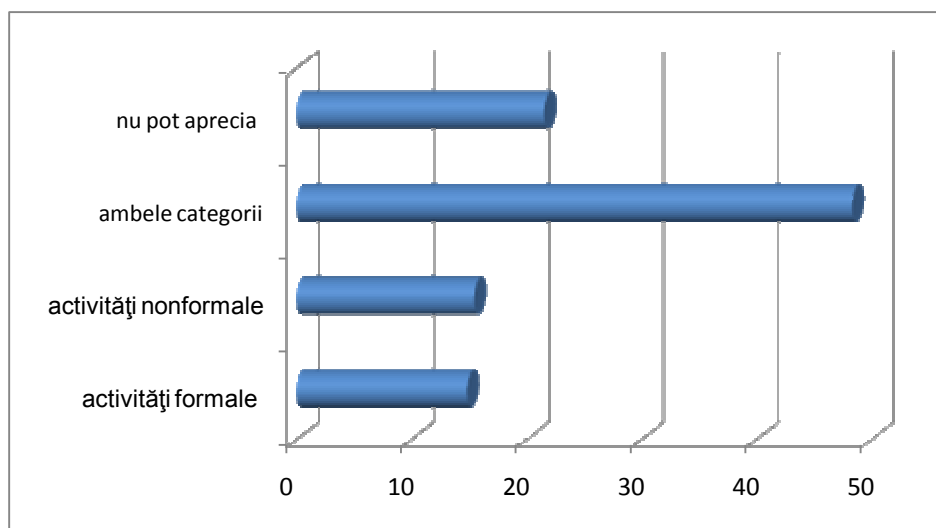
Majoritatea subiecților chestionați (83,2%) consideră că, în calitate de profesori, vor stimula preocupările autoeducative ale elevilor, răspunsurile celorlalți subiecți fiind împărțite între celelalte două variante de răspuns: nu – 6,4% și nu pot aprecia – 10,4% (histograma nr. 3).



Histograma 3. opinia studenților în legătură cu stimularea autoeducației

În privința categoriilor de activități prin intermediul cărora pot fi stimulate preocupările autoeducative ale elevilor (itemul 5), studenții au răspuns astfel:

- a) activități formale – 14,8%
- b) activități nonformale – 15,4%
- c) ambele categorii – 48.3%
- d) nu pot aprecia – 21,5%

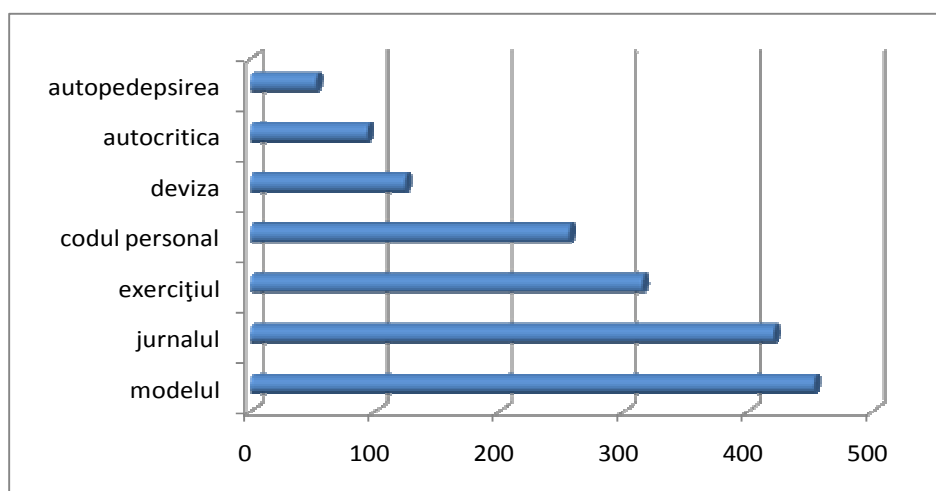


Histograma 4. Aprecierile studenților privind categoriile de activități eficiente în stimularea autoeducației

Itemul nr. 6 le-a cerut studenților să ierarhizeze câteva dintre modalitățile de stimulare a autoeducației, în funcție de importanța pe care aceștia le-o acordă. Această ierarhie este prezentată în tabelul nr. 1 și în histograma 5.

Tabelul 1. Metodele considerate eficiente în stimularea autoeducației

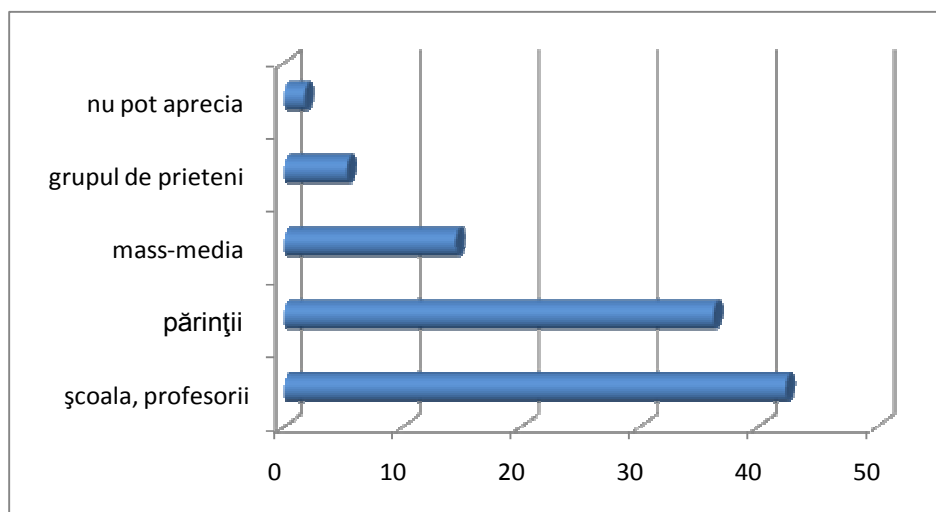
Nr. crt.	Metoda	Valoarea
1	modelul	453
2	jurnalul	421
3	exercițiul	315
4	codul personal	256
5	deviza	124
6	autocritica	94
7	autopedepsirea	53



Histograma 5. Metodele considerate eficiente în stimularea autoeducației

În privința factorilor care au un rol important în stimularea preocupărilor autoeducative ale elevilor (itemul 7), răspunsurile studenților s-au împărțit între variantele de răspuns astfel:

- a) școala, profesorii – 42,3%
- b) părinții – 36,2%
- c) mass-media – 14,5%
- d) grupul de prieteni – 5,3%
- e) nu pot aprecia – 1,7%



Histograma 6. Opinia studenților privind factorii considerați importanți în stimularea autoeducației elevilor

Ultimul item al chestionarului, un item cu răspuns deschis a solicitat precizarea unor modalități prin care școala poate colabora cu familia, în vederea stimulării elevilor pentru autoeducație. Menționăm câteva dintre modalitățile enumerate de subiecții chestionați:

- lectorate cu părinții;
- participarea părinților la activitățile extrașcolare ale copiilor;
- serbările școlare;
- implicarea părinților în organizarea unor activități desfășurate în școală sau în afara ei;
- ședințele cu părinții.

În concluzie, putem considera că din răspunsurile studenților reiese interesul acordat autoeducației, grație recunoașterii importanței ei, ca factor al dezvoltării și perfecționării continue. Studenții au formulat și modalități concrete prin care se poate realiza acest obiectiv major al învățământului actual.

În încheiere, amintim una dintre cele mai frumoase definiții acordate autoeducației, cea care ne-a fost oferită de academicianul Vasile Pavelcu:

„Nu există o sursă mai bogată în semnificație decât aceea de a te simți opera propriei tale personalități și sculptor al propriei tale ființe” (Vasile Pavelcu)

REFERINȚE

1. Barna, A. (1995). *Autoeducația. Probleme teoretice și metodologice*. București: Editura Didactică și Pedagogică
2. Comănescu, I. (1996). *Autoeducația azi și mâine*. Oradea: Editura Imprimeriei de Vest
3. Dumitriu, Gh. (1998). *Comunicare și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R.A.
4. Ionescu, M. (2011). *Instrucție și educație. Paradigme educaționale moderne*. Cluj-Napoca: Editura Eikon
5. Macavei, E. (2002). *Pedagogie. Teoria educației*, vol. II. București: Editura Aramis
6. Mogonea, F. (2013). *Fundamentele pedagogiei. Teoria și metodologia curriculumului*. Craiova: Editura Universitaria
7. Narly, C. (1996). *Pedagogie generală*. București: editura Didactică și Pedagogică.
8. Pavelcu, V. (1970). *Invitație la cunoașterea de sine*. București: Editura Științifică
9. Radu, I., Iluț, P. (1994). *Atitudini, valori, comportament*. În I. Radu, (coord.). *Psihologie socială*. Cluj-Napoca: Editura EXE, S.R.L.
10. Ștefan, M.A. (2005). Dezvoltarea competenței de instruire autonomă la studenți – consecință educațională a constructivismului. *Analele*

Universității din Craiova, Seria Psihologie – Pedagogie, Anul IV, Edit. Universitaria, Craiova, nr. 7 – 8, 243 – 254.

11. Ștefan, M.A. (2008). The development of the learning autonomous ability of students – imperative of the present reality. *Buletinul Științific – Seria Științele Educației*, 2, Pitești: Editura Universității din Pitești.
12. Șuteu, T. (1978). *Cunoașterea și autocunoașterea elevilor*. București: Editura Politică

Anexă – Chestionar de opinie

Data:

Nume și prenume:

Facultatea/specializarea:

1. Considerați că, în formarea personalității individului, autoeducația este:
 - a) foarte importantă
 - b) importantă
 - c) foarte puțin importantă
 - c) nu pot aprecia

2. Sunteți de părere că școala românească actuală stimulează autoeducația:
 - a) în mare măsură
 - b) în mică măsură
 - c) nu pot aprecia

3. Menționați minim 3 avantaje ale autoeducației.

4. Ca profesor, veți stimula preocupările autoeducative ale elevilor?
 - a) da
 - b) nu
 - c) nu știu

5. Sunteți de părere că preocupările autoeducative ale elevilor pot fi încurajate mai bine prin:
 - a) activități formale
 - b) activități nonformale
 - c) ambele categorii
 - d) nu pot aprecia

6. Ierarhizați următoarele modalități autoeducative, în funcție de importanța pe care considerați că o au (1 – cea mai puțin importantă; 7 – cea mai importantă):

- a) jurnalul
- b) deviza
- c) codul personal
- d) modelul
- e) exercițiul
- f) autocritica
- g) autopedepsirea

7. Considerați că cel mai important rol în încurajarea autoeducației la elevi îl au:

- a) școala, profesorii;
- b) părinții;
- c) mass-media;
- d) grupul de prieteni;
- e) nu pot aprecia.

8. Menționați minim trei modalități prin care școala poate colabora cu familia, în vederea stimulării elevilor pentru autoeducație.

PEDAGOGIE COMPARATĂ/ COMPARATIVE PEDAGOGIE

DISCIPLINĂ ȘI DISCIPLINARE ÎN EDUCAȚIE. ECHILIBRUL ÎNTRE AUTORITATE ȘI LIBERTATE

DISCIPLINE AND DISCIPLINED BEHAVIOR IN EDUCATION. ON THE BALANCE BETWEEN AUTHORITY AND FREEDOM

Lector univ. dr. **Ecaterina Sarah Frășineanu**
DPPD, Universitatea din Craiova

Senior lecturer **Ecaterina Sarah Frășineanu** Ph.D
TSTD, University of Craiova

Abstract

The theme of discipline, so that to ensure a balance between authority and freedom, derives from the essence, the meaning of education and the pedagogical implications of today are complex. Considering the ideas from the past and present, our analytical approach advocates for such child-centered, integrating approach. Because the way it is formed or forming a person, the way it manifests in society, we often encounter a lot of undesirable behaviors, the discipline problem is related the same time to the compliance with the norms, authority and self-control, to respect the freedom of each person.

Keywords: *discipline, norms, authority, power, freedom, formative effect.*

1. Disciplina și disciplinarea din punct de vedere pedagogic. Deschideri necesare

În teoria și practica educativă, *disciplina* reprezintă un sistem de norme, principii, reguli privitoare la îndeplinirea obligațiilor de conduită, impuse și supuse

unui control, în vederea asigurării cadrului organizatoric adecvat manifestării educabililor și educatorilor.

În cazul educației copiilor și tinerilor, au existat concepții care au susținut că disciplina nu se impune din exterior, ea vine din asigurarea libertății de manifestare a copilului (J. J. Rousseau, J. Dewey, M. Montessori, Ed. Claparede, E. Key, C. Rogers). La polul opus se situează reprezentanții unei concepții intervenționiste, cum ar fi: I. F. Herbart (cu teoria guvernării copilului) sau É. Durkheim (care arăta că un copil trebuie să-și stăpânească egoismul natural).

Teoria disciplinei permissive sau liberale își are originea în concepția lui J. J. Rousseau (1762), care considera că un copil este bun de la natură, de aceea nu este necesară intervenția educatorului pentru a-l disciplina (metodele propuse fiind educația negativă, pedeapsa naturală). Concepția lui Rousseau a fost reluată și dezvoltată, mai târziu, de reprezentanții „educației noi”, care au pus accent pe libertatea de manifestare a copilului.

Teoria disciplinei autoritare, reprezentată de Iohan Friedrich Herbart, a plecat de la un întreg sistem filosofic, potrivit căruia ființa umană este prin natura sa predispusă manifestărilor negative și nimic nu slăbește guvernarea ca faptul de a ceda rugămintelor, lacrimilor și, cu atât mai mult, violenței copiilor. Compensând unele din criticile formulate nondirectivismului, Herbart a propus un echilibru între constrângere și libertate, în sensul utilizării unor mijloace blânde, formative.

Pedagogia filozofică existențialistă (M. Heidegger, K. Jaspers, J. P. Sartre ș.a.) a criticat incapacitatea școlii de a stimula dezvoltarea unor idealuri înalte, printr-o existență autentică. Ca soluții în cadrul relaționării diferențiate, individualizate, au fost propuse metodele active și metoda socratică.

Însă, este adevărat că în educație, idealul a fost întotdeauna omul, cu o anumită accentuare în fiecare perioadă istorică a unora dintre calitățile de om. De fapt, prin intermediul idealului educațional, societatea își proiectează propriile sale aspirații în legătură cu achizițiile fundamentale ale membrilor săi, pe care educația urmează să le realizeze. Recurgem, aşadar la argumentul că cele două funcții ale educației trebuie să fie asigurate în mod complementar: socializarea și individualizarea.

Socializarea este procesul prin care o persoană, „însușindu-și limba colectivității și interiorizând normele și modelele sociale de comportament, devine membru al acelei societăți” (Tucicov-Bogdan et al, 1981, p. 228). După Émile Durkheim, educația era acțiunea exercitată de generațiile adulte asupra tinerei generații pentru ca aceasta din urmă să răspundă cerințelor sociale. Referitor la această funcție socială, înțeleasă altfel în prezent, R. Iucu observă că „educația este unul din rarele instrumente aflate la dispoziția statului și a colectivității pentru asigurarea unei acțiuni de coeziune socială profundă și de formare a unei atitudini de deschidere și flexibilitate față de comunitatea internațională, față de celelalte popoare.” (Iucu, 2004, p. 11).

Dar, fiecare persoană trebuie educată în funcție de particularitățile individuale și își poate urmări, în același timp, dezvoltarea optimă a potențialului său, în funcție de interesele și aptitudinile specifice. Această idee exprimă funcția

de individualizare pe care o deține educația, în prezent fiind utilizată sintagma „educație diferențiată”, tocmai pentru a sublinia necesitatea adaptării educației la particularitățile celor educați. Se poate sesiza foarte ușor rolul important pe care îl deține persoana însăși în adaptarea modului de educație la specificul propriu, prin autoeducație.

În cadrul învățământului, paradigmele interpretative postmoderne atrag atenția asupra necesității de a analiza activitatea de disciplinare și chiar autodisciplinare într-o manieră comprehensivă, nu una strict economistă, managerială.

Unul din rolurile actuale ale profesorului este cel de facilitator. Rolul modern al cadrului didactic este unul complex, iar, în acest sens, luând ca exemplu doar unul dintre modelele formative, modelul facilităților procedurale (Wilson și Cole, 1991), propunerea de realizare a activității formative se axează pe stimularea cunoașterii, pe utilizarea punctelor de sprijin, în mod independent și în grupul de elevi, iar în final se ajunge la corectarea colectivă, la îmbunătățirea rezultatelor obținute de elevi.

2. Nucleul educației: educația morală

Morala este o formă a conștiinței sociale care reflectă ansamblul concepțiilor, ideilor, principiilor și normelor care călăuzesc și reglementează conduita oamenilor în relațiile personale, în familie, la locul de muncă, în societate. Educația morală este o componentă a educației, axată pe dezvoltarea conștiinței și a conduitei morale, pe formarea profilului moral al personalității, pe elaborarea comportamentului socio-moral.

Unii autori au considerat educația morală – nucleul educației. Spencer (1973), de pildă, considera că educația are drept scop formarea caracterului. Pentru Kant (1992), educația era activitatea de disciplinare, cultivare, civilizare și moralizare a omului, iar scopul educației constă în a dezvolta în individ toată perfecțiunea de care acesta este susceptibil.

Trebuie să adăugăm faptul că educația urmărește mult mai multe paliere, ca laturi, dimensiuni, componente, conținuturi, care sunt în interdependență, contribuind, am spune noi, transversal, la o dezvoltare integrală a persoanei.

În concepția lui John Dewey, „Educația este acea reconstrucție sau reorganizare a experienței care se adaugă la înțelesul experienței precedente și care mărește capacitatea de a dirija evoluția celei care urmează.” (Dewey, 1972, p. 70). O asemenea explicație ne orientează către o perspectivă longitudinală referitoare la manifestarea ființei umane, ca ființă educată de alții și capabilă, la rândul său, să ofere educație sau să se autoeduce.

Legea Educației Naționale precizează *idealul* educațional al școlii românești: dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, formarea personalității autonome și creative, fundamentată pe asumarea reală a unei set de valori necesare propriei dezvoltări și împliniri personale, integrării sociale și profesionale într-o societate a cunoașterii.

Principiile asumate sunt: principiul echității; principiul calității; principiul relevanței – în baza căruia educația răspunde nevoilor de dezvoltare personală și social-economice; principiul eficienței; principiul descentralizării; principiul răspunderii publice pe care o au instituțiile de învățământ; principiul garantării identității culturale și al dialogului intercultural; principiul identității naționale; respectarea drepturilor minorităților, principiul asigurării egalității de șanse; principiul autonomiei universitare, al libertății academice; principiul transparenței; principiul *libertății de gândire* și al independenței față de ideologii, dogme religioase și doctrine politice; principiul incluziunii sociale; principiul centrării educației pe beneficiarii acesteia; principiul participării și responsabilității părinților; principiul promovării educației pentru sănătate; principiul organizării învățământului confesional potrivit cerințelor specifice fiecărui cult recunoscut; principiul fundamentării deciziilor pe dialog și consultare; principiul respectării dreptului la opinie al elevului/studentului, ca beneficiar direct al sistemului de învățământ.

Printre scopurile educației (din Legea Educației Naționale) se numără: împlinirea și dezvoltarea personală, integrarea socială și participarea cetățenească activă în societate; educarea în spiritul demnității, toleranței și respectării drepturilor și libertăților fundamentale ale omului; cultivarea sensibilității față de problematica umană, față de valorile moral-civice, a respectului față de mediul social și cultural. Principiile și scopurile enunțate, dar mai ales, îndeplinirea lor sunt favorabile coexistenței libertății și autorității în învățământ.

Dacă realizăm o raportare la social, o concliere între individ și societate a fost oferită de É. Durkheim, în 1907, care a analizat funcția educației pornind de la faptul că omul poate fi privit ca ființă individuală – cu stările sale psihice și ca ființă socială, adică morală. Pentru marele sociolog, ființa socială este, în primul rând, o ființă morală, care ajunge astfel prin educație. Principalele caracteristici ale moralei sunt spiritul de disciplină sau respectul pentru norme, atașamentul față de grup/altruismul și autonomia voinței. Prin interiorizare, comportamentele normale, inițial exterioare individului, devin treptat trebuințe personale. Este un proces care poate fi reprezentat ca o mișcare a unor valori dinspre societate spre individ. Această perspectivă funcționalistă asupra sistemului de educație a avut, însă numeroase critici, care au făcut referire la motivele mult mai variate (și chiar superioare) pentru care un om acționează.

Orientările care au atras atenția asupra nefuncționalității sistemelor de educație au invocat probleme legate de inegalitățile din educație, de faptul că diplomele școlare obținute de o persoană confirmă, de fapt, capacitatea acesteia de adaptare, asimilare și acceptare a sistemului de valori ale grupului dominant, și, din această cauză, ele devin un criteriu esențial, dar parțial corect, de alocare a funcțiilor și a statutelor în societate. “Criza mondială a educației” (Coombs, 1968) a fost legată de incapacitatea sistemelor de educație și de învățământ de a-i ajuta pe toți oamenii să-și valorifice potențialul, de a se autorealiza.

Teoriile interacțiunii (individ-societate) s-au dezvoltat ca o reacție la abordările “macrosociologice”, care acordau prea puțină atenție interacțiunii reale

dintre indivizi. Relațiile sociale sunt relații interindividuale sau interpersonale. Interacționismul simbolic, dezvoltat de Mead (1863-1931) în lucrarea “Minte, Self și Societate”, a pornit de la premisa că viața socială se constituie prin intermediul limbajului, astfel încât comunicarea este principiul vieții sociale. Calitatea îndeplinirii rolurilor apare ca strâns legată de claritatea și consensul în definirea așteptărilor de rol.

Și orientarea constructivistă respinge ideea că ordinea socială este conservată numai datorită interiorizării unor norme și opțiuni valorice comune, care creează un consens. De fapt, comportamentul individual este novator, întrucât presupune interpretare; tocmai acest lucru permite elaborarea unor răspunsuri adecvate la situații schimbătoare, fără a repeta mecanic aceleași soluții, prin aplicarea automată a unor reguli (Brown și Adams, 2001). În viața lor de zi cu zi, chiar și elevii se confruntă cu situații problematice pe care le soluționează, nu prin punerea mecanică în practică a unui sistem de valori-reguli-norme pe care le-au interiorizat, ci printr-o activitate reflexivă, care le conferă un sens, acceptat până la urmă de toți, întrucât cad de acord asupra caracterului “rațional” al unui anumit mod de interpretare sau de acțiune în respectiva situație.

Așadar, copilul/elevul/tânărul procedează la o selecție și la o resemnificare a experienței, iar răspunsul său va fi elaborat în funcție de noua semnificație personală pe care o descoperă, astfel încât el nu se comportă ca un simplu receptor al unor mesaje transmise de profesor.

Concluzionând în legătură cu valoarea și limitele fiecăreia dintre explicațiile prezentate, putem aprecia că ele sunt complementare. O legătură interesantă între teoriile sociologice și perspectivele ideologice asupra educației este semnalată de E. Stănciulescu (1996): funcționalismul se corelează cu ideea statului național; conflictualismul este coerent cu politicile de stânga, iar teoriile postmoderne, interacționiste, constructiviste se aliază la politicile neoliberale.

3. Accepțiuni ale autorității și libertății. Tipuri de manifestări

Autoritatea se raportează la respectul câștigat, consimțământul celor conduși față de deciziile luate de conducător. De aceea, autoritatea presupune prestigiu, competențe; ea nu înseamnă constrângere, ci se bazează pe argumente și soluții înțelese și acceptate. Definită drept calea de depășire a indeciziei în care se află un anumit agent și de evitare a altor incertitudini viitoare în care el s-ar mai putea afla, autoritatea presupune dreptul de a da dispoziții, de a (se) impune. Autoritatea are ca premisă prestigiul profesorului ca profesionist și ca om, acceptarea deciziilor necesare pentru buna desfășurare a activității, în planul curent al instruirii și al educației inițiale, dar și în educația continuă.

În procesul de acceptare a autorității de către elev, Călin (1995) aduce în discuție barierele de teaur, care înseamnă neînțelegeri cauzate de deficitul experiențial la nivel cognitiv al elevului, cât și de defectul de rezonanță sau lipsa consensului celor două părți.

Preocupat de tipurile de autoritate, Bochenski (1992) releva existența a două tipuri de autoritate:

- epistemică – este a specialistului, a celui care este competent într-un domeniu; aceasta mai este denumită autoritate teoretică sau autoritate expert;

- autoritate deontică – este a superiorului, a celui care prin poziția ocupată poate da directive care trebuie ascultate.

La rândul său, autoritatea deontică poate fi: de sancționare – ea are ca scop constrângerea și se exprimă prin reguli imperative, de genul “trebuie sau nu trebuie” – și de solidaritate – ea are ca un caracter permisiv, promovează toleranța și se exprimă prin reguli permissive, de genul “se poate, este posibil/permis”. Dacă este folosită excesiv, autoritatea de sancționare încalcă libertatea și poate să se transforme în autoritarism. Autoritatea de solidaritate se bazează pe o disciplină liber consimțită. Dacă libertatea este înțeleasă greșit, ea generează liberalism, subiectivism, inechitate, frustrări.

Așadar, există cazuri în care există reguli imperative și interdictive. Cele două situații – autoritate și libertate – nu se exclud, pentru că o asemenea perspectivă presupune și creează radicalism. Influențarea, trecerea de la o formă la alta trebuie să fie progresive. Efectul modelator se creează mai degrabă pe fondul unui climat comunicativ în care să fie luate în considerare ambele părți.

Alte tipuri de autoritate pot fi:

- autoritatea efectivă – persoana vizată acceptă necritic, suportă fără justificare preferințele, judecățile, comportamentul superiorului, datorită admirației și emulației existente;

- autoritatea teoretică (a specialistului, ca autoritate-expert) și

- autoritatea normativă – presupune supunere necritică față de principiile prescrise, rezultând autoritatea morală, juridică, religioasă.

În altă ordine de idei, autoritatea poate fi autoritate rațională și autoritate irațională, iar, în funcție de intențiile persoanei care o exercită, poate fi de două feluri: autoritatea care aservește și autoritatea eliberatoare. Observăm că autoritatea eliberatoare constituie o oportunitate în drumul către libertate.

Pe lângă autoritate, adultul educator sau persoana însăși (în cazul în care vorbim de autoeducație) are nevoie de putere. Puterea este capacitatea de a promova propria persoană și, simultan, de a controla, limita puterea celorlalți, pentru că puterea altora este văzută de mulți ca o amenințare.

Există mai multe tipuri de putere (Antonesei, 1996):

a) puterea coercitivă – vizează capacitatea de a administra un anumit tip de pedeapsă;

b) puterea recompensei – este bazată pe capacitatea de a oferi recompense;

c) puterea expertă sau a competenței – are la bază o abilitate, o pricepere sau o cunoaștere superioară;

d) puterea de referință – poate fi exercitată pentru că admirăm, ne identificăm sau dorim să concurăm cu cineva;

e) puterea legală sau legitimă – exercitată în virtutea funcției sau a poziției oficiale, ea implică două forme de legitimitate: normativă (decurge din normele sociale) și consensuală (exprimă măsura în care grupul acceptă acțiunile unui deținător de putere legitimă normativă).

Termenul de *libertate* desemnează posibilitatea unui sistem (persoană, grup, organizație, colectivitate) de a-și realiza finalitățile prin stabilirea autonomă a normelor, principiilor, regulilor necesare. Cum arătam și anterior, în conducerea educației, Rousseau pleda pentru o educație desfășurată într-un regim de libertate bine îndrumată. Și astăzi se constată că, în școală, libertatea nu este sinonimă cu liberalismul. Libertatea este autodeterminare prin opțiune argumentată, justificată.

La nivelul conștiinței, libertatea se manifestă prin posibilitatea de a alege, iar această atitudine se exprimă în raport cu dimensiunea rațională a omului (Didier, 1999).

Din punct de vedere filosofic, libertățile înseamnă eliberarea de constrângeri, însă, existențial, nu putem evita toate constrângerile; un om nu are libertate absolută: “A gândi liber nu înseamnă a gândi fără regulă sau motiv, ci a gândi cu propria ta inteligență, cu propria ta rațiune” (Vergez și Huisman, 1990, p. 338).

Așadar, în cazul variabilelor care intervin în procesul de disciplinare, după cum libertatea nu este sinonimă cu anarhia, ci, dimpotrivă, ea presupune organizare rațională, nici autoritatea nu este sinonimă cu autoritarismul, deoarece, chiar dacă este un raport de subordonare, raportul de autoritate și de manifestare a puterii trebuie să lase neatinsă libertatea celui subordonat.

Libertatea este înțeleasă drept “capacitatea de a trăi conform proiectelor și alegerilor, în ciuda facticității factorilor externi” (Bolea, 2012). Marele filozof Jean Paul Sartre (1943) arată că existența umană este, în esență, libertate, pentru că omul dă sens alegerilor sau deciziilor sale, iar paradoxul libertății este acela că: nu există libertate decât în situație și nu există situație decât prin libertate. În „Critica rațiunii dialectice”, Sartre aduce în discuție nevoia omului de a exista în colectiv, ceea ce completează în mod fericit sensul libertății, o leagă de responsabilitate și de moralitate.

Chiar în pedagogie a existat o conciliere între pedagogia existenței – ca formare prin raportare la ceilalți și pedagogia esenței – concepută ca formare individuală/individualizată.

4. Demersul constructiv. Soluții în disciplinare

Conduita indisciplinată a copiilor în școală se manifestă în principal sub forma:

- unor întreruperi ale comunicării și ale activității în timpul lecțiilor;
- ca lipsă de respect față de cei aflați în poziții de autoritate, comportament sfidător;
- agresivitate verbală;
- deteriorarea resurselor materiale;
- nerealizarea sau tergiversarea îndeplinirii sarcinilor etc.

Acestea sunt formele propriu-zise și le putem considera ușoare, pentru că, dacă se manifestă frecvent și la o intensitate ridicată, cu urmări distructive, atunci

situațiile nu mai sunt diagnosticate ca indisciplină, ci o transcend și se transformă în agresivitate, hărțuire, lezarea demnității, conflict, criză.

Teoria educației propune ca scopuri ale educației morale: formarea conștiinței morale (care include reprezentări, noțiuni, convingeri și judecăți morale) și formarea conduitei morale (transpusă în practică prin deprinderi, obișnuințe, trăsături de voință și caracter). De aceea, principiile specifice în acest sens se referă la: corespondența între teoria și practica morală; valorificarea aspectelor pozitive ale personalității, în vederea înlăturării celor negative; unitatea și continuitatea formării valorilor; respectarea particularităților de vârstă și individuale ale elevilor.

În funcție de diverși factori care sunt luați în considerare, de la cauze, vârstă, fondul problemei ș. a., ca soluții, *modalitățile de menținere a disciplinei (ca prevenire) sau cele reînstituire a ei, variază*. Se poate recurge la stabilirea regulilor, la utilizarea unor recompense sau pedepse, la o bună organizare/raționalizare a sarcinilor, la îmbunătățirea cunoașterii, comunicării, relaționării cu elevii, la aprecierea simțului de răspundere, la controlul proxemic, la amânarea realizării unor sarcini, a implicării, la așezarea diferențiată a elevilor.

Alte modalități des utilizate presupun intervenția în cazul apariției actelor de indisciplină prin: corectarea comportamentului inadecvat, admonestarea verbală blândă, tehnica “timpului datorat”, înștiințarea părinților sau, în cazuri grave, eliminarea, măsurile coercitive.

O serie de modele de intervenție a profesorului în cazul problemelor disciplinare (Albu, 1998) propun soluții, în baza unor raționamente legate de modelul de comportament și de etiologia sa.

De exemplu, modelul Canter a fost dezvoltat pe baza unor observații ale profesorilor, realizate în clasa de elevi. În elaborarea acestui model se pleacă de la următoarele principii: profesorii trebuie să insiste pe comportamentul responsabil al elevilor; eșecul profesorului este cauzat de lipsa controlului în clasă; mulți profesori cred că un control ferm al clasei este înuman, însă, dacă este impus într-o manieră umană, se dovedește a fi eliberator; este necesară o disciplină pozitivă prin recunoașterea și îndepărtarea blocajelor, utilizarea stilurilor pozitive de răspuns, fixarea limitelor, respectarea lor și implementarea unui sistem de aserțiuni pozitive.

În mod complementar, Modelul Fred Jones promovează anumite proceduri pentru îmbunătățirea eficienței profesorilor, cu accent pe susținerea motivației elevului și pe aprecierea comportamentului acestuia în sala de clasă.

Un alt model, Modelul disciplinei diferențiate este o combinație de disciplină pozitivă și empatică, care arată respect față de elevi.

Cel mai cunoscut mod de intervenție, Modelul Glasser, are în centrul construcției “terapia realității”: elevii sunt ființe raționale care își pot controla comportamentul, dacă doresc.

Interesant este și Modelul Kounin. Acesta presupune: „efectul de undă”, atenția distributivă, controlul simultan, tranziția eficientă și sațietatea. Efectul de undă apare atunci când profesorul corectează comportamentul greșit al unui elev, iar acest lucru influențează în mod pozitiv comportamentul celorlalți elevi. Atenția distributivă se referă la capacitatea profesorului de a observa tot ceea ce se

întâmplă în sala de clasă. Controlul simultan presupune implicarea în două sau mai multe evenimente în același timp.

Modelul consecințelor logice a fost propus de R. Dreikurs, cu scopul de a dezvolta autodisciplina. Cheia corectării comportamentului indezirabil constă în identificarea scopului și în a-l face pe elev să înțeleagă că procedează greșit, că are o problemă de comportament.

5. Coexistența libertății și autorității. Profesorul care sprijină, nu numai sancționează

Atitudinea pedagogică a profesorului trebuie să fie centrată pe disponibilitatea mentală pentru experiențele, perspectivele și propunerile altora; pedagogul german Horst Siebert numea această flexibilitate "atitudine calmă" (2001, p. 45). Pentru ca relațiile cadru didactic-elevi, elevi-elevi să fie de respect reciproc, este nevoie de o bună organizare din partea profesorului, de competențe manageriale și socio-relaționale.

Cerințele de etică profesională impun: mentalitate deschisă și disponibilitate de a observa și studia comparativ diferite sisteme și practici școlare (din Europa și din lume); o atitudine favorabilă propriei perfecționări profesionale; capacitate de autoorganizare; centrare pe elevi, comunicare transparentă cu elevii sau cu alți factori educativi; luarea deciziilor în mod participativ, prin negociere; perseverență pentru depășirea diverselor obstacole din activitatea educativă.

La nivel empiric, în intervenția asupra persoanelor cu un comportament indisciplinat sau catalogat negativ se constată o reducere a comportamentelor negative dacă se păstrează solidaritatea familială, cu grupul de egali și cu profesorii, dacă se recurge la empatie, la stabilirea unor soluții comune, în schimb, lipsa respectului de sine, presiunile față de succesul școlar, necunoașterea căilor de autoguvernare pot genera agresivitate, stres. Așadar, depășirea acestor dificultăți depinde de mediu și de competențele de control propriu.

După Marcus și Catina (1997, p. 22), proiecția este opusă empatiei, deoarece în acest caz, eul impune celui alt propriile stări, trăiri, absolutizând propria identitate. Empatia favorizează un comportament moral prin creșterea sensibilității la așteptările celorlalți (comportament numit "helping", după Marcus și colaboratorii).

În conducerea procesului de învățământ, raportul autoritate-libertate este strâns legat de manifestarea stilului didactic. Stilurile manageriale, de conducere și de influențare exprimă personalizarea conducerii în cazuri individuale, reflectând concepția și competența managerială a profesorului. Analiza stilurilor de conducere în educație este realizată după mai multe criterii:

- după dozajul dintre autoritate și putere: rezultă stilul autoritar, stilul centrat pe modificările de comportament, stilul centrat pe cultivarea unor relații de parteneriat cu elevii, stilul permisiv;
- după relația cu personalul: stilurile autoritar, democrat, laissez-faire;
- după dimensiunea directiv-permisivă: stilul directiv, stilul non-directiv;

- după preocuparea pentru sarcini și pentru oameni: ferm-autoritar, administrativ-echidistant, pasiv, stimulatv-motivator, grijuliu-atent.

Concepția ideografică (grecescul idios = propriu) a acordat importanță personalității în conturarea stilului, în timp ce abordarea nomotetică (grecescul nomotetis = promulgarea legii) a considerat că stilul depinde de aplicarea normativității în activitate. După abordarea situațională, stilul depinde de mediu. În realitate, toți acești factori influențează constituirea stilurilor, în mod integrativ. Fiecare dintre stilurile principale amintite are o valoare situațională.

În **concluzie**, fără a avea pretenția de exhaustivitate, apreciem că analiza situației educative de disciplinare/autodisciplinare necesită examinarea implicațiilor psiho-socio-pedagogice pe care se bazează demersul de disciplinare, într-un context în care acționează multe alte “variabile” de ordin filosofic, cultural, economic, politic etc., în funcție de paradigmele epistemologice dominante.

REFERINȚE

1. Albu, G. (1998). *Introducere într-o pedagogie a libertății. Despre libertatea copilului și autoritatea adultului*. Iași: Editura Polirom
2. Antonesei, L. (1996). *Pedagogie. Fundamentele culturale ale educației*. Iași: Polirom
3. Bochenski, J. M. (1992). *Ce este autoritatea?* București: Editura Humanitas
4. Bolea, Ș. (2012). *Existențialismul astăzi*. București: Herg Benet Publishers
5. Brown, J., Adams, A. (2001). *Constructivist teaching strategies: project in Teacher Education*. Illinois: Charles C Thomas Publisher, LFD
6. Călin, M. (1995). *Filosofia educației*. București: Editura Aramis
7. Coombs, Ph. (1968). *La crise mondiale de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France
8. Dewey, J. (1972). *Democrație și educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică
9. Durkheim, É. (1961). *Moral education*. New York: Free Press of Glencoe.
10. Didier, J. (1999). *Dicționar de filosofie*. București: Editura Univers Enciclopedic
11. Herbart, I. F. (1976). *Prelegeri pedagogice*. București: Editura Didactică și Pedagogică
12. Iucu, R. B. (2004). *Formarea cadrelor didactice: Sisteme, politici, strategii*. București: Humanitas
13. Kant, I. (1992). *Tratat de pedagogie. Religia în limitele rațiunii*. Iași: Editura Agora
14. *** *Legea Educației Naționale*, 2011
15. Marcus, S., Catina, A. (1997). ”Cunoasterea empatică – însușire aptitudinală a profesorilor”. În *Revista de pedagogie*, nr. 10
16. Sartre, J. P. (1943). *L'etre et le néant: Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard
17. Siebert, H. (2001). *Pedagogie constructivistă*. Iași: Editura Institutul European

18. Stan, E. (2004). *Pedagogie postmodernă*. Iași: Institutul European
19. Stănciulescu, E. (1996). *Teorii sociologice ale educației*. Iași: Editura Polirom
20. Spencer, H. (1973). *Eseuri despre educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică
21. Tucicov-Bogdan, A. et al. (1981). *Dicționar de psihologie socială*. București: Editura Științifică și Enciclopedică
22. Vergez, A., Huisman, D. (1994). *Curs de filozofie*. București: Editura Humanitas

CĂRȚI, IDEI, INTERVIURI/BOOKS, IDEAS, INTERVIEWS

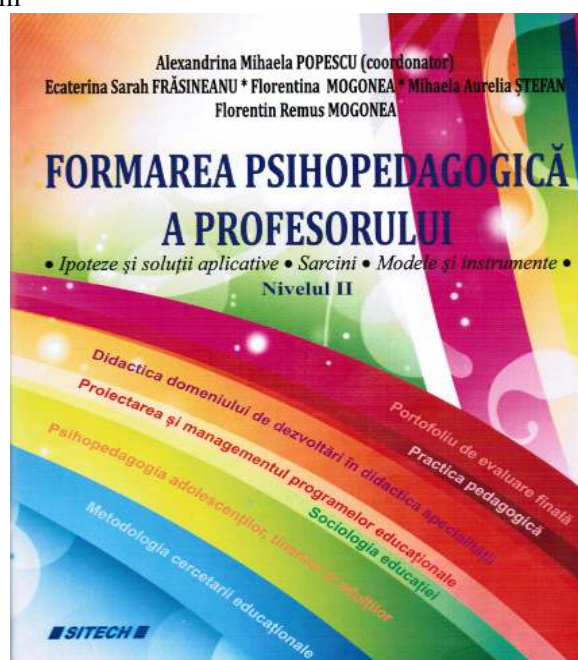
RECENZIE ASUPRA LUCRĂRII

FORMAREA PSIHOPEdagogică A PROFESORULUI. IPOTEZE ȘI SOLUȚII APLICATIVE. SARCINI. MODELE ȘI INSTRUMENTE. NIVELUL II

Lector univ. dr. **Florentina Mogonea**
DPPD - Universitatea din Craiova
Senior Lecturer **Florentina Mogonea**, Ph.D
TSTD – University of Craiova

1. Datele de identificare a lucrării

Popescu, A.M. (coord.) Frăsineanu, E.S., Mogonea, F., Ștefan, M.A., Mogonea, F.R. (2013). *Formarea psihopedagogică a profesorului. Ipoteze și soluții aplicative. Sarcini. Modele și instrumente. Nivelul II*. Craiova: Editura Sitech, 298 pagini



Lucrarea, având un număr de 298 pagini, a apărut la Editura Sitech, fiind, așa cum sugerează chiar autorii în Prefața lucrării, „un auxiliar curricular pentru studenții care parcurg nivelul II de pregătire psiho-pedagogică, precum și pentru persoanele interesate de aprofundarea unei problematice complexe, socio-psiho-pedagogice, pentru profesorii practicieni, specialiștii din domeniul științelor educației și cei interesați de problemele pe care le ridică învățământul în prezent” (p. 7).

2. Aprecieri asupra structurii și conținutului lucrării

Lucrarea are o structură modulară, fiecare dintre cele șapte capitole putându-se susține și independent. Caracterul unitar al lucrării este dat de respectarea aceleiași structuri în redactarea capitolelor. Astfel, „fiecare capitol respectă o structură unitară, suportul teoretic fiind precedat de competențele profesionale, transversale ale fiecărei discipline, finalizându-se cu seturi de aplicații, teme de reflecție, respectiv, trimeri bibliografice. Referințele bibliografice, reprezentative pentru temele abordate, sunt prezentate atât la sfârșitul fiecărui capitol, cât și la finalul lucrării, într-o listă generală” (p. 7).

Cele 7 capitole redau, în sinteză, conținuturi curriculare specifice disciplinelor din Planul de învățământ al Programului de certificare a competențelor pentru profesia didactică, nivelul II, cuprinzând, totodată, așa cum menționam anterior, și teme, sarcini de reflecție și de (auto)evaluare, precum și sugestii bibliografice minimale, dar reprezentative pentru aprofundarea problematicilor prezentate.

Astfel, primul capitol, „Psihopedagogia adolescenților, tinerilor și adulților”, realizat de lector dr. Florentina Mogonea, surprinde aspecte esențiale privind cunoașterea celor trei vârste, din perspectiva profilului bio-psiho-social specific, a tulburărilor specifice, a modalităților de intervenție psihopedagogică.

Capitolul 2, intitulat „metodologia cercetării educaționale”, autor lector dr. Mihaela Aurelia Ștefan abordează teme esențiale privind importanța cercetării în domeniul educațional, privind algoritmul proiectării, organizării și desfășurării cercetărilor psihopedagogice. Sarcinile de lucru, temele de reflecție urmăresc exersarea competențelor de elaborare a unor proiecte de cercetare ale celor care doresc să inițieze astfel de demersuri.

„Didactica domeniului și dezvoltări în didactica specialității”, elaborat de către lector dr. Alexandrina Mihaela Popescu, reprezintă un alt capitol important al lucrării, care tratează principalele aspecte ale instruirii, într-un cadru mai larg, al domeniilor (cu posibilitatea concretizării, în funcție de diferite specializări) și din perspectiva noilor teorii și direcții, moderne și postmoderne, relevante pentru teoria și practica instructiv-educativă.

Aspectele psihosociale ale clasei, ca grup social sunt prezentate în capitolul „Sociologia educației”, realizat de lector dr. Ecaterina Sarah Frăsineanu. În acest capitol, autoarea analizează și importanța altor factori cu valoare educativă, care

acționează, direct sau indirect, asupra formării personalității individului, cum ar fi școala, familia.

Importanța proiectelor și a programelor educaționale este susținută de lector univ. dr. Florentin Remus Mogonea, autor al capitolului „Proiectarea și managementul programelor educaționale”. Autorul menționat oferă puncte de sprijin în elaborarea a diferite tipuri de proiecte sau programe (programe privind educația și formarea profesională; proiecte de dezvoltare instituțională proiecte de cercetare; proiecte tip parteneriat; proiecte didactice; proiecte de activități extradidactice/extracurriculare etc.), subliniind, în același timp, importanța parteneriatului în realizarea acestor demersuri.

Practica pedagogică reprezintă o disciplină esențială a Programului de certificare a competențelor pentru profesia didactică, ea fiind complementară disciplinelor cu caracter teoretic. Capitolul „Practica pedagogică”, autor lector dr. Florentin Remus Mogonea constituie un ghid important pentru cei care doresc să-și dezvolte competențele didactice, oferind numeroase modele de instrumente, fișe, grile, necesare întocmirii portofoliului de practică pedagogică.

Ultimul capitol al lucrării, elaborat de lector dr. Alexandrina Mihaela Popescu, intitulat „Ghid de elaborare a portofoliului didactic final” reprezintă, așa cum sugerează și titlul, un ghid util studenților care doresc să finalizeze studiile psihopedagogice, oferind structura și informațiile necesare întocmirii portofoliului final de absolvire. Acest portofoliu trebuie să reflecte nivelul calității formării acestor studenți, din punctul de vedere al profilului de competență al unui viitor profesor.

Considerăm că lucrarea își susține valoarea și prin faptul că oferă „libertatea de afirmare proprie a studenților masteranzi (dar și a actualilor profesori, aflați în stagii diferite de perfecționare), insistând pe formarea atitudinii critice, constructive, față de contribuțiile teoretice prezentate și de situațiile variate din realitatea școlară și educațională” (p. 7).

RECENZIE ASUPRA LUCĂRII

TEORIA ȘI METODOLOGIA INSTRUIRII; TEORIA ȘI METODOLOGIA EVALUĂRII: SINTEZE TEORETICE ȘI INSTRUMENTE APLICATIVE PENTRU FORMAREA PROFESORILOR

Lect. univ. dr. **Mihaela Aurelia Ștefan**
DPPD – Universitatea din Craiova

Senior Lecturer **Mihaela Aurelia Ștefan**
TSTD – University of Craiova

1. Datele de identificare a lucrării

Mogonea, F. (2013). *Teoria și metodologia instruirii; Teoria și metodologia evaluării: sinteze teoretice și instrumente aplicative pentru formarea profesorilor*. Craiova: Editura Universitaria

Lucrarea are 235 pagini și este utilă studenților – viitori profesori, de la toate facultățile și specializările, care urmează, în cadrul Departamentului pentru Pregătirea Personalului Didactic, programul privind certificarea competențelor pentru profesia didactică.

Așteptările autoarei în privința celor care pot beneficia de pe urma analizei și reflecției asupra temelor prezentate, sunt conturate în prefață: „Lucrarea se adresează, în primul rând, studenților – viitori profesori, dar și profesorilor practicieni și specialiștilor din domeniul științelor educației și tuturor celor interesați de problemele pe care le ridică educația și instruirea, în prezent”.

Autoarea a elaborat această lucrare ca o continuare a preocupărilor anterioare privind aspectele teoretice și practic-aplicative ale procesului educativ. Prima lucrare, elaborată în cadrul acestui demers, a fost centrată pe temele corespunzătoare celor două module inițiale, parcurse de studenți în abordarea domeniului pedagogiei, ca știință a educației (*Fundamentele pedagogiei* și *Teoria și metodologia curriculumului*), celelalte două module (*Teoria și metodologia instruirii*, *Teoria și metodologia evaluării*) reprezentând interesul prezentei lucrări.

Autoarea are și un doctorat în domeniul (auto)evaluării, în timpul căruia s-a preocupat intens de această problematică, pe baza unei cercetări riguroase.

Formatul lucrării aparține editurii Universitaria din Craiova, o editură care sprijină cercetarea științifică din universitate.



2. Aprecieri asupra structurii și conținutului lucrării

Titlul în sine al lucrării este unul cuprinzător, sugerează abordarea complexă, din perspectivă teoretică, dar și aplicativă, a unor aspecte ce vizează atât instruirea, cât și evaluarea.

Cartea cuprinde 9 capitole. În *capitolul 1*, autoarea pleacă de la explicarea conceptului de *didactică*. Dacă pedagogia este știința care studiază educația, didactica poate fi privită ca *Teorie și practică a instruirii*, ca știință pedagogică fundamentală care are ca obiect de studiu procesul de instruire/autoinstruire (și educare/autoeducare), desfășurat în cadre formale și neformale.

După ce sunt evidențiate relațiile dintre didactică și celelalte discipline pedagogice, se subliniază direcțiile de dezvoltare a didacticii actuale, în urma unei prezentări comparative, sub formă tabelară, a didacticii clasice și moderne.

Se trece, în *capitolul 2*, la analiza sistemică a procesului de învățământ, în calitate de obiect de studiu al didacticii, insistându-se pe predare și învățare, ca "activități esențiale desfășurate de cei doi membri ai diadei educaționale (profesorul și elevul)".

În continuare autoarea se focusează pe analize detaliate ale unor aspecte ce privesc instruirea: normativitatea didactică (*capitolul 3*); strategiile de instruire (*capitolul 4*).

Următoarele trei capitole sunt destinate analizei distincte a fiecărei componente a strategiei de instruire: metodele de instruire (*capitolul 5*), mijloacele de învățământ (*capitolul 6*) și formele de organizare a activității (*capitolul 7*). Se insistă pe de o parte, pe explicarea conceptelor și prezentarea diverselor taxonomii, iar pe de altă parte, pe evidențierea condițiilor de integrare eficientă a acestora în activitățile didactice.

Sub aspect operațional, procesul de învățământ este rezultatul înlănțuirii dinamice și interdependenței dintre trei funcții și componente fundamentale: predarea, învățarea, evaluarea.

În *capitolul 8*, în cadrul *Teoriei și practicii evaluării*, este abordată problematica evaluării activității didactice: funcții și tipuri de evaluare, structura procesului evaluativ, strategii, metode, tehnici și probe de (auto)evaluare, factori ai subiectivității în evaluare.

Ultimul capitol (*capitolul 9*) este centrat pe procesul proiectării didactice, ca încununare a demersului instructiv-educativ ce parcurge următoarele etape: stabilirea obiectivelor; selecția, prelucrarea, organizarea resurselor; alegerea strategiilor didactice; anticiparea realizării evaluării.

Înlănțuirea ideilor din cele 9 capitole este logică, temele sunt corelate într-o abordare unitară a procesului de învățământ; ele nu sunt departajate distinct pe cele două module, întrucât „procesul instructiv-educativ nu este văzut în succesiunea activităților fundamentale, ci în simultaneitatea acestora”.

Lucrarea se remarcă prin claritatea și coerența ideilor, conține informații de specialitate prezentate sintetic, aplicații și teme de reflecție, diverse reprezentări grafice elaborate personal sau adaptate și care pot fi oricând utilizate în activitatea didactică. Apreciem efortul autoarei de a consacra, în cadrul fiecărui capitol, un punct distinct delimitărilor conceptuale.

Remarcăm de asemenea strădania de prezentare a temelor și din perspectiva unor teorii și paradigme mai recente în domeniul instruirii (paradigma constructivistă), în opoziție cu cele clasice, invitând la reflecție asupra evoluției diverselor aspecte ale teoriei și practicii instructiv-educative, subliniind necesitatea accentuării caracterului formativ al procesului de învățământ, stimularea activismului și constructivismului intelectual al studentului.

Sursele bibliografice sunt variate și valoroase, ordonate pe capitole, cu trimiteri atât spre lucrări clasice, cât și spre studii/cercetări actuale.

În anexe sunt prezentate instrumente de lucru și modele de lucrări aplicative care pot fi elaborate în cadrul activităților practice și pot intra în componența portofoliului de evaluare finală.

Prin sinteza principalelor aspecte ale procesului instructiv-educativ, sinteză realizată printr-o serioasă documentare și completată de vastă experiență în domeniu a autoarei, lucrarea *Teoria și metodologia instruirii; Teoria și metodologia evaluării: sinteze teoretice și instrumente aplicative pentru formarea profesorilor* reprezintă o contribuție importantă în ceea ce privește înțelegerea esenței și sporirea calității procesului de predare-învățare-evaluare.

RECENZIE ASUPRA LUCRĂRII

FORMAREA STILULUI DIDACTIC DIN PERSPECTIVA NOILOR EDUCAȚII

Lector univ. dr. **Florentina Mogonea**
D.P.P.D. - Universitatea din Craiova
Senior Lecturer **Florentina Mogonea**
TSTD – University of Craiova

1. Datele de identificare a lucrării

Ilie, V. (2011). *Formarea stilului didactic din perspectiva noilor educații*.
Craiova: Editura Sitech, 242 pagini



Lucrarea a apărut la Editura Universitaria, în colecția EDU 21, reflectând preocupările teoretice și praxiologice ale autoarei privind formarea formatorilor din perspectiva noilor educații. Autoarea motivează necesitatea abordării unei asemenea problematice chiar în Introducerea lucrării: „Literatura pedagogică a acordat un interes deosebit formării viitorilor profesori și problematicei noilor educații, ambele având o deschidere universală. Optica formării formatorilor în acest spirit este propusă de UNESCO, iar modelul informațional și acțional al noilor educații este relevant în acest sens. Cercetarea stilului profesional din perspectiva noilor educații este generată și de necesitățile practice ale școlii superioare, în vederea formării și dezvoltării la studenți a acelor însușiri de personalitate, care ar răspunde cel mai bine solicitărilor profesiei didactice” (p. 7).

2. Precizări asupra structurii și conținutului lucrării

Lucrarea are o structură concentrică, investigațiile teoretice (capitolele 1, 2 și 3) și experimentale (capitolul 4) fiind precedate de o Introducere și urmate de Concluzii și propuneri, Bibliografie, Anexe, precum și Lista figurilor și tabelor. Anunțate încă din introducere, cele două părți ale lucrării se articulează într-un demers coerent și riguros realizate. Prezentăm, pe scurt, problematica abordată în fiecare capitol.

Astfel, capitolul 1 („Aspecte specifice curriculumului școlar”) aduce o dimensiune importantă și mai puțin surprinsă în lucrările de specialitate a curriculumului, privit din perspectiva valorilor. Autoarea analizează aspecte privind orientările valorice în procesul de învățământ, surprinzând cu mare finețe și precizie terminologică dimensiunea valorică a procesului de învățământ, precum și relația dintre valori-finalități-conținuturi.

Capitolul 2, intitulat „Noile educații – un răspuns dat provocărilor lumii contemporane” oferă o perspectivă clară asupra noilor educații, pornind, în primul rând, de la justificarea apariției, a necesității acestora, autoarea realizând, în acest sens, o analiză asupra conținuturilor învățământului în societatea contemporană.

Sunt prezentate câteva dintre cele mai importante dimensiuni ale educației, încadrate în categoria „noilor educații”: *educația pentru schimbare și dezvoltare; educația pentru democrație și participare și pentru drepturile omului; educația ecologică sau relativă la mediu; educația pentru tehnologie și progres; educația pentru comunicare și mass-media; educația pentru pace și cooperare; educația în materie de populație sau demografică; educația sanitară modernă; educația interculturală*. Fiecare dimensiune este analizată nu doar din perspectiva specificul său, a scopului, obiectivelor, modalităților de realizare, ci și din perspectiva posibilităților și a modalităților prin care poate contribui la formarea stilului didactic al viitorilor profesori.

Relația profesor-elev/student, din perspectiva stilului didactic este studiată în capitolul 3 („Stilul didactic – indicator al eficienței relației dintre profesor-elev/student”), în care regăsim aceeași preocupare pentru formarea stilului profesional, pentru conturarea unui profil de competență al profesorului (competențe, statut, roluri), în deplin acord cu situația actuală a democratizării

învățământului și cu specificul relației educaționale.

Partea practică a lucrării, respectiv capitolul 4 („Elemente de cercetare. Aprobarea experimentală a modelului de formare a stilului profesional al studentului-viitor pedagog, din perspectivă valorică”), fundamentată pe partea teoretică prezintă rezultatele unei cercetări, al cărui scop a fost „formarea unui stil al viitorilor profesori) în măsură să integreze eficient noile educații și să dezvolte competențele cerute de noile educații” (p. 9). Demersul experimental întreprins a urmărit validarea unui *Model tehnologic de formare a stilului profesional al studentului pedagog*, bazat pe dezvoltarea a trei dimensiuni care intră în structura competenței (cunoștințe, capacități, atitudini), din perspectiva noilor educații. Acest model experimentat în cadrul unei cercetări având ca eșantion de subiecți studenți-viitori profesori „accentuează mai mult competențele profesorului, în raport cu valorile noilor educații. Modelul subliniază atât recunoașterea valorilor autentice, care au trecut proba timpului, cât și aderarea la valori mai noi, care sunt la fel de importante” (p. 11).

Concluziile lucrării sintetizează realizările, atât teoretice, cât și practice și oferă, totodată, deschideri pentru acțiuni viitoare.

Bibliografia numeroasă și reprezentativă și anexele lucrării întregesc caracterul riguros al demersului autoarei.

ÎN ATENȚIA COLABORATORILOR/ INFORMATION FOR CONTRIBUTORS

Manuscripts for publication, should be submitted to **Ph.D FLORENTINA MOGONEA** (e-mail: **mogoneaf@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. 13, Craiova, 200585, Romania.

Requests for the original typewritten papers:

1. Chapters or sections should be designated with arabic numerals and subsections with small letters.
2. Margins:
 - up: 2 cm
 - down: 2 cm
 - left: 2 cm
 - right: 2 cm
3. Spacing: single
4. 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 1.27cm
5. Characters:
 - the title of the article: TIMES NEW ROMAN 14 BOLD;
 - the names of the authors: TIMES NEW ROMAN 11 NORMAL and below the title;
 - the address: in NORMAL 11 below the names of the authors;
 - the titles of the paragraphs: TIMES NEW ROMAN 12 BOLD;
 - the abstract: in ITALICS 11 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 D.P.P.D. Fiecărui autor i se pot publica cel mult 2 lucrări;
- Pot trimite lucrări și cadre didactice de la alte universități și DPPD-uri, inspectorate școlare, școli de aplicație;
- Dimensiunea materialelor nu poate depăși 10 - 15 pagini, conform normelor de tehnoredactare computerizată în MS Word, iar recenziile, relatările unor evenimente științifice, notele de lectură vor fi reduse la 2 - 4 pagini;
- Contribuțiile vor fi prezentate secretariatului sau colegiului de redacție, în format electronic și un exemplar listat cu setările - sus: 2 cm, jos: 2 cm, stânga: 2 cm, dreapta: 2 cm, antet: 2 cm, subsol: 0 cm, format pagină B5 (17 cm x 24 cm), font Times New Roman, mărimea caracterelor de 11 puncte, spațierea la 1 rând;
- Sub titlul materialului, se va menționa gradul științific și/sau didactic, prenumele, numele, instituția de proveniență;

ROMAN 11 with the paragraphs aligned with the first letter of the titles.

Requests for further information or exceptions should be addressed to PhD. F. MOGONEA, the Editor-in-Chief, Psychology-Pedagogy AUC, Teacher Staff Training Department, University of Craiova, str. A.I. Cuza, nr. 13, Craiova, 200585, 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 1993), privind scrierea cu **â**;
- Lucrările care marchează contribuții (studii, cercetări) vor fi însoțite de un rezumat de 20-25 rânduri, într-o limbă de circulație internațională.

ANALELE UNIVERSITĂȚII DIN CRAIOVA
SERIA: PSIHOLOGIE, 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