



Seria
**PSIHOLOGIE
PEDAGOGIE**

Series
**PSYCHOLOGY
PEDAGOGY**

Série
**PSYCHOLOGIE
PÉDAGOGIE**

ISSN: 1582-313X

ANUL XIII, 2014, nr. 29-30

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 XIII, 2014, nr. 29-30



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



Seria
PSIHOLOGIE - PEDAGOGIE

Series
PSYCHOLOGY - PEDAGOGY

AN - XIII, 2014, nr. 29 – 30

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 XIII, 2014, NO. 29-30

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:

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

Semnificații clasice și moderne ale educației..... 5

ILIE VALI

Despre adolescență și adolescenți/About adolescence and teens..... 15

PERA AUREL

Procesul de creație ca act psihologic/ The creative process as a psychological act..... 31

MOGONEA FLORENTIN-REMUS

Teorii și modele ale învățării/Theories and learning models..... 43

COCORA MONICA, STANCU IANCU,

GOLEA CODRUȚA-CARMEN,

Curriculum-ul din învățământul preuniversitar profesional și tehnic/ The curriculum of professional and technical secondary education..... 61

PRACTICA EDUCAȚIONALĂ – DESCHIDERI / EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES

FRĂSINEANU ECATERINA-SARAH

Rolul profesorului ca expert în domeniul învățării/ The teacher role as expert in learning area..... 73

CĂLIN RĂZVAN ALEXANDRU

Competențe necesare în consiliere și orientare/ Necessary skills in counseling and orientation..... 81

UNGUREANU-DOBRE AURORA

Lecția de educație fizică și jocurile de mișcare la clasa pregătitoare/ The physical education lesson and the movements games in the preparatory class..... 103

STANCU IANCU, GOLEA CODRUȚA-CARMEN,

IANCU DRAGOȘ, POPESCU CRISTIAN, COCORA MONICA

Tipuri de itemi utilizați în învățământul superior agricol/Items types used in agricultural superior scholarship..... 119

BUTARU LAURA

Specificul evaluării didactice în contextul paradigmei competențelor/ The particularity of educational assessment in the context of competencies paradigm..... 129

LABORATOR DE CERCETARE / RESEARCH LABORATORY

NOVAC CORNELIU

Studiul devenirii vocaționale, din perspectivă neuropsihologică/ A study of vocational growth, from a neuropsychological perspective..... 137

MOGONEA FLORENTINA

Roluri și competențe manageriale ale profesorului/ Roles and managerial skills of the teacher..... 149

PEDAGOGIE COMPARATĂ / COMPARATIVE PEDAGOGIE

ȘTEFAN MIHAELA AURELIA

Idei despre educație în primele secole creștine/ Ideas about education in the early christian centuries..... 163

BALICA RALUCA ȘTEFANIA

Contribuția lui Stéphane Lupasco la dezvoltarea concepției științifice despre „energie psihică” și „materie psihică”/ Stéphane Lupasco's contribution to the development of the scientific concept of "psychic energy" and "psychic matter"..... 171

CĂRȚI, IDEI, INTERVIURI / BOOKS, IDEAS, INTERVIEWS

MOGONEA FLORENTINA

Recenzie asupra lucrării *Dezvoltarea competenței de învățare autonomă la studenți*..... 179

ȘTEFAN MIHAELA AURELIA

Recenzie asupra lucrării *Elemente de psihologie a educației*..... 182

ÎN ATENȚIA COLABORATORILOR/TO THE AUTHORS..... 185

TEMATICI ORIENTATIVE/INFORMATIVE THEMES..... 187

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

SEMNIFICAȚII CLASICE ȘI MODERNE ALE EDUCAȚIEI

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

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

Abstract

În epoca postmodernă, a cunoașterii și digitalizării informației, abordarea constructivistă nu respinge tradiția, valorile clasice și reprezentările despre educație. Pornim de la ideea, simplă de altfel, că studiul aprofundat al teoriilor și conceptelor despre educație promovate în trecut ne va ajuta oricând să descoperim noi repere teoretice ori soluții educaționale de formare a oamenilor și elemente de construcție metodologică inovativă. Articolul explorează sensuri ale educației și pedagogiei, din perspectiva unor dezvoltări istorice și contemporane. Mulți autori contemporani identifică pedagogia clasică cu educația umanistă. Acest articol prezintă o introducere foarte scurtă în domeniul educației liberale clasice în România. Valorile liberalismului clasic și personalitățile care au promovat *cultura formativă* și *pedagogia umanistă* ne pun astăzi în față modele de urmat și ne incită la dezvoltare profesională.

Cuvinte cheie - *cultura clasică, educația liberală, cultura formativă, humanismul*

1. Cultura clasică, pedagogia clasică și educația liberală

Conceptele și teoriile educației se revendică de la două izvoare: gândirea creștină ortodoxă și cultura greco-romană. Dacă la început erau numai reguli simple de viață și povețe, sfaturi privind creșterea copiilor, cu elemente din literatura populară și cultura Bizanțului, *pedagogia sistematică* și cea *modernă* aduc teorii consistente, tratate și curente de idei puternic particularizate.

În secolele al XV-lea și al XVI-lea „stratul social superior își trăia viața sa intelectuală și emoțională deosebită de masele obștei naționale” (I. Găvănescul, 1903, p. 87). „Spiritul Antichității, reînviind în lumea inteligentă, despărți unitatea sufletească etnică a popoarelor noi în două categorii sociale: una cultă, ce aprofunda viața antică și tindea s-o realizeze în idee și acțiune; alta „incultă”, populară, ce aspiră la o viață proprie, cu formă și cuprins nou, original, nu de imitație” (idem).

Reînvierea vieții și culturii antice a constituit un mijloc pentru înălțare sufletească, o bază pentru împlinire umană, prin deschiderea creată în raport cu poezia și literatura. Literatura greacă și cea latină dau spiritului prilejul unei excelente gimnastici mintale, sunt formative, cultivă înțelepciunea și virtutea. După afirmarea pedagogiei scolastice în Evul Mediu, *pedagogia Renașterii* (având ca reprezentanți pe Fr. Rabelais, Michel de Montaigne, Vives, R. Descartes, Erasmus din Rotterdam) va însemna un nou ideal educațional al omului total „cufundat în abisul de cunoaștere”, armonios dezvoltat atât fizic, cât și spiritual, omul descătușat de dogme, omul liber, apt să-și afirme individualitatea.

Să nu uităm că educația liberală este *o educație în spiritul culturii* sau care are ca scop cultura, produsul ei fiind *ființa umană cultivată*, sigură de sine și de raționamentele sale, dornică de desăvârșire.

Educația liberală clasică i-a învățat pe oameni să fie liberi și să înțeleagă ceea ce îi apropie de ceilalți oameni. *Umanioarele*, ambiția, elitismul, creativitatea autentică, bunul gust, lectura clasicilor, iată ce reprezintă educația liberală clasică. O educație liberală este inima unei societăți civile și inima unei educații liberale este procesul învățării, aprecia A. Bartlett Giamatti. În vechime, ca și astăzi, democrația, ca stare socială înseamnă ca fiecare să gândească liber și să se comporte în sensul recunoașterii intereselor care leagă laolaltă prin cultură și educație pe cei care construiesc ceea ce s-a numit o „clasă de mijloc”.

În fapt, istoria o demonstrează, ei sunt în cea mai mare parte beneficiarii unei *educații umaniste*, o educație care aduce omul în fața lui însuși și care în istoria educației, ca parte a istoriei culturii, reprezintă o adevărată *renaștere a naturii umane*.

Ceea ce vom încerca în continuare este doar o introducere sumară în ansamblul de probleme, concepte, teorii, cercetări și posibile aplicații care desenează imensul câmp de studiu care este educația oamenilor, în diversitatea și complexitatea sa. Considerăm că limitele înțelegerii noastre, de care suntem profund conștienți, sunt doar provocări viitoare pentru studioși.

În iunie 1928, în *Prefața* la lucrarea *Educație și cultură* (lucrare care a cunoscut trei ediții, fiind revizuită și adăugită întâi în 1933 și apoi în 1935), G.G. Antonescu, unul dintre cei mai mari pedagogi interbelici, sublinia nevoia de a nu proceda la schimbări majore în educație, dacă nu ai formulat «interpretări a realităților prin prisma principiilor». Noile alcătuiuri și măsuri educative aveau nevoie, credea el, de principii pedagogice bine controlate, singurele capabile să ofere concepții unitare și realizări durabile. «Dacă principiile, fără considerarea

realității sunt adesea inoperante, realitățile neluminate de principii nu pot fi suficient pătrunse și, prin urmare, nici bine îndrumate.

În primul caz, se face știința pură fără efect practic imediat; în al doilea caz, se ajunge la un diletantism periculos» (G.G. Antonescu, 1935).

«A patra și ultima fază în evoluția curentului idealist [în educație, după idealismul clasic, idealismul individualist al lui Rousseau și a celui moral al lui Kant] o constituie *idealul neoclasicist [s.n.]* al veacului al XIX-lea», adică ceea ce în pedagogie numim *cultura formativă*, «capabilă să exercite o influență favorabilă formării diverselor funcțiuni sufletești». În afara dezvoltării unei judecăți logice, clare și precise, cultura formativă produce «istețimea minții, și chiar simțul estetic» (G.G. Antonescu, 1935, p.40).

În contextul astfel creat, afirmăm că principiile și perspectivele, construite și consolidate în baza studiilor în sens clasic vor sprijini și în viitor pe toți cei care vor încerca abordarea realității educaționale, în rezolvarea problemelor și în îmbunătățirea metodelor. Generalizările efectuate vor oferi o viziune proprie asupra faptelor și ideilor. Calitatea se va contura, ideile se vor așeza în relații noi. Aceasta, deoarece cultura clasică, în esența educativă, are „calitatea de a crește”, afirma Eminescu în scrierile sale în proză (ediția lui Ion Crețu). Plină de adevăr și eleganță, „arta antică, precum și cea latină din veacul de mijloc erau lipsite de amărăciune și de dezgust, erau un refugiu în contra grijilor și durerilor”. „Pururi tână și senina antichitate dă o atitudine de putere și de tinerețe spiritului și caracterului omenesc” (Eminescu, III, 398).

În serviciul *adevărului*, al *binelui* și al *frumosului* „antichitatea și studiul ei nu ne dă o lume strecurată și modificată prin creația vreunui individ pronunțat, ci ne dă lumea simplă și adevărată precum este ea în ea însăși... scria în 1863 Titu Maiorescu în primul său studiu în limba română” (Titu Maiorescu, 1942/43).

Seninătatea, armonia sufletească, o minte deschisă și vie aveau adesea la bază studii clasice în miezul cărora se aflau: *Logica*, *Metafizica*, *Retorica*. În contrasens, „lustrul de cultură”; superficialitatea și dezordinile sufletești erau produsul unei educații anarhice și a confuziei valorilor.

Dacă va ști să judece corect, adică își va însuși *Logica clasică* „judecând exact acțiunile și consecințele lor, [omul] va fi și drept, și cumpătat și înțelept și credincios, și curajos, va avea toate virtuțile, fiindcă va avea știința a ceea ce-i folosește”. Această „excesivă raționalizare a actelor omenești” [Logica] încerca să dea „moralei un criteriu care îi lipsea: ea devine astfel știința rațională a utilității individuale (Al. Claudian, 1939).

2. Concepte vechi recuperate: *cultura formativă și humanismul*

Asistăm astăzi la multiplicarea perspectivelor de abordare a educației, la o expansiune a diferențierilor și punctelor de vedere în analiza problemelor specifice.

Practicienii sunt, oare, ajutați de multitudinea curentelor, formulelor, de diversitatea ideilor sau sunt paralizați de opulența acestora? „Oferim mai mult pietre decât pâine” (Foerster) și cultivăm o lipsă de încredere în știința educației? Putem oare să impunem în această epocă de liberalism excesiv, în care drepturile

individuale sunt considerate eterne și sacre, o „acțiune prevăzătoare, formatoare și diriguitoare a adulților, asupra tinerimii” (Otto Willmann, 1908) sau riscăm doar să părem desueți și inutili? Iată doar câteva dintre întrebările ce vin din trecutul educației.

Către sfârșitul secolului al XIX-lea, pedagogii români reprezentativi nu manifestau, în majoritatea lor, predilecția de a deveni fondatori de sisteme sau inițiatori de curente, ci se limitau la o acțiune unitară – aceea de a preda la catedre o *pedagogie generală, concepută ca știință a educației*. Această *pedagogie clasică* prezenta până la 1900 caracterul unei „discipline unitare prin obiectul ei, ea nu constituia știința, ci o sursă de teorii și opinii din care erau derivate normele pedagogiei”. [s.n.] (Șt. Bârsănescu, 1976, p. 58).

În esența ei, această teorie se axa pe trei mari probleme: definirea, posibilitățile și scopul educației; formele educației; mijloacele educației. Se omiteau analize centrate pe școlar, profesor, psihologie didactică. *Pedagogia clasică* se reducea la o „pedagogie școlară, care se adresa exclusiv membrilor corpului didactic” (Șt. Bârsănescu, 1976, p.24).

Principală teorie la care se raportează specialiștii români este cea herbartiană. Ideile germanului pătrunseseră în atenția lor prin intermediul lui T. Maiorescu și I. Popescu. Lucrarea *Prelegeri de pedagogie*, care a apărut în 1835 îl va face cunoscut pe Herbart în lumea întreagă. Pentru Herbart, pedagogia depindea de filosofia practică, adică de etică, cea care indică scopul educației și de psihologie, care-i oferă mijloacele de realizare. Sistemul său pedagogic se va bizui pe propriile sale teorii, etică și psihologică.

Iată care erau cele cinci idei morale fixate de el: *libertate interioară, perfecțiune, bunăvoință, drept, echitate*. Aceste idei aveau, în concepția sa, un caracter universal.

O categorie fundamentală pe care a impus-o teoria sa psihologică a fost *apercepția, înțelegă ca proces de integrare a noilor reprezentări în sistemul celor vechi*.

Pedagogia se clădea, la rândul ei, pe trei noțiuni fundamentale: *guvernarea, învățământul și educația morală*. Celelalte categorii fundamentale ale pedagogiei lui Herbart au în vedere viitorul și sunt învățământul și educația morală. Învățământul prin care elevul devine mai bun este un învățământ educativ. Scopul îndepărtat al învățământului este virtutea, iar cel mai apropiat multilateralitatea interesului. Interesul multilateral este determinat de natură și societate. Contactul nemijlocit cu natura provoacă interesul empiric, reflecția asupra acestei lumi stimulează interesul speculativ, iar contemplarea lumii stă la baza interesului estetic. Acestor tipuri de interese li se adaugă interesul simpatetic, care rezultă din conviețuire, interesul social care reflectă relațiile sociale și meditațiile asupra sorții și interesul religios, care se manifestă prin admiterea existenței unei forțe supranaturale. Din teoria interesului rezultă un conținut deosebit de bogat al învățământului, studiul matematicii, al științelor naturii, dar și *al elinei sau al latinei* [s.n.] îmbinându-se armonios.

Nevoia de a constitui cunoștințele într-un sistem îl va determina pe Herbart să formuleze celebrele sale trepte psihologice, devenite elementul central al teoriei didactice care l-a făcut faimos.

Claritatea, asocierea, sistema și metoda vor deveni pentru o lume întreagă „momente” obligatorii ale lecției.

La noi în țară, pedagogia clasică a fost bine reprezentată de un însemnat număr de profesori de pedagogie la școlile normale.

Pedagogii și pedagogia clasică se remarcă printr-o expunere de mare claritate și „printr-un cult al arhitectonicii didactice”, adevărata operă de înțelepciune a înțelepților, râvna de a cunoaște fiind unită cu nevoia maximă de a construi, dar și de a explica lumea. Tradiția școlii românești se întemeiază pe idei.

„Tradițiunea, afirma marele istoric și om de cultură Nicolae Iorga, are valoare în orice domeniu și, mai mult decât în toate celelalte, în domeniul educației. Legile se pot improviza, cu rezultate mai bune sau mai rele; în educație, însă, nu se poate improviza, și societatea care îndrăznește să improvizeze în educație este o societate care lucrează la ruina ei proprie” (N. Iorga, 1912, p. 8).

În acest context, putem remarca preocuparea pentru o „școală de educație”, puternic prezentă la pedagogii români din perioada interbelică. O școală care să dezvolte forțele firești ale noilor generații, să pună accent nu atât pe instrucție, cât pe formarea spiritului, pe dispoziția de a reflecta. *O pedagogie morală* care să pună preț pe toleranță, omenie, bun simț, *o pedagogie activă* care să valorifice superior dorința de acțiune a copilului și activismul intern. *Cuvinte cheie* erau, la mijlocul perioadei interbelice a secolului trecut, *creștere organică și educație integrală*, la care putem adăuga *pedagogia personalității*. Mari pedagogi români promovau adaptarea educației la „datele și destinul” poporului român, la o creație de sine din perspectiva morală.

Reprezentant de seamă al culturii românești, **G. G. Antonescu** (1882-1953) a fost profesor de pedagogie la Universitatea din București și directorul Institutului Pedagogic Român, înființat în 1926.

A mai predat la Academia Comercială. A publicat numeroase cărți, studii și articole. Din lucrările sale, putem reține câteva idei:

- Întemeierea noului pe vechi și continuarea vechiului prin nou ar fi singura cale de a se asigura o dezvoltare organică, evolutivă, teoriei pedagogice, consideră G.G. Antonescu, iar filosofia ar trebui să stea la baza oricărei construcții pedagogice.

Principiul „rădăcina” din care rezultă toate tezele sistemului său pedagogic este *principiul școlii formativ-organiciste*. Școala formativă urmărește formarea spiritului, desăvârșirea a ceea ce sufletul aduce de la natură, actualizarea potențialului psihic. Subordonată condițiilor interne, această formare devine organicistă.

Cultura formativă, cea care stimulează dezvoltarea și pune în valoare individualitatea ar trebui să fie o cultură integrală: a) cunoașterea lumii obiective cu ajutorul științelor pozitive; b) cunoașterea lumii subiective prin științele umaniste și

c) cultivarea capacității de a stabili raporturi logice și raporturi cantitative, prin studiul logicii și matematicii, discipline deosebit de „formative”.

- Idealul era personalitatea puternică și morală, caracterizată prin idealism și energie. În lucrarea „Pedagogie generală” din 1930, G.G. Antonescu apreciază drept o „pretenție care duce la unilateralitate”, ideea lui Spencer de a da cultura formativă numai pe calea științelor pozitive. Aprofundarea vieții sufletești, spiritul filosofic, preocuparea pentru problemele filologice construiau miezul unei educații clasice, în sensul în care Kant și Locke erau „buni clasiști”.
- Metodele recomandate de G.G. Antonescu pentru realizarea culturii formative:
 - metoda socratică (euristică);
 - metoda intuitivă;
 - metoda practică (a lucrărilor practice).
- Idealismul activ, obiectiv fundamental al învățământului se putea atinge prin școala activă integrală, în noțiunea de activitate incluzându-se atât actul material sau activitatea practică, cât și activitatea intelectuală, actul psihic.
- A pledat convingător pentru educația morală, pentru disciplina liberă și formarea convingerilor morale și pentru educația religioasă.

Formarea «cugetării», a gândirii critice și judecății limpezi ar fi trebuit să fie obiective importante ale școlii.

Activismul și individualizarea, subordonate «democratismului», cultivarea sufletului național deveneau repere pentru o «directivă sănătoasă, dacă sunt puse în serviciul intereselor naționale» (G.G. Antonescu, 1935, p. 33).

În rândurile care urmează, ne vom referi la un alt mare pedagog român și la contribuția sa.

I. Găvănescul - pedagogia și educația (H)umanistă

Ion Găvănescul a fost vreme de mai bine de patru decenii (1888-1932) profesor al Universității din Iași și, pentru 33 de ani (1899-1932) directorul Seminarului Pedagogic Iași. Lui i se datorează una dintre încercările de sistematizare a ideilor despre educație, în sensul unei adevărate pedagogii românești.

Altfel zis, a conceput „educația neamului românesc pe baza unirii dintre științele pozitive și tradiționalul patriotism al Românilor” (M. Ștefănescu, profesor de filosofie teoretică la Univesitatea din Cluj, 1922, p. 210). Filosofia sa este impregnată de spiritualism și, implicit, de problemele de tip metafizic, pedagogia promovată explicit fiind una naționalistă. Extrăgându-și conținutul teoretic din psihologie și sociologie, educația, considera Ion Găvănescul, trebuie să răspundă unei duble cerințe: socială și individuală.

Considerat reprezentant al *pedagogiei umaniste* (cf. Șt. Bârsănescu, 1941), I. Găvănescu(l) afirma în 1899, anul apariției cărții sale *Pedagogia generală*, că idealul sau scopul educației presupunea atât fericirea proprie, cât și binele colectivității, o viață individuală armonizată cu cea socială. Educația omului,

notează I. Găvănescu la p. 119 a lucrării sale, urmărește „a forma din el un izvor statornic de fericire pentru societate și pentru el însuși” (*apud* S.S. Bârsănescu, 1941). Orientarea spre binele moral superior, influențarea sentimentelor, activismului individual, exercitarea voinței și „fixarea” caracterului în deprinderi de acțiune reprezintă „ideea sau preocuparea social-umanistă” la autorul român, dar și formularea unui principiu de educație. Umaniștii, după cum se știe, susțin moralitatea universală bazată pe condiția umană ca loc comun. *Humanismul* promovează un individualism responsabil prin implicare, în confruntarea cu decadența valorilor, cu modelele sociale nepotrivite și vătămătoare.

Se poate evidenția, în planul dezvoltărilor didactice „momentul humanist” al lecției, cel destinat exersării și formării componentei emoționale a psihismului elevilor. *Humanismul*, asemenea realismului și clasicismului, era considerat drept un principiu de organizare a învățământului. Cele trei „ramuri finale de liceu”: *clasic* [s.n.], *real*, *modern* ar fi trebuit să aibă un scop educativ unic, humanismul însemnând armonia sentimentelor, considerații omenești și filosofice, educația minții și a sufletului. Apelul la rigoare se asocia cu sensibilitatea înaltă a sufletului, cu apelul la imaginativ, dar și la tot ce „mișcă inima”, „un efect total de cultură sufletească”, scria în 1921 I. Găvănescul.

Baza învățământului și temelia societății ar fi această educație umanistă, deschiderea întregii acțiuni educative, prin școală, spre om, pentru a organiza și inima și intelectul.

Pedagogia Generală, Didactica, Etica, Psihologia, Ideile pedagogice ale lui J. Locke, La o răspântie a Istoriei naționale, Educația eroică, Chestii filosofice de Estetică, Etică, Psihologie sunt câteva scrieri reprezentative ale lui I. Găvănescul, iar *posibilitatea educației, idealul educativ, comunitatea educativă, mijloacele educative* doar câteva dintre problemele tratate.

Putem afirma acum că pentru pedagogii școlii tradiționale, formați în baza unei pedagogii clasice, adevărul cunoștințelor noastre ține de *fidelitatea* reflectării lumii. Elevul rămânea un receptor. O altă idee pe care o putem reține este aceea că garanția valorii este dată de *tradiție*.

Peste ani, Bogdan Suchodolski, filosof și pedagog polonez cunoscut specialiștilor români, pornește de la antinomia existență-esență. *Pedagogia esenței* are drept reprezentanți pe Platon, creștinismul, Toma d'Aquino, Hegel, Durkheim, Mounier etc. concepe umanul ca esență pură, ca pe o abstracție. Din această perspectivă, educația poate fi definită ca tot ceea ce scoate în evidență apartenența omului la o realitate ideală, dincolo de existența sa empirică, dezvoltarea a tot ce ține de esența umanului. *Pedagogia existenței* se centrează, însă, pe particularitățile individuale, pe aspirațiile, interesele și nevoile specifice ale fiecărui om, înțeles ca unic. Reprezentanți pentru acest punct de vedere sunt Hobbes, Leibniz, Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Kierkegaard, Max Stirner, Nietzsche, Dewey.

Numai un sistem social la scară umană și o continuă educație pentru viitor și întâmpinarea lui pot rezolva antinomia semnalată, cea dintre esență și existența umană.

Important ni se pare a fi să conturăm și să înțelegem cât se poate de bine tendințele de dezvoltare ale științei educației. Aceasta deoarece „tot ceea ce va fi mâine decurge din ceea ce deja există, de unde obligația noastră de a examina cu atenție prezentul ca să desprindem din el viitorul” (Șt. Bârsănescu, 1976, p. 503).

3. În loc de concluzii

Întemeiat pe cultura clasică, învățământul secundar românesc din secolul al XIX-lea oferea cunoștințe consolidate, organizate în sistem, mergând în stil clasic de la complex la simplu, de la diversitatea particularului la esență. Un suflet sănătos și atitudini bune, sentimente înalte și capacități de comunicare exersate prin studiul retoricii (arta de a entuziasma, indiferent de subiectul tratat) construiau o viziune privind obiectivele educației, dar și mijloacele de exprimare și organizarea cunoașterii. Stilul promovat însemna *un model de claritate și concizie, raționamentul era sigur și precis*. Exprimarea cunoștințelor dobândite se axa pe *finețe și subtilitate*. Utili și serioși slujitori ai culturii s-au format astfel.

Beneficiarii unei educații clasice vor considera întodeauna fapta morală în interesul individului însuși, iar morala drept știință a ceea ce îți este în adevăr de folos. Să nu uităm că, la Socrate, morala datorii față de Stat era obiect de demonstrație logică.

Construcția sobră, substanțială și concretă, rafinamentul intelectual și încrederea în toleranță, dialog și stabilitate sunt consecințele unei educații liberale clasice.

Referindu-ne strict la spațiul românesc, putem afirma că încercarea de constituire a unei pedagogii întemeiate pe realitățile specifice țării noastre corelează firesc cu modelele de pregătire a cadrelor didactice, al căror grad de coerență și specificitate era, în același timp, expresia unui echilibru între clasic și modern, între tradiție și nevoia de sincronizare europeană. Vigoarea lor este dată de conectarea autentică la spiritualitatea românească și este o expresie a aspirației spre sistem în gândirea pedagogică, aspirație definitivă pentru cei care căutau echilibrul și *creșterea organică* a sufletului național.

Profesorul este cel care facilitează dezvoltarea, valorificând permeabilitatea discipolului și a situațiilor. El furnizează repere valorice și comportamentale. Tocmai de aceea are nevoie de o educație solidă. Credem că democratizarea și europenizarea școlii românești se pot baza pe ideile și valorile liberalismului clasic și pe personalitățile care au promovat *cultura formativă și pedagogia umanistă*.

REFERINȚE

1. Antonescu, G.G. (1930). *Pedagogia generală*. București: Institutul Pedagogic Român.
2. Antonescu, G.G. (1935). *Educație și cultură*, Cultura Românească S.A.R.: București, ed. a III-a revăzută și adăugită, lucrare publicată de Institutul Pedagogic Român.

3. Antonescu, G.G. (1943). *Pedagogia contemporană. Probleme și curente* ed. a II-a, revăzută și adăugită. București: Casa Școalelor.
4. Bagdasar, N., Herseni, T., Bârsănescu, Șt. (1941). *Istoria filosofiei moderne. Volumul 5: Filosofia românească dela origini până astăzi*, Institutul de Arte Grafice „Tiparul Universitar”: București (volum editat de *Societatea Română de Filosofie* în 1941, la București, un omagiu adus profesorului Ioan Petrovici).
5. Bârsănescu, Șt. (1932; 1933; 1936). *Pedagogie*. Craiova: Scrisul Românesc.
6. Bârsănescu, Șt. (1936). *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*. Iași: Tipografie concesionară: Alexandru Terek.
7. Găvănescul, I. (1902; 1903). *Istoria pedagogiei. Teoriile și instituțiile de educație din timpurile vechi până în zilele noastre, în legătură cu istoria culturii*, Tipografia Națională, Iași, 1902 (vol 1) și 1903 (vol. 2 tipărit la București, Institutul de Arte Grafice „Carol Gobl”).
8. Iorga, N. (1912). *Rolul tradițiilor în creșterea femeilor la români*, Conferința ținută la Congresul din 1911 al *Societății Ortodoxe Naționale a femeilor române*. Vălenii de Munte: Tipografia Societății „Neamul Românesc”.
9. Maciuc, I. (2007). *Clasic și modern în pedagogia actuală*. Craiova: Editura Sitech.
10. Revista fundațiilor Regale, *Revista lunară de literatură, artă și cultură generală*, Anul VI, nr. din ianuarie 1939 (art. lui Al. Claudian, *Îndrumarea spre logică a culturii grecești*, pp. 107-116)

DESPRE ADOLESCENȚĂ ȘI ADOLESCENȚI

ABOUT ADOLESCENCE AND TEENS

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

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

Abstract

Adolescence, these years from puberty to adulthood, may be roughly divided into three stages: early adolescence, generally ages eleven to fourteen; middle adolescence, ages fifteen to seventeen; and late adolescence, ages eighteen to twenty-one. In addition to physiological growth, seven key intellectual, psychological and social developmental tasks are squeezed into these years. The fundamental purpose of these tasks is to form one's own identity and to prepare for adulthood. Adolescence is the period of developmental transition between childhood and adulthood, involving multiple physical, intellectual, personality, and social developmental changes. The onset of puberty signals the beginning of adolescence, and puberty now occurs earlier, on average, than in the past. The end of this developmental period is tied more so to social and emotional factors and can be somewhat ambiguous.

Key words: adolescence, teens, characterization, typology

1. Adolescența – tendințe și perspective de abordare

Cea mai complexă etapă din viața omului, adolescența a fost denumită „vârsta de aur”, „vârsta marilor elanuri”, „vârsta ingrată”, „vârsta crizelor, anxietății, nesiguranței”, „vârsta marilor iubiri” etc. Este, în esență, o perioadă de neliniște și incertitudine.

Din punct de vedere etimologic, termenul provine din latinescul „adolescencia”, de la *adolescere* (a crește), termen ce desemnează perioada de tranziție de la pubertate la maturitate. Organizația Mondială a Sănătății definește adolescența ca fiind perioada de la 10 la 19 ani (dar, mai exact, între 11 și 21 de ani). Mișcarea de afirmare a personalității adolescenților este un fapt esențial. Fiabilitatea lucrurilor și a persoanelor dispare nu pentru că aceste lucruri și persoane au devenit diferite, ci pentru că relația adolescentului este altfel înțeleasă, generată de dorința de a le schimba. Această schimbare de relație se datorează modificării individului însuși, sau, mai degrabă, modificărilor în raport cu conștiința de sine.

Această perioadă de vârstă a înregistrat multe schimbări pe parcursul secolului trecut: debutul mai devreme de pubertate, vârsta mai târzie de căsătorie, urbanizarea, deschiderea comunicării la nivel mondial și schimbarea atitudinilor sexuale și comportamentale.

Perioada de vârstă specifică adolescenței diferă de la autor la autor, însă există în general *patru tendințe* (Radu, 1995, p. 17):

- Tendința de includere a adolescenței în copilărie: adolescența este o prelungire a copilăriei, iar adolescenții sunt un fel de copii mai mari;
- Tendința de contopire a adolescenței cu tinerețea: adolescentul este și adult, în măsura în care îndeplinește muncile acestuia (cea mai întâlnită);
- Tendința de separare a adolescenței de alte vârste: adolescența este o vârstă specială, care se întinde pe o anumită perioadă distinctă (psihologii și pedagogii au avut această abordare);
- Tendința de definire a adolescenței prin comportamente specifice și nu printr-un interval de timp anumit.

Societatea industrială a făcut din ceea ce era cândva o scurtă perioadă de „inițiere” (câteva zile, la unele triburi) o vârstă nouă, cu o durată relativ îndelungată (opt-zece ani), ca reflex al unei evoluții specifice a societății.

Secolul al XX-lea a descoperit „sufletul adolescenței”, iar sub raport uman, aceasta este o mare realizare. Adolescența biologică era cunoscută mai demult (*adolescere* - creștere rapidă), însă secolul trecut a descoperit adolescența și sub raport spiritual. Este vorba de o structură sufletească și mentală pe care oamenii au sesizat-o mai târziu, ca și în cazul legilor geneticii sau fizicii. Preocupările pentru studiul adolescenței au apărut la începutul secolului trecut, la pedagogul american S. Hall care, în 1904, publică două volume pe această temă (de numele lui se leagă psihologia adolescenței – *hebelogia*). Cuvintele cheie care sintetizează adolescența sunt *Storm and Stress*, echivalentul englez al expresiei *Sturm und Drang*. Hall a înțeles adolescența ca începutul unei noi vieți și a sudat această viziune cu o abordare științifică, considerând stadiul adolescenței ca fiind o schimbare în experiența umană.

În 1928, M. Mead a comparat adolescența din Samoa cu cea americană și a ajuns la unele concluzii surprinzătoare pentru mentalitatea vremii (apud Radu, 1995, pp. 28-29):

a) Cultura samoeză: bazată pe norme simple de comportare – mai favorabilă adolescenței decât cea americană; așa-numita criză a adolescenței curge într-un timp lent și previzibil, relațiile dintre oameni sunt puternice; puținele lucruri aflate în proprietatea personală, îmbrăcămintea sumară (din cauza climei calde) fac ca dezvoltarea fizică să nu aibă mistere și au drept consecință adaptarea mai ușoară (devianța este rară);

b) Cultura americană: complexă, solicitantă, stă sub presiunea socială: adolescentul trebuie să-și aleagă o profesie, să rezolve problema întemeierii unei familii, să-și definească locul în societate, să se instruiască permanent, să dea numeroase examene și concursuri etc.; se află la răspântia mai multor influențe

între care consensul valoric este departe a fi realizat (tradiționale/moderne, formale/informale, individuale/grupale).

Rezultă de aici că, în principiu, cu cât o societate este mai evoluată, cu atât problemele acesteia sunt mai complexe, ele fiind mai vizibile la oraș decât la sat. Reconstrucția societății după război a dus la masificarea producției și la geneza consumatorismului. A apărut totodată și vidul moral. În societatea postindustrială adolescenții simt încordarea între cultura lor internă și tehnologie, între trecut, prezent și viitor. Din ce în ce mai multe familii din mediul urban au ambii părinți ai adolescenților implicați în activități profesionale.

Începând cu anii '50, psihologii (ex. E. Erikson) au început să formuleze propriile lor teorii despre adolescență, bazate pe moduri diferite de înțelegere a comportamentului uman. Până în anii '80, preocupările s-au axat nu atât pe explicarea modelelor de comportament la adolescenți, cât mai ales pe descrierea lor. În adolescență, personalitatea se dimensionează relativ seismic și dramatic în opoziția dintre comportamentele impregnate de atitudini copilărești, anxietatea specifică vârstelor mici în fața situațiilor mai complexe și solicitante, atitudini și conduite noi formate sub impulsul cerințelor interne de autonomie sau impuse vârstei de societate. Fizic, copiii trec printr-o serie de tranziții în timp ce se maturizează. Acum știm că creierul suferă evoluții substanțiale în adolescența timpurie, care afectează abilitățile emoționale, precum și abilitățile fizice și mentale. Adolescența presupune, de asemenea, consolidarea, respingerea sau transformarea normelor de gen.

J. Rousselet a vorbit despre trei *conduite întâlnite în adolescență*: agresivă, a închiderii în sine și a exaltării și afirmării. Plecând de la analiza autorului, se poate spune că primul tip de conduită este specific perioadei revoltei, perioadei marilor furtuni (refuzul de a se supune este exprimat printr-un zâmbet batjocoritor), când adolescentul respinge tot ceea ce îi este impus. Conduita închiderii în sine este asociată cu perioada reveriei, în care coborârea în propriul Eu are pentru prima dată un caracter de autoanchetă. Se năzuiește spre idei și lucruri abstracte și se plonjează ușor într-o reverie care poate duce la îndepărtarea de realitate și închiderea în propria carapace. Conduita de exaltare și afirmare coincide etapei când adolescentul se simte capabil să se confrunte cu alții; este o perioadă de autoperfecționare, în care apar preocupările religioase – sfârșitul crizei coincide cu momentul când se acordă importanță acțiunii (Rousselet, 1968, pp. 118-145).

Afirmând că reprezintă o „pendulare între închiderea în sine și cufundarea într-un elan comunitar”, A. Neculau (1983) afirmă că drumul urmat de adolescent în căutarea *formelor proprii de realizare* sunt: individualizarea – tendința spre sine (se caută câștigarea autonomiei prin cunoașterea de sine), socializarea – tendința spre alții (crește interesul pentru cunoașterea altora) și personalizarea – este o revenire la afirmarea individualității, dar prin integrarea și depășirea conduitelor anterioare.

Schimbările în planul relațiilor sociale, restructurările care au loc la nivelul tuturor componentelor psihice bazate pe căutările interioare și externe se echilibrează și se stabilizează.

2. Caracterizarea adolescenților

Adolescenții au moduri specifice de a gândi, de a simți, de a reacționa, au o anumită reprezentare a lumii, diferită de cea a copiilor sau adulților.

2.1. Caracteristici fizice

Etapa școlară gimnazială și cea liceală sunt două etape de trecere spre maturizarea biologică generală în care, atât băieții, cât și fetele traversează schimbări fiziologice dramatice. Are loc o creștere explozivă în înălțime, greutate și o dezvoltare semnificativă a musculaturii și scheletului.

Printre caracteristicile fizice specifice adolescenților se numără:

- osificarea scheletului este aproape încheiată – dispare lipsa de proporționalitate dintre trunchi și membre;
- în ceea ce privește somnul, pe la 13-14 ani este adânc și imediat; după această perioadă, adolescenții încep să prefere să asculte muzică, să citească înainte de culcare;
- pofta de mâncare este foarte bună, conduitele alimentare socializându-se în colectiv, rămânând, însă, neglijente în afara acestuia;
- creșterea în înălțime (perioada 12-15 ani este perioada hainelor veșnic mici);
- apare preocuparea pentru propria înfățișare și pentru vestimentație (fetele acordă un interes mai mare pantofilor cu toc, ciorapilor fini, dar poartă cu plăcere și blugi, ca băieții);
- organele reproductive se dezvoltă și se maturizează: în jurul vârstei de 18 ani începe viața sexuală (la unii adolescenți mai devreme)

Caracteristici fizice la fete:

- sub influența condițiilor nutriționale mai bune din societatea modernă, există tendința ca pubertatea și adolescența feminină să coboare încet în tabloul general al vârstelor;
- în medie, fetele de 10-14 ani sunt mai înalte și mai grele decât băieții de aceeași vârstă (fetele trăiesc acest puseu de creștere cu doi ani mai devreme în raport cu băieții); aceste decalaje dintre sexe pot crea sentimente de frustrare de ambele părți;
- după 14-15 ani, trăsăturile feței devin mai clare, iar privirea capătă expresivitate;
- vocea capătă un timbru mai catifelat

Caracteristici fizice la băieți:

- umerii și toracele cresc, gâtul devine puternic (se dezvoltă mărul lui Adam), iar spre 17-18 ani fața devine mai plăcută (dispar accneele supărătoare, iar privirea devine mai limpede);
 - deși între 16 și 18 ani se încheie puseul pubertar, băieții continuă să crească (organismul ajunge biologic în faza maturității sexuale);
 - vocea lor suferă modificări mai pronunțate, în comparație cu cea a fetelor.
- Specialiștii au semnalat că oamenii se maturizează mai repede decât o făceau în urmă cu un secol, de exemplu, aceste schimbări fiind observate la copiii

din SUA, Europa, Japonia etc. Maturizarea timpurie a fost pusă pe seama standardelor de viață mai ridicate decât în secolele trecute.

Dezvoltarea fizică este însoțită de o dezvoltare psihică, în cadrul căreia capacitățile de cunoaștere și afectivitatea joacă un rol important.

2.2. Caracteristici cognitive:

- întreaga experiență senzorială se amplifică: sensibilitatea tactilă și vizuală devin mai fine, inclusiv sensibilitatea cromatică, se dezvoltă sensibilitatea auditivă (interesul crescut pentru muzică);

- dezvoltarea perceptivă creează o implicație mai facilă a planului de ansamblu al activității intelectuale (se dezvoltă spiritul de observație, chiar dacă, în prima fază, doar unele observații se organizează și întrețin interese);

- în perioada 10/11-14/15 ani are loc o convertire explozivă a cunoașterii în scheme, simboluri și reprezentări;

- se consolidează gândirea logică, formală și apare plăcerea jocului funcțional al minții: fetele pot avea rezultate superioare în ceea ce privește fluența verbală, ortografia, citirea, iar băieții obțin scoruri mari la raționamente matematice, în orientarea spațială și soluționarea unor probleme de descoperire în repertoriul lor intră acum o mai mare capacitate de introspecție, de conștientizare de sine și de intelectualizare;

- începe să se contureze stilul gândirii personale și să se dezvolte strategiile gândirii (există strategia care se consolidează după ce se parcurg diferite informații și se stabilește cauza sau legitatea cărora aceasta se subordonează, strategia de învățare-memorare pornindu-se de la o teorie după formularea căreia se fac demonstrații de confirmare, strategia prin care se stabilesc unele reguli sau definiții pe baza cărora se aplică pe un material eterogen clasificări);

- se dezvoltă independența și spiritul critic al gândirii (adolescentul nu mai acceptă orice părere emisă de adult, ci caută să se convingă singur de justetea ideilor, punând accent pe explicarea cauzală a faptelor); adolescenții au capacitatea de a realiza un management mult mai eficient al propriei lor gândiri, fiind capabili să explice și celorlalți cum anume funcționează cognitiv, care sunt procesele pe care le folosesc (metacogniția);

- memoria atinge cel mai înalt nivel de dezvoltare spre vârsta de 13 ani (13-17 ani); adolescenții memorează ușor și bine, capacitatea de fixare și păstrare a informațiilor (concepte, scheme, simboluri, reguli etc.) crescând foarte mult; unii preadolescenți reușesc să își cunoască mai bine unele particularități ale memoriei;

- imaginația se dezvoltă în pubertate în raport cu inteligența, fiind implicată în procesul de reconstituire a unității lumii (cogniție); se apelează atât la imaginația reproductivă, cât și la cea creatoare;

- deși volumul atenției crește, atenția este subordonată gândirii în această perioadă, deoarece solicitările activității intelectuale sunt foarte complexe; capacitatea de deplasare a atenției operează numai până la anumite viteze de solicitare distributivă;

- vorbirea devine mai plastică, fluentă, nuanțată, adaptată la situații și solicitări, limbajul oral contextual subordonându-se unor planuri de expunere a ideilor, crește debitul verbal – fetele sunt mai rapide în vorbire, mai rafinate și cu un limbaj mai complex; spre 17-18 ani se atenuează folosirea teribilismelor și a superlativelor excesive din limbaj;

- exprimarea literară devine cursivă, căutându-se un stil original – se sedimentează și stratifică structurile verbale, în legătură cu experimentarea comunicării la nivel nonverbal și paraverbal; mijloacele neverbale de comunicare sunt utilizate în mod adecvat;

- interesele cognitive își largesc sfera (nevoia de a ști se transformă în nevoia de creație);

- se încheagă concepția despre lume și viață, conturându-se diferite idei politice, ca ideea de pace, de independență, de continuitate social-istorică (crește sensibilitatea la legătura dintre fapte și vorbe, necorespondența dintre acestea fiind privită cu mare severitate)

2.3. Caracteristici afective:

- viața afectivă se intensifică și se complică: se dezvoltă sentimentul de independență, sentimentul onoarei și al demnității;

- fetele sunt acum mai prezente în topul dezordinilor emoționale; băieții sunt tentați să pună eșecul pe seama neangajării serioase, a lipsei lor de efort, în timp ce fetele îl văd ca pe o lipsă a abilităților lor de rezolvare a problemelor;

- dacă în pubertate se întâlnește o accentuare a pudorii și o diversificare a reacțiilor emoționale, în adolescența mijlocie apar primele furtuni afective, precum și momentele de romantism (fetele sunt sentimental mai sensibile și mai fragile decât băieții);

- este specifică trecerea de la afectivitatea extravertită infantilă la forme de trăire afectivă complexă, mature într-o mult mai mare măsură;

- simpatia, prietenia și dragostea sunt intense, cu rezonanțe puternice (în relațiile de prietenie, fetele simt nevoia angajării reale, fiind mult mai atente la detaliile relației: ele au tendința de a-și exprima problemele emoționale prin stări depresive, potențate de statutul dezavantajos al femeii în societate, fapt pe care tânăra începe să-l conștientizeze – depresia duce la autodeprecieri, subestimare, provoacă crize de plâns, generează gânduri și tentative de suicid);

- apare dorința de a se pregăti pentru viața de familie a lor, alta decât familia de proveniență.

2.4. Caracteristici socio-comportamentale

Integrarea din ce în ce mai bună în grupurile de generație acționează profund asupra dezvoltării personalității. Fiind amplu pregătit prin instrucția școlară, procesul de integrare socială parcurge mai multe etape. În planul comportamentului, esențiale sunt asimilarea strategiilor de instruire și autoinstruire (utilizarea instrumentelor metacognitive), autonomia, socializarea. Important de reținut este că „situarea adolescentului în lumea școlii, a relaționării lui cu status-urile

de adult ale profesorilor implică nu numai atitudini de respect al regulilor, al modelelor, dar și asimilarea valorilor voluntariatului, menținerea motivației pentru studii/învățare, asimilarea filtrelor și grilelor de lectură a mesajelor din mass-media, exersarea strategiilor de self-managementul studiului/învățării și al timpului liber, al culturii organizaționale, al respectului valorilor confidențialității, al încrederii în sine, al alegerilor responsabile” (Neacșu, 2010, p. 130). Adolescența este etapa în care dezvoltarea morală atinge nivelul de autoacceptare, de complianță voluntară la etică, depășind stadiul preconvențional (Kohlberg).

La această vârstă, se remarcă următoarele caracteristici ale personalității:

- apar primele proiecții în viitor, între năzuințe, speranțe și cadrul oferit de societate, la 12-13 ani, manifestându-se un moment de creștere a sociabilității (se consolidează deprinderile de comportare, conduitele civilizate, experiența socială se lărgeste, constituindu-se în înțelegeri mai largi privind mecanismele sociale);

- se dezvoltă conștiința de sine și dorința de autoperfecționare, adolescentul încercându-și toate forțele și făcând eforturi în toate direcțiile din acest punct de vedere; imaginea de sine este afectată de situațiile concrete, de discuții contradictorii egale și inegale în vederea stabilirii de adevăruri;

- principialitatea devine argument de măsurare și evaluare morală și se dezvoltă dorința de autoperfecționare (sinceritatea, onestitatea justifică adesea nonconformismul sesizat la puberi; cu lărgirea experienței sociale, adolescentul își încearcă forțele fizice, dar și pe cele morale, spirituale);

- asimilează modele culturale și încep să conștientizeze rolurile jucate; merg pe stradă tot mai mult în grupuri zgomotoase, se duc în parcuri, discoteci și experimentează primele țigări;

- dacă în pubertate aptitudinile sunt încă nedinamizate, neorientate în anumite direcții, mai târziu apare confruntarea cu problema opțiunii școlare și profesionale (cei care după 18-20 de ani încep să lucreze, se simt mai maturi și mai liberi decât cei care urmează cursuri în colegii sau universități);

- interesele, corelate pozitiv cu aspirațiile, se structurează și se dezvoltă (interese pentru sport, pentru profesii și lumea profesiilor, pentru lumea extrașcolară și cea extrafamilială etc.);

- atitudinile față de adulți sunt mai încărcate de atenție: părinții sunt prezențe puternice în ceea ce privește planurile pe termen lung, în timp ce colegii sunt mai importanți pentru comportamentul imediat – adolescentul traversează o perioadă de „întărcare psihologică”, care transformă raporturile sale cu mediul familial;

- se manifestă o implicare responsabilă în alegerile făcute (de la grupul de prieteni, la modul de petrecere a timpului liber și până la direcția carierei), creșterea gradului de responsabilizare se află în legătură cu un alt pas important în evoluția familiei din perioada aceasta, aceea a implicării adolescentului în decizii dând cuvântului său greutate mult mai mare, pas care determină nevoia unei reechilibrări a forțelor în jocul de putere specific familiei.

Dezvoltarea socială a adolescentului este marcată de o serie de caracteristici (apud Verza, 1993, p. 119): cristalizarea vieții interioare și a conștiinței proprii identități, prin tendințe de interiorizare și introspecție, instalarea

conștiinței maturizării și a aspirațiilor de a fi adult, creșterea simțului de responsabilitate, elaborarea de comportamente integrative etc. Acestea sunt asociate caracteristicilor evidențiate și reprezintă puncte de reper pentru cei interesați de psihologia și pedagogia acestei vârste: „Elementele de psihologia dezvoltării și a vârstelor sunt evident necesare celor care, în specialitatea aleasă, întrevăd și posibilitatea profesionalizării didactice” (Iacob, 1998, p. 52).

3. Adolescența și adolescenții – tipologii

Din punct de vedere conceptual și social există o pronunțată tendință de a vedea adolescența ca pe o perioadă de discontinuitate marcantă din viața noastră. În 1984, Society for Research on Adolescence (SRA) a devenit prima organizație oficială dedicată studiului psihologiei adolescenței.

Putem afirma că, în funcție de criteriul la care ne raportăm, există o serie de *tipologii ale adolescenței/adolescenților*.

1. După stadiile subordonate vârstei:

- *Adolescența timpurie* (pubertatea): fete (11-13 ani) și băieți (12-14 ani) – apar schimbări fizice și fiziologice, se tensionează relațiile cu familia și se întăresc relațiile cu prietenii;

- *Adolescența mijlocie*: fete (13-16 ani) și băieți (14-17 ani) – se dezvoltă personalitatea în ansamblul ei, sub toate aspectele;

- *Adolescența târzie*: fete (16-21 ani) și băieți (17-21 ani) – apar o serie de schimbări în plan social, profesional, în domeniul carierei

2. După dominantele, valorile în funcție de care se ghidează:

- *Tipul de adolescent care se identifică cu munca sa*: valorile urmărite sunt legate de muncă, a cărei execuție este mereu perfectibilă; primează spiritul profesional, motivația intrinsecă;

- *Tipul interesat de carieră*: profesia este un mijloc de a atinge o anumită poziție socio-economică; primează spiritul de carieră, sesizarea filtrelor succesului, motivația extrinsecă;

- *Tipul centrat pe perfecționarea tehnică*: preocupat de lumea invențiilor științifice și tehnice, interesat să participe la progres; individul este autodidact și deschis la instrucția școlară;

- *Tipul caracterizat prin indiferență profesională și socială*: munca și profesia sunt doar mijloace de supraviețuire economică; contează salariul, dar și liniștea;

- *Tipurile complexe*: se caracterizează prin oscilația între două sau chiar trei sisteme de valori: atașament pentru meserie, dar și interes pentru carieră (o combinație a primelor trei tipuri);

- *Tipuri anomice*: caracterizate prin inconsistența, amestecul dezordonat al valorilor și lipsa perspectivei.

3. După perioada istorică (Radu, 1995):

- *Adolescența preindustrială*: adolescența (tradițională) a fost modelată de diversitatea culturilor particulare, fără a avea, însă, conștiința specificității;

- *Adolescența industrială*: marcată de progresul tehnicii și, implicit, de neprevăzut, adolescența epocii industriale a depins de deschiderea spre cultură, noile condiții facilitând descoperirea personalității, în special din perspectiva capacității de opțiune;

- *Adolescența postindustrială*: în contextul trecerii de la „societatea de producție” la „societatea serviciilor”, adolescența postindustrială a cunoscut diferite variante tipologice și forme particulare de manifestare, toate raportându-se la capacitatea de anticipare a viitorului, dublată de „purgatoriul” adolescenței prelungite în școli

4. După mediul social căruia îi aparțin:

- *Adolescenții rurali*:

- primesc mai puțină educație, sunt mai slab pregătiți profesional, au mai puține posibilități de a-și alege și găsi un loc de muncă;

- au un nivel scăzut al aspirațiilor și mai puține idealuri în ceea ce privește profesia și continuarea studiilor;

- slujbele pe care le ocupă solicită un nivel de deprinderi elementare

- *Adolescenții urbani*:

- sunt mai bine instruiți și pregătiți pentru profesie, viața de familie și relațiile interpersonale;

- au un nivel ridicat al aspirațiilor, expectanțe înalte, interese variate;

- slujbele pe care le ocupă solicită competențe diverse, atât de natură profesională, cât și socio-relațională.

Într-un studiu referitor la determinarea tipurilor de personalitate, M. Zlate identifică patru astfel de *tipuri*: unitar și armonios dezvoltat, instabil, dedublat și accentuat, constatând că dacă la adolescenții elevi predomină tipurile instabile și accentuate, aspect explicabil prin faptul că personalitatea acestora se află în plin proces de formare, căutare și descoperire de sine, precum și printr-o predispoziție mai crescută la excесе comportamentale, la adolescenții studenți balanța înclină în favoarea tipului de personalitate unitar și armonios dezvoltat, fapt care este în acord cu tendința de stabilizare a personalității la această vârstă (Zlate, 2004, pp. 60-61).

În funcție de felul în care se raportează la planul intern și la cel extern al personalității, dar și de dominantele comportamentale, noi identificăm următoarele *tipuri de adolescenți*:

- *Tipul sportiv*:

- este adolescentul athletic, care preferă să poarte îmbrăcăminte și încălțăminte sport;

- este îndrăgit în grupul de colegi, iar adulții îl văd, uneori, ca exemplu;

- dacă practică un sport în mod sistematic, există uneori riscul de a căuta un tratament preferențial, de a pune sportul înaintea studiului.

- *Tipul studios*:

- este adolescentul obsedat de computer sau jocurile pe calculator, de cărțile de benzi desenate, de super-eroi și descoperiri științifice;

- fiind preocupat de ceea ce face și focalizat pe știință și tehnică, pare adesea introvertit, fără abilități sociale, inflexibil, rigid.

• *Tipul artist:*

- este preocupat de artă, iubește frumosul în toate formele lui de manifestare;
- foarte creativ și talentat în una sau mai multe domenii ale artei.

• *Tipul independent:*

- este adolescentul care pare „plutitor”, care poate avea o varietate de prieteni, însă nu se alătură în mod exclusiv niciunui grup (în adolescență, cercul de prieteni se schimbă des, însă unii adolescenți sunt, prin natura lor, mai singuratici);
- poate fi o țință de intimidare a celorlalți, care nu-l pot încadra într-un tipar anume și îl etichetează ca ciudat, izolat, dificil.

• *Tipul emancipat:*

- este adolescentul care face eforturi pentru a fi în pas cu moda și a-și asorta accesoriile, conștient și interesat de „ceea ce se poartă”.
- atras de mirajul modei, este în acord cu noile tendințe și adoptă o atitudine „cool”.

• *Tipul social:*

- este adolescentul extravertit, care socializează ușor și comunică cu persoane din diferite grupuri sociale;
- se integrează rapid în grup, frecventează diferite cluburi, încearcă diferite stiluri specifice grupului (există pericolul să fie atras de droguri și alcool, să sfideze pericolul în dorința de a încerca ceea ce este necunoscut);
- accesează frecvent site-urile web și rețelele de socializare (Facebook, Twitter, WhatsApp, Viber etc.).

• *Tipul popular:*

- este tipul de adolescent cu mulți admiratori;
- manifestă interes pentru celebritate (tinde să apeleze la comportamente tot mai ostentative pentru a-și impresiona prietenii, iar asta îl va predispune la probleme cu alcoolul, drogurile sau activitățile antisociale);
- uneori are atitudinea sportivului, dar nota distinctă este popularitatea câștigată prin lucruri extraordinare, care atrag atenția celorlalți.

• *Tipul tocilar:*

- este acela care în timpul orelor stă cu mâinile pe sus, dorind să răspundă la întrebările profesorilor (este uneori etichetat ca fiind „stupid social”);
- silitor, conștiincios, meticulos, previzibil (are mereu răspunsul corect);
- este interesat de șah, jocuri de cuvinte, rebusuri etc. (tocilarul modern ar putea fi cel care înțelege știința din spatele strălucirii tehnologice).

• *Tipul emo:*

- este adolescentul ale cărui emoții sunt reflectate în aspectul lui: îmbrăcăminte neagră, breton, tatuaje, piercing (cu origini în cultura punk);
- tinde să fie mai rebel, iar caruselul emoțiilor îl determină să urmeze un drum diferit față de cel al celorlalți (are, uneori, tendințe bipolare sau depresie);
- poate experimenta auto-accidentarea sau tăierea și se poate întâmpla ca, pe drumul căutării identității și depășirii angoaselor, să manifeste tendințe suicidale.

Bătând la ușa maturității, adolescentul are nevoie de recunoașterea noului statut. El începe să se emancipeze social, iar neînțelegerea acestei particularități de către adult este un motiv de naștere a unor raporturi conflictuale. Predispus inevitabil spre devianță, poate să nu țină seama de cerințele controlului social. Din cauza interdicțiilor puse de părinți sau de școală, adolescentul acționează pe principiul fructului oprit. Pe fondul relațiilor sociale, crește gradul de autonomie, adolescenții făcând mai multe judecăți de valoare, mai multe alegeri, intrând (prin intermediul colegilor, prietenilor) într-un grup de vârstă definit printr-o cultură specifică. Aceasta afectează toate aspectele vieții unui individ: exprimare sexuală, responsabilități și decizii, modalități preferate de petrecere a timpului liber, sisteme de credință etc. De aceea, pentru a înțelege viața adolescenților, trebuie să înțelegem cultura lor (bazată pe convingeri, concepții de spre lume și viață, valori și norme specifice).

4. Probleme specifice

4.1. Criza de originalitate

Sunt unele studiile ale psihologilor care nu consideră că adolescența este însoțită obligatoriu de criză. Se pot identifica două tipuri de evoluție: cea fără tulburări și fără criză și cea care comportă o răsturnare a sentimentelor și conduitelor.

De altfel, începutul dezvoltării crizei de originalitate a fost privită diferit de către diverși psihologi: „Unii au văzut în reacțiile nonconformiste și critice ale puberului și adolescentului un fel de delir de persecuție combinat cu un delir de culpabilitate ce tinde să devină manie (Morro, 1990; Towasendew, 1986); adepții lui Freud consideră că în atitudinea critică față de adulți și mai ales față de părinți se realizează perimarea complexului EDIP care este însoțit de sublimări prin reverii compensatorii, dar și agresive, până la valorizări dramatice ca în marile montări ale operei EDIP (apud Șchiopu, 1997, pp. 38-39).

Există mai multe *tipuri de crize*:

a) Crize circumstanțiale sau situaționale: ex. crizele de conștiință, crizele de nervi, crizele legate de stres – deși pasagere, ele pot influența starea dispozițională, de fond, a psihicului;

b) Criza de originalitate: cea mai complexă din viața omului modern, este specifică pubertății și adolescence – a fost considerată un fel de „a doua naștere”.

Criza de originalitate se referă la ansamblul conduitelor adolescentului, prin care el caută să armonizeze aspirațiile, atitudinile, conștiința de sine, cu condițiile concrete ale vieții în care trăiește. „Criza” se referă mai ales la ceea ce îi este specific adolescentului, la modul în care evoluează dezvoltarea personalității sale. Fiind o stare aparte, repetată un timp, prin intermediul acestui fenomen se valorizează independența, aptitudinile prezumtive de adult, intrarea în acest rol, atragerea atenției asupra faptului că rolul i se cuvine și că trebuie acceptat.

Criza de originalitate apare ca o criză a dezvoltării și este influențată de (Șchiopu, 1997, pp. 14-15): suprasolicitarea de conduite responsabile noi, optica nouă, mai modernă pe care o duce cu sine fiecare generație, dezvoltarea impetuoasă de aptitudini, atitudini și interese.

Criza de originalitate apare ca reacție critică față de adult și, mai ales, față de părinți. Adolescenții la care criza de originalitate nu se manifestă sunt, în general, mai defavorizați, deoarece se pare ca împrejurările nu i-au pus în situația de a exersa, contura și organiza obiectivele, interesele, dorințele, de a-și testa forțele, de a se regăsi.

4.2. Definirea identității

Căutarea echilibrului prin noi identificări, descoperirea noii identități – în condițiile incertitudinii cu privire la ceea ce este adolescentul în realitate – nu sunt ușoare și pot duce la dificultăți de integrare și la manifestări de nonconformism. Căutarea identității este un proces îndelungat care începe în perioada adolescenței. Acest proces afectează și este afectat de felul în care arată un adolescent, de felul în care gândește, de interacțiunile care se stabilesc între el și persoanele care-i influențează viața. Întrebarea principală legată de căutarea identității este „*Cine sunt eu?*” și, cu cât răspunsul la aceasta întrebare este mai clar conturat, cu atât gradul de autonomie este mai ridicat.

În adolescență se întâlnesc trei tipuri de identitate (apud Mitrofan; Ciupercă, 2002, pp. 123-124): pozitivă (conferă un sens normal al existenței, acceptare de sine, implicare cu sine), negativă (dezvoltă o imagine de sine opusă valorilor culturale ale comunității, confirmând etichete atribuite de societate - „ratat”, „bun de nimic etc.) și incertă (criza de identitate).

Se apreciază că „adolescența are o anume identitate de sine și una valorică (*Cine sunt eu?*, *Ce roluri joc?*), o procesualitate plină de conflicte la nivelul Eului (confuzia identității versus confuzia rolului – Erikson, 1970), prin raportare la confruntarea a cel puțin trei componente (Birch, 2000): simțul unității, reflectat în percepția sinelui, simțul continuității în timp a achizițiilor perceptive, simbolice ș.a., simțul reciprocității între setul percepțiilor sinelui și setul percepției/reprezentărilor altora” (apud Neacșu, 2010, p. 127).

Există mai multe *tipuri de identitate*:

- Identități innăscute: identitatea corporală și identitatea sexuală, prezentată în certificatul de naștere;
- Identități dobândite: sunt legate de ofertele sociale (ex. identitatea culturală, identitatea socială – adolescentul are tendința să se identifice cu diferite grupuri, găști, deoarece acestea oferă securitate și un anumit statut);
- Identități visate: sunt cele spre care se năzuiește (se exprimă în dorințe și visuri și se obiectivează încă din copilărie prin jocurile de rol – în aceste roluri copilul devine aviator, campion mondial, inventator, star de cinema etc.).

Este de remarcat că „adolescentul își asumă roluri și este preocupat de propria sa afirmare. El devine un partener real de dialog, confruntă și încearcă idei, le verifică în practică cu același interes neobosit cu care își verifică propriile posibilități și limite” (Maciuc, 2009, p. 234). Astfel, își formează o imagine de sine: „pentru formarea unei imagini de sine adecvate este necesară o analiză obiectivă, rațională, critică atât a calităților, cât și a defectelor proprii. În caz contrar, se va ajunge la formarea unei imagini eronate a trăsăturilor caracteriale, cu

efecte negative pentru întreaga activitate a individului” (Mogonea și Frăsineanu, 2009, p. 2015).

Un rol important îl joacă identitatea sexuală care, de regulă, se construiește pe prototipul primelor relații erotice: „La ele ne întoarcem cu toții, mai mult sau mai puțin conștient, în momentele de cumpănă, de criză afectivă, de intensă satisfacție sau de plenitudine, în căutarea unui sâmbure regenerator de energie, de siguranță, de recunoaștere” (Mitrofan; Mitrofan, 1994, p. 30). În cristalizarea identității sexuale elementele esențiale derivă din interacțiunea cu persoane de sex opus. Pendulând între autonomie și autoconstrângere, adolescentul se obișnuiește cu identitatea sa sexuală pentru că Eul său are nevoie de ALTUL pentru a se confirma pe sine. Formarea identității sexuale reprezintă și rezultatul unui proces specializat de educare a individului uman, caracterizat prin absența unor modele deviante, a unor frustrări sau carențe afective în copilărie, adaptare familială pozitivă care va pregăti terenul pentru viitoarea adaptare socială a persoanei.

Mediul joacă un rol important în definirea și dezvoltarea identității. Oamenii cu un nivel mai înalt de instruire și educație și cu condiții privilegiate au mai mult succes în acest demers. Tinerii se identifică adesea cu diferite grupuri, găști, bande, clici etc. Deoarece acestea le oferă și asigură securitatea, apartenența la o entitate socială distinctă este extrem de semnificativă.

4.3. Delincvența juvenilă

Delincvența este un termen ce desemnează tendința anumitor comportamente de a se abate de la normele stabilite de grup sau societate. Delincvența juvenilă înseamnă inadaptare socială și se manifestă prin acte antisociale (minciună, furt, parazitism, escrocherie etc.). Ca formă distinctă de devianță, delincvența juvenilă este un fenomen complex care definește „ansamblul conduitelor aflate în conflict cu valorile ocrotite de norma penală (Banciu; Rădulescu, 2002, p. 80). Teoriile și modelele delincvenței juvenile oferă o analiză multidimensională, care permite o mai bună înțelegere a fenomenului.

Se cunosc, în general, două *direcții de abordare* a delincvenței:

- a) Abordarea psihologică: delincvența poate fi un simplu simptom al unei nevroze, echivalent al unei depresii psihice;
- b) Abordarea sociologică: delincvența derivă din starea de insecuritate cauzată de lipsurile materiale și dezorganizarea familială.

Statisticile arată că delincvența este în creștere în toate țările și este asociată cu (Șchiopu, 1997, pp. 80-85):

- *Vagabondajul* (fuga de acasă sau „drumomania”): este un tip de comportament indezirabil care are cauze diverse: mizeria și starea de tensiune din familie, regimul preferențial între frați, neglijarea de către părinți, severitatea excesivă asociată cu lipsa de afecțiune, probleme școlare (după A.T. Bogdan, în urma unui studiu realizat pe 2000 de copii vagabonzi);

- *Consumul de droguri*: datorită dorinței de conconformism acutizată de multe ori și a lipsei de experiență socială, copiii și adolescenții sunt cel mai ușor de antrenat (acestora li se adaugă și naivitatea și încrederea în adulții ce par cumsecade);

- *Minciuna*: este, de multe ori, o conduită de apărare (când însă apare ca formă intenționată de a deturna sau blama pe cineva, când urmărește obținerea unor avantaje morale sau materiale pe nedrept, poate avea consecințe grave);

- *Cerșetoria*: este adesea predelictuală (când este organizată de părinți sau delinvenți cu experiență în acest domeniu: cerșetorii tineri sunt puși să simuleze diferite infirmități);

- *Infracțiunile contra moravurilor*: perversiunile sexuale, prostituția, huliganismul se exercită adesea mai ales de puberii perversi prin coruperea lor de către persoane libidinoase mai în vârstă, ce provin din familii care trăiesc în promiscuitate.

Delinvența minoră este dominată de cei cu deficite de afectivitate, voință și intelect. În plus, numeroasele mijloace moderne de comunicare (Internet, telefoane mobile) îi fac pe adolescenți să devină mai puțin comunicativi, cel puțin față de persoanele alături de care locuiesc. Adolescenții trebuie să comunice în stilul specific vârstei și perioadei în care trăiesc, însă trebuie reflectat mai mult la „problemele” specifice vârstei lor (criza de originalitate, confuzia valorilor morale, nonconformismul, opoziția față de universul adulților etc.), astfel încât ele să nu devină capcane în care aceștia pot foarte ușor să cadă.

Constatăm că aceste probleme reclamă soluții pedagogice. Dintre acestea amintim de adaptare, ca trăsătură ce poate furniza unele funcții îmbunătățite. Ca precauție, trebuie să reținem că „adaptarea cu orice preț poate duce la conformism sau, cel puțin, la conduite standardizate” (Debesse, 1970, p. 95). Parteneriatul școlii cu familia și cu alți factori ai educației, precum și implicarea adolescenților în acțiuni de voluntariat contribuie la dezvoltarea competențelor sociale, atât de necesare în adaptarea la condițiile și cerințele societății în care trăim.

Concluzii

Convențional, cuvântul „adolescență” înseamnă o etapă în dezvoltarea ontogenetică, în viața omului, care începe cu pubertatea și se termină cu independența economică și socială a tânărului în raport cu părinții săi. Perioadă de tranziție între copilărie și maturitate, adolescența se încheie cu debutul maturizării sociale. Din perspectiva „respectării diversității lumii adolescente” (Maciuc, 2009, p. 235), fiecare adolescent este un caz concret, distinct și trebuie tratat ca atare. El are maniera sa proprie de a crește, de a se dezvolta și de a-și pune amprenta asupra vieții sociale la al cărui scenariu contribuie.

Adolescenții sunt diferiți atât de copii, cât și de adulți. În mod specific, adolescenții nu sunt pe deplin capabili de a înțelege concepte complexe, relația dintre comportament și consecințele sau gradul de control pe care îl pot avea asupra procesului decizional în raport cu sănătatea. Această incapacitate îi poate face deosebit de vulnerabili la exploatarea sexuală. Legile, obiceiurile și practicile îi pot afecta, de asemenea, pe adolescenți în mod diferit în raport cu adulții. De exemplu, legile și politicile sociale, nefiind uneori foarte coerente sau transparente, restricționează accesul adolescenților la informații și servicii de sănătate a reproducerii. Se poate întâmpla ca atunci când există servicii, atitudinile

furnizorilor despre adolescenți să reprezinte un obstacol semnificativ pentru utilizarea acestor servicii. De aceea, considerăm că familia și grupul de prieteni sunt suporturi-cheie. Adolescenții depind și de comunitățile în care trăiesc, de serviciile oferite de școală, de instituțiile de sănătate sau protecție socială. Aceste instituții trebuie să îi ajute să își formeze și dezvolte o serie de abilități prin care să facă față presiunilor cu care se confruntă și să treacă de la copilărie la maturitate cu succes.

Este important să îi lăsăm adolescentului libertatea de care are nevoie să se dezvolte. În același timp, însă, trebuie să îi supraveghem atent fiecare pas pentru a fi acolo în caz că are nevoie sau nu poate depăși singur dificultățile. Părinte sau profesor, adultul este partenerul cu care adolescentul învață să comunice, să relaționeze, să pună bazele construcției pe care, la această vârstă, începe să o înțeleagă.

REFERINȚE

1. Banciu, D., Rădulescu, S.M. (2002). *Evoluții ale delincvenței juvenile în România. Cercetare și prevenire socială*. București: Editura Lumina Lex
2. Debesse, M. (1970). *Psihologia copilului de la naștere la adolescență*. București: EDP
3. Iacob, L. (1998). Repere psihogenetice. Caracterizarea vârstelor școlare. În *Psihologie școlară*. Coord. Andrei Cosmovici și Luminița Iacob. Iași: Editura Polirom
4. Maciuc, I. (2009). Socializare și dezvoltare personală în adolescență. În *Programe educaționale pentru adolescenți, tineri și adulți*. Craiova: Editura Universitaria Craiova
5. Mitrofan, I., Ciupercă, C. (2002). *Psihologia vieții de cuplu: între iluzie și realitate*. București: Editura SPER
6. Mitrofan, I., Mitrofan, N. (1994). *Elemente de psihologie a cuplului*. București: Casa de Editură și Presă „Șansa”
7. Mogonea, F., Frăsineanu, E. S. (2009). Conturarea identității sociale în adolescență. În *Programe educaționale pentru adolescenți, tineri și adulți*. Craiova: Editura Universitaria Craiova
8. Neacșu, I. (2010). *Pedagogie socială. Valori, Comportamente, Experiințe, Strategii*. București: Editura Universitară
9. Neculau, A. (1983). *A fi elev*. București: Editura Albatros
10. Nicola, I. (2000). *Tratat de pedagogie școlară*. Ediția a II-a revizuită. București: Editura Aramis
11. Radu, N. (1995). *Adolescența. Schiță de psihologie istorică*. București: Fundația „România de Măine”
12. Roussellet, J. (1969). *Adolescentul – acest necunoscut*. București: Editura Politică
13. Șchiopu, U. (1997). *Criza de originalitate la adolescenți*. București: EDP
14. Verza, E. (1993). *Psihologia vârstelor*. București: Editura Hyperion XXI
15. Zlate, M. (2004). *Eul și personalitatea*. București: Editura Trei

PROCESUL DE CREAȚIE CA ACT PSIHOLOGIC

THE CREATIVE PROCESS AS A PSYCHOLOGICAL ACT

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

Associate Professor Aurel **Pera**, Ph.D.
TSTD - University of Craiova

Rezumat

Într-un studiu anterior (Psihologia proiecției și creației matematice) relevam importanța deosebită pe care o are abordarea personalității elevului și a creației matematice prin tehnicile proiective. În studiul de față încercăm a prezenta relația dintre expresie și personalitate, pe de o parte, precum și procesul de creație ca act psihologic și cercetarea logico – matematică, pe de altă parte. Am pornind de la premisa că atât expresia, cât și proiecția sunt procese psihice dependente de simbolica neuropsihologică, dar nici expresia și nici proiecția, considerate izolat, nu reprezintă simbolismul în totalitatea sa. Proiecția, este cea care desemnează și fixează sau precizează sensul, conceptul, pe când expresia este forma prin care conceptul poate fi vehiculat, ea fiind un proces instrumental.

Creația este un proces practic elaborativ, prin intermediul căruia reprezentările mentale, intra-psihice, de natură simbolică, sunt reproduse în exterior într-o formă concretă, obiectivă.

Acest mecanism psihologic complex reunește în sine cele două elemente fundamentale ale mecanismelor simbolice cerebrale: proiecția, ca prim moment intra-psihic legat de formarea reprezentărilor și fixarea sensului acestora (signifiant-ul simbolic) și expresia, ca moment secund, extra-psihic, legat de constructivitate (signifié-ul semnal). Primul moment corespunde fazei conceptuale, cel de al doilea, instrumentalității.

Concepte cheie: *personalitate, expresie, proiecție, mecanism simbolic cerebral, forță expresivă, imagine mentală, creație, act psihologic.*

1. Relațiile dintre expresie și personalitate

Termenul de *expresie* derivă din latinescul *exprimere*, desemnând acțiunea de a se exprima, de a comunica în afară ideile sau sentimentele proprii (*Litttré*). Din aceste motive, în general se consideră expresia ca fiind o modalitate de manifestare

a stărilor psihice ale omului, un stil particular al acestuia de comunicare (J. Bobon, J. Bobon și G. Maccagnani).

Atât expresia, cât și proiecția sunt procese psihice dependente de simbolică neuropsihologică, dar nici expresia și nici proiecția, considerate izolat, nu reprezintă simbolismul în totalitatea sa. Proiecția, este cea care desemnează și fixează sau precizează sensul, conceptul, pe când expresia este forma prin care conceptul poate fi vehiculat, ea fiind un proces instrumental.

Mecanisme simbolice cerebrale sunt reprezentate prin două componente: polul intern-superior, care este de natură conceptuală – *proiecția* – și polul extern inferior, care este de natură instrumentală – *expresia*. Aceasta le apropie de structurile semantice, situație în care *proiecția-concept* este *signifié*, iar *expresia-formă* este *signifiant*.

Dacă procesul de proiecție este specific omului, ca formă specială de reflectare simbolică a realității, trecută prin filtrul psihologic al personalității sale, *expresia* este un act mental elementar, care poate fi întâlnit nu numai la om ci și la animale, nefiind legat exclusiv de sfera rațională, ci și de cea afectivă, viscerală-vegetativă, senzorială etc. aceste aspecte au fost mult studiate de numeroși specialiști (Ch. Darwin, S. Cobb, H. Head, P. Janet, C. von Monakow și R. Mourgue, K. Goldstein, A. Ombredane, J. Piaget, H. Wallon). Pe plan mental, *expresia este inferioară proiecției*, fiind de altfel și mai veche decât aceasta din punct de vedere psiho-ontogenetic.

Pentru J. Piaget și B. Inhelder, expresia este situată în scara conduitei semiotice ale psihicului, după jocul simbolic și precedând imaginii mentale, ea apărând și dezvoltându-se inițial ca un tip de imitație ludică. În unele privințe aceste puncte de vedere sunt acceptate și de către gestaltism, care o situează înaintea organizării schemelor configuraționale intra-psihice (L. Klages, R. Suchenwirth).

Procesul de expresie constă în vehicularea extra-psihică a conținutului intra-psihic proiectiv al personalității. El are un caracter voluntar și intențional, de elaborare simbolică, ideo-afectivă. Expresia este conștientă, ca structură formală, deși la baza ei, ca și în cazul proiecției, stau mecanismele automatic-inconștiente.

Valoarea principală a expresiei se remarcă cu prioritate în cursul procesului de comunicare interpersonală, ea constituind forma mesajului, a codului informațional.

J. Bobon (1) deosebește următoarele tipuri de expresie:

I) *Expresia verbală*, cu caracter abstract, impersonal, universal, utilizând un sistem de coduri specifice, cu o formă și un conținut de o largă generalizare abstractizare, de tip conceptual. În cadrul expresiei verbale se deosebesc:

1) *Limba*, considerat ca un sistem de semne capabil de a servi comunicării între indivizi (J. Marouzeau); un ansamblu complex de procese psihice cu valoare în comunicarea interpersonală, determinat social (T. Slama Cazacu). Sistemul de codificare al acestei forme de expresie este *limba*. Deci avem de-a face cu limba vorbit.

2) *Scrisul*, care este transpunerea figurală a limbajului verbal. El este expresia plastică a semnelor lingvistice, deci o modalitate mixtă între limbajul verbal și desen. În cadrul scrisului se deosebesc: *pictograma-semn*, *picto-ideograma*, *ideograma*, *ideo-fonograma*, *fonograma*.

II) *Expresia plastică* – are un caracter concret, personal, este individualizată, specifică ca stil și originalitate fiecărui individ, cu o formă particulară, unică, de determinare concretă, obiectivă, imediată. În cadrul expresiei plastice distingem:

- *Mimica*, reprezentată prin expresia mimico-gestuală, legată de stările emoționale. Ea are două aspecte: *mimica expresivă* și *mimica informativă*.

- *Desenul* și *pictura*, reprezentate prin semnele plastico-picturale și prin forme reprezentative-constructive de tip figural, formal sau informal. În cadrul acestui tip de expresie distingem următoarele subtipuri (J.Bobon și G. Maccagnani): *expresia plastică elementară* (mâzgăleala, stereotipia parakinetică grafică simplă, formele geometrice simple, desenul-scriere, desenul elementar); *expresia plastică concretă* (naturalismul reprezentativ, naturalismul simbolic); *expresia plastică abstractă* (abstractul prezentativ, abstractul simbolic).

C. Enăchescu clasifică tipurile de expresie după cum urmează:

1) *Expresia motorie*, care utilizează semne kinetice, produse de mișcări musculare izolate sau ale unor grupe de mușchi, prin intermediul cărora se exprimă stări de ordin afectiv-emoțional, personale. În cadrul expresiei motorii se disting:

- *deplasarea poziției subiectului*;
- *gestica* segmentară, de regulă a mâinilor și capului;
- *mimica*, expresia motorie a feței.

2) *Expresia plastică*, care utilizează semnele plastice rezultate dintr-o activitate practic-constructivă a subiectului, cu rol reprezentativ simbolic pentru imaginea mentală ideo-afectivă intra-psihică, rezultatul final fiind schema sau configurarea simbolică a acesteia. În cadrul expresiei plastice distingem:

- *desenul*, ca formă de construcție elementar-figurativă;
- *pictura*, ca formă de reprezentare plastico-artistică a formelor plane;
- *sculptura*, ca formă de construcție spațială.

3) *Expresia verbală*, care utilizează semnele verbale și lingvistice rezultate din activitatea de limbaj, de tip ideativ-conceptual simbolic, cu caracter larg universal, impersonal și unic ca codificare (2).

Atât proiecția cât și expresia sunt părți ale aceluiași mare mecanism cerebral - simbolizarea. Din aceste considerente, factorii care participă la edificarea proiecției sau a expresiei, deși sunt specifici fiecăruia din aceste procese, se află într-un raport de interdependență complementară între ei. Literatura de specialitate relevă 10 factori:

- *Activitatea*, care este legată de execuția creativă și care corespunde factorului *tendințe psihologice* în cazul proiecției.

- *Aptitudinile* pentru creația constructiv-plastică, declanșate de factorul *impulsul creator* al proiecției.

- *Forța expresivă*, care corespunde cu *tensiunea psihică*, afectivă a subiectului, din cazul proiecției.

- *Acordul fidel* dintre expresie și factorul *identificării* proiective.

- *Simbolizarea*, care are la originea sa întărirea formală a *reprezentărilor* mentale.

- *Combinațiile expresiv-formale*, care sunt imaginile plastice, concrete, obiective, ale *asociațiilor ideative* ale proiecției.

- *Sublimarea*, care corespunde *transferului* proiectiv prin care conținutul intra-psihic își găsește calea de eliberare și de afirmare exterioară într-o structură formală.

- *Imaginea plastică*, forma obiectiv-concretă a expresiei, reprezentând materialitatea obiectivă externă a *imaginii mentale* proiectate.

- *Originalitatea* expresiei, corespunzătoare factorului de *sinceritate* a proiecției.

- *Stilul individual* al expresiei subiectului, care corespunde cu *specificitatea* proiecției, demonstrând concomitent individualitatea unică și irepetabilă a conținutului intra-psihic proiectiv și a expresiei sale exterioare.

Dacă factorii enumerați reprezintă structura psihologică a expresiei, desfășurarea expresiei reprezintă dinamica sa. Acest proces dinamic se desfășoară, ca de altfel și în cazul proiecției, în anumite etape succesive, care pot fi bine urmărite de către psihologul sau psihiatrul experimentator în cursul psihodiagnosticului prin teste proiective la elaborarea răspunsurilor subiecților, în special în cazul testelor de desen. Se cunosc patru etape:

Etapă 1: constă în pregătirea activității de exprimare, în cursul căreia subiectul pune de acord materialul perceput cu propriile sale capacități de redare. Este o etapă de recunoaștere;

Etapă 2: constă în organizarea mentală a schemei viitoarei imagini plastice; e o etapă de reprezentare;

Etapă 3: este etapa expresiei propriu-zise, în cursul căreia subiectul execută practic forma sau configurația reprezentată anterior pe plan mental. Este o etapă de tip constructiv sau reproductiv, în cursul căreia se naște imaginea plastică obiectivă;

Etapă 4: este etapa de revizuire a produsului exprimat, când subiectul poate aduce unele modificări, retușuri, imaginii plastice executate.

Expresia este un mecanism psihologic direct raportat la structura și dinamica personalității, cu aceeași funcție și de aceeași valoare cu proiecția. «Expresia este forma de manifestare exterioară a conținutului intra-psihic proiectiv al personalității, modalitatea prin care personalitatea se prezintă ca autenticitate psihologică în lumea înconjurătoare» (3).

2. Procesul de creație ca act psihologic și cercetarea logico - matematică

Creația este un proces practic elaborativ, prin intermediul căruia reprezentările mentale, intra-psihice, de natură simbolică, sunt reproduse în exterior într-o formă concretă, obiectivă.

Acest mecanism psihologic complex reunește în sine cele două elemente fundamentale ale mecanismelor simbolice cerebrale: *proiecția*, ca prim moment intra-psihic legat de formarea reprezentărilor și fixarea sensului acestora (*signifiant*-ul simbolic) și *expresia*, ca moment secund, extra-psihic, legat de constructivitate (*signifié*-ul semnal). Primul moment corespunde fazei *conceptuale*, cel de al doilea, *instrumentalității*.

Creația, ca act psihologic complex și specific, reunește în sine ambele elemente, *proiecția* și *expresia*. Aceasta justifică interesul și importanța cercetării creației pentru psihologia proiectivă, nu numai teoretic, ci și, mai ales, practic, căci în orice situație proiectivă, chiar și în cea cu *planșe făcute* (TAT, Rorschach), dar mai cu seamă în cazul testelor proiective de desen, asistăm la elaborarea unor tipuri de răspunsuri care de fapt nu sunt altceva decât rezultatele evidente ale unor acte creative psihice. Conținutul proiectiv și forma expresivă le interpretăm prin intermediul produselor obiective ale creației, fie că ele sunt de tip verbal, fie că sunt de tip non-verbal.

Pe plan psihologic, actul creației este unic, indiferent de scop, determinare, mijloace de finalizare etc. El este rezultatul dublei asocieri a unui moment expresiv cu un moment proiectiv.

În *procesul creator* se deosebesc un pol central, intra-psihic, *conceptual-simbolic* și un pol periferic, extra-psihic, *instrumental-simbolic*, respectiv *proiecția* și *expresia*. Referitor la factorii care determină sau declanșează creația și la etapele acestui proces, există mai multe opinii. Pentru H.Selye, în creativitate sunt incriminați entuziasmul și perseverența, originalitatea, independența spiritului, imaginația, inteligența, capacitatea de concentrare asupra unui lucru anumit, capacitatea de abstractizare, spiritul de observație, îndemânarea tehnică, calitățile etice.

R. S. Illingworth crede că factorii unei creativități optime sunt: inteligența superioară, mediul propice, persistența și perseverența, tenacitatea, înclinația de a munci din greu, inventivitatea, aptitudinea de a schița esențialul, de a vedea generalul în particular, memoria bună, forța de caracter, împrejurările favorabile etc. (4).

Sintetizând aceste aspecte, factorii creativității, pentru M. Bejat (5), sunt următorii: *receptivitatea, flexibilitatea gândirii, asociativitatea, originalitatea*.

Unii autori înclină să identifice creația cu imitația, considerând-o un *proces de mimesis* (M. Baumgarten). autorii psihanaliști sunt înclinați a o considera ca pe un *proces de catarsis* ca pe o sublimare de factură simbolică (S. Freud, Ch. Baudouin, O. Rank, N. N. Dracoulidés, A. Juda). După ei, etapele creativității sunt următoarele:

- organizarea unor complexe ideo-afective conflictuale;
- dezvoltarea unor stări de tensiune în sfera inconștientului;

- convertirea complexelor ideo-afective în forme sublime adecvate, acceptate de cenzură și, în consecință, exteriorizabile;
- eliberarea catarctică a individului de starea de tensiune prin exteriorizarea conținutului conflictual sub forma produselor de creație.

Considerând la modul cel mai general creativitatea ca proces psihologic, unii autori români remarcă următoarele etape ale desfășurării acesteia:

- *Pregătirea*: este etapa de observație a realității sau de reflectare a sarcinii de realizat, de analiză și de însușire a sarcinii care este dată subiectului respectiv.

- *Inspirația*: este etapa imediat următoare, de cristalizare a reacției subiectului față de datele culese anterior, o *iluminare*, după expresia unor autori (M. Bejat). În această etapă, o deosebită importanță are imaginația, care duce la formarea unor reprezentări simbolice intra-psihice, specific individuale.

- *Conceptualizarea*: urmează reprezentării imaginative și este inspirată de perceperea inițială a materialelor oferite de tema experimentală, proces deosebit de complex, ducând la formularea unei idei și la constituirea acesteia ca semnificație, fixată într-o „schemă mentală” de sinteză generală. Din schema mentală se va dezvolta și forma „imaginea mentală”. Aceasta este de fapt, așa cum menționam anterior, etapa proiectivă a procesului creator, legată, în principal, de formularea semnificației simbolice personale.

- *Execuția*: este ultima etapă a actului creativ, constând în realizarea constructiv-instrumentală, extra-psihică, a imaginii formulate mental anterior. Ea are ca scop formarea imaginii fizice concrete, obiective, a imaginii plastice simbolice. Aceasta este etapa expresivă a actului creator (6).

Legile creației au fost formulate încă de S. Freud și dezvoltate ulterior de E. Kretschmer, în special în legătură cu formarea imaginilor onirice. Ele stau la baza oricărei creații de tip simbolic figural. Acestea sunt: *aglutinarea*, *stilizarea* și *proiecția*.

- *Legea aglutinării imaginilor* sau procesul de condensare-aglutinare constă în crearea de imagini noi pe baza și prin modificarea legăturilor unor reprezentări anterior construite. Rezultatul acestui mecanism va fi o deplasare către o altă imagine, cu un sens nou, în care regăsim trăsături caracteristice ale surselor perceptive din care ea s-a format.

- *Legea stilizării* – este actul sau seria de acte prin care aparatul psihic receptor transformă, în virtutea tendințelor sale proprii, imaginile percepute din lumea exterioară, într-un anumit mod, reproducându-le definitiv sub o formă de compromis între imaginile exterioare și reale și tendințele proprii ale subiectului. Stilizarea va pune în evidență esențialul, simplificând forma. Se remarcă tendința la repetiție, simetria, reprezentarea ornamentală, abstract-geometrică etc. Adesea se insistă pe elementele de amănunt, uneori chiar neesențiale, care însă pentru subiectul respectiv capătă valoare.

- *Legea proiecției* – se leagă, în principal, de formarea imaginii mentale ca rezultat al întâlnirii celor doi poli, Eul psihologic individual și Lumea extra-psihică colectivă, ca rezultat al confruntării dintre subiect și obiect. În această situație, imaginea mentală nu este niciodată identică cu cea a obiectului extra-psihic perceput, ci este consecința acțiunii acestuia asupra Eului individual, ea fiind un

pretext, un argument, pentru formarea imaginii mentale. Pe baza acestei imagini mentale, a semnificației sale simbolice, sensul este transferat sau transportat de subiect în afară, prin intermediul expresiei instrumental-constructive, realizându-se imaginea creată, obiectualitatea materială, fizic-concretă, a imaginii mentale.

Se poate observa cu ușurință că aceste legi ale creației, sunt direct aplicabile la actul creator de tip experimental proiectiv, ele reprezentând stadii succesive ale desfășurării însăși a procesului creativ ca act psihic.

Ca act psihic complex, creația reunește două momente principale: *proiecția și expresia*. Ca prim moment al creației, proiecția este un proces conceptual mental, intra-psihic, în cursul căruia subiectul respectiv intră în contact cu tema dată de test, punându-se de acord cu ea. Un rol deosebit îl au acum cei zece factori psihologici ai proiecției: tendințe psihologice, impulsul creator, tensiunea psihică, identificarea, reprezentările, asociațiile ideative, transferul, imaginea mentală, sinceritatea, specificitatea. În cursul proiecției se formează imaginea mentală, conceptul, reprezentând sensul, semnificația simbolică a viitorului răspuns al subiectului supus testării.

Expresia reprezintă manifestarea exterioară, instrumental-constructivă, prin care subiectul depășește simpla situație impusă de tema dată și, în virtutea propriilor sale tendințe proiective, construiește imagini formale, obiective, fizic-concrete în raport cu sensul conceptual proiectiv. Semnificația simbolică va căpăta un aspect figurativ-formal, imagistic, în concordanță cu sensul, combinând sensul cu semnul și devenind astfel semnal cu valoare de mesaj vehiculant al structurii globale a conținutului intra-psihic al personalității individului respectiv supus testării.

Acum intră în acțiune cei zece factori ai expresiei: *activitatea, aptitudinile, forța expresivă, acordul final, simbolizarea, combinațiile expresivo-formale, sublimarea, imaginea plastică, originalitatea, stilul individual*. Acești factori ai expresiei corespund celor zece factori ai proiecției, fiindu-le complementari. În cursul expresiei se organizează imaginea figurală, formal-concretă, obiectivându-se în acest mod imaginea mentală proiectivă.

Proiecția și expresia caracterizează esențialmente procesul de creație psihologică, atât în ceea ce privește aspectul acestuia ca proces psihic desfășurat, ca activitate particulară, cât și în ceea ce privește rezultatul său final, elaborat, reprezentat prin răspunsurile originale ale subiectului la testele proiective.

Transpusă sub forma unei relații matematice, raporturile existente între expresie și proiecție, în cadrul creației, formula va fi: $C = P + E$, în care: C este creația, P este proiecția, E este expresia.

Valoarea acestei relații matematice poate fi reprezentată pe un sistem de coordonate, după cum vom arăta pe larg mai departe, înscriindu-se o curbă care va reprezenta, în final, imaginea grafică a expresiei matematice a procesului de creație al unui subiect și care, indirect, va fi și curba structurii personalității globale a acestui subiect.

Procesul de creație artistică este o ficțiune, un act simbolic, prin intermediul căruia este construită imaginea formală a lumii externe sau cea imaginară intra-psihică. Ea nu este o reproducere a realității, ci *imaginea simbolică*

a acesteia, așa cum o simte și este capabil să o reprezinte constructiv individul dintr-un punct de vedere subiectiv, personal. Faptul acesta este valabil pentru orice fel de creație psihologică.

În cazul psihodiagnosticului cu teste proiective se poate vorbi de o adevărată *creație experimentală*, declanșată de situația-test și riguros dirijată de aceasta. Cu toate acestea, trebuie remarcat că, și în acest caz, creația își păstrează o parte originală, prin natura personală a conținutului proiectiv intra-psihic al subiectului.

Relațiile creației, ca proces psihologic, cu mecanismele simbolice cerebrale se pot observa foarte bine în cazul analizei produselor finale ale creației, opera de artă în creația liberă, spontană, sau a răspunsurilor la teste, în cazul psihodiagnosticului proiectiv.

Aspectul simbolic este elementul comun atât al formei, cât și al conținutului producției subiectului. Într-adevăr, conținutul acestuia este de tip simbolic (*signifiant*), iar forma sa este semnalul purtător al semnificației simbolice (*signifié*). Asupra formării acestui *simbol creativ* am insistat mai înainte.

În procesul de elaborare a imaginii mentale și apoi de trecere, a acesteia în imagine plastică există mai multe etape:

a) *etapa receptiv-cognitivă*: este etapa în cursul căreia subiectul ia cunoștință de tema testului sau de imaginea prezentată de test (denumire, recunoaștere, definire, caracterizare, identificare). Pe baza acestei percepții se formează o *imagine* primară, individuală reprezentând de fapt modelul extern, obiectiv perceput; deci engrama percepției;

b) *etapa reproductiv-instrumentală*: are un caracter construcțional-schematic, de reprezentare, rezultatul acestui fiind *schema*, precursora imaginii mentale;

c) *etapa conceptual-simbolică*: este cea în care schema se transformă în *structură* mentală sau imagine mentală, cu o semnificație simbolică precisă, datorită fenomenului de proiecție.

d) *etapa instrumental-simbolică*: constă în reproducerea externă a structurii, cu ajutorul expresiei, sub aspect de *formă* sau de configurație formală, aceasta fiind de fapt imaginea plastică (7).

Aprecierea răspunsului la testele proiective de personalitate se face pe baza analizei performanțelor realizate de subiecți. Ea este efectuată de către cercetător, în funcție de aspectul calitativ și cantitativ al conținutului proiectiv și al formei expresive a *creației*.

Știința testării ca și cea a interpretării nu este, în fond, decât o formă de discurs, o modalitate de a folosi limbajul. Omul de știință culege faptele care îi vor susține discursul și care se va ajusta fără încetare, dar cercetarea faptelor nu se reduce nici pe departe la o activitate de limbaj: ea implică *acțiuni*, mai mult sau mai puțin sistematice, și elaborarea de *instrumente* capabile să suplinească limitele simțurilor și organelor noastre motorii.

Discursul propriu diferitelor discipline poate apărea ca o specializare din ce în ce mai rafinată a limbajului curent, deși fiecare știință ajunge la descrieri și

explicații adeseori foarte îndepărtate de cele de la care a plecat; în acest scop ea își elaborează propriul său limbaj specific.

Discursurile specifice disciplinelor formale - logică și matematică - sunt distincte de științele realului sau de cele empirice. Și unele și celelalte, avându-și locul în metodele de lucru ale psihologilor sau în arsenalul lor conceptual, impun câteva comentarii.

Logica dorește să pună în formule cât mai sobre cu putință regulile raționamentului corect. Aceste reguli sunt valabile independent de obiecte, reale sau imaginare, verificate sau numai presupuse, asupra cărora se poartă discursul. Prin ea însăși, logica nu-și caută validarea în realitate: ea se mărginește să definească și să codifice ceea ce stă la baza unui raționament valid pentru ceea ce privește consistența sa internă.

În realitate, un control specific disciplinelor empirice ar trebui, pentru a fi convingător, să se sprijine pe un raționament logic. Este deci elementar pentru orice om de știință să-i cunoască și să-i respecte regulile și în acest scop este mai bine să-l conștientizeze în mod explicit, chiar dacă o parte importantă a lui se găsește în mod implicit practică în raționamentul nostru curent.

Matematica, știința numerelor, a cantităților, se consacră, în ceea ce o privește, *construirii* unor obiecte inedite, dar în mod sigur nu unele oarecare: plecând de la propoziții admise ca axiome, ea derivă propoziții din ce în ce mai complexe, respectând cu o absolută rigoare regulile raționamentului și veghind la demonstrarea fiecărei noi propoziții avansate. Demonstrarea unei teoreme trimite întotdeauna la lucruri demonstrate anterior sau la axiome de plecare. Construcția matematică nu-și găsește verificarea sau validarea în realitatea empirică. Validarea este în întregime internă.

La un anumit nivel de generalitate, logica și matematica tind să se confunde și ridică, de altfel, aceleași probleme epistemologice dificile rămase fără soluție definitivă.

Așa cum s-a făcut deja aluzie în prima parte, în legătură cu dezbaterile la care au participat realiști și nominaliști se pun, de fapt, două probleme importante referitoare la construcțiile logicienilor și matematicienilor. Prima ar fi aceea a statutului acestor construcții: sunt ele pure construcții *inventate* de matematicieni, acumulând secol după secol, de la începuturile disciplinei lor, elaborări din ce în ce mai bogate, produse de propria lor minte, sau din contră, sunt *descoperiri* de obiecte preexistente, făcând parte dintr-un univers accesibil numai pe calea deosebită a raționamentului matematicianului, dar independent de el?

Matematicienii se împart încă și astăzi în constructiviști și realiști, primii fiind percepuți ca autorii propriilor construcții, precum arhitecții și compozitorii sunt autorii construcțiilor și compozițiilor lor, în timp ce ceilalți se văd ca simpli descifratori de entități care populează un univers imaterial, inaccesibil simțurilor noastre, dar, în felul său, foarte real. Fiecare își aduce argumentele, mai mult intuitive decât de constrângere, iar alegerea rămâne, până la noi ordine, o alegere filosofică.

A doua problemă, privește mai direct pe psihologi și, deși ea este independentă de problema precedentă, capătă un sens mai clar dacă înclinăm, mai degrabă, spre poziția constructivistă. Ea se referă la originile sau geneza construcțiilor logice și matematice: starea lor actuală, mult formalizată, asupra căreia acționează astăzi spiritul specialistului, și, într-o oarecare măsură, chiar acela al adultului *civilizat*, al cărui bagaj cultural cuprinde elemente mai mult sau mai puțin importante ale acestor cunoștințe, nu are ea oare o istorie, atât a individului cât și a civilizației?

Aparenta detașare de orice realitate concretă în care pare să se miște matematica nu este oare un rezultat rafinat și abstract al unui demers la origine mult mai comun? Această întrebare se află, evident, în centrul preocupărilor istoricilor acestei discipline, devenite formale, care leagă schimbările comerciale de originea numerelor sau măsurarea terenurilor de geometrie.

O altă cale de atac constă în a se întreba în legătură cu originea și dezvoltarea operațiilor logice și matematice de-a lungul evoluției ontogenetice, altfel spus, de-a lungul dezvoltării cognitive a copilului. Aceasta este calea pe care a urmat-o Piaget în opera sa, care, așa cum o afirma el însuși, a pus bazele epistemologiei genetice și care a fost în același timp, poate înainte de toate, o contribuție la *psihologia cogniției*.

Ideea directoare a lui Piaget, făcându-se ecoul cercetărilor istorice la care el făcea aluzie, leagă gândirea logică cea mai abstractă, raționamentul matematic cel mai pur, de activitățile senzorio-motorii ale noului născut, care se dezvoltă progresiv, cu titlu încă de acțiuni interiorizate, spre operații deja apropiate de forme mai perfecționate de raționament logico-matematic, dar cu toate acestea, legate de suporturi concrete - de stadiul numit, mai exact, al *operațiilor concrete* - pentru a se detașa de acestea în sfârșit, la un nivel pur formal.

Opera lui Piaget ilustrează unul din punctele de joncțiune dintre psihologie și logică sau matematică: psihologiei îi revine sarcina de a descrie modul în care se constituie la individ competențele logico-matematice și, mai pe larg, cum funcționează subiectul când își pune în acțiune competențele, conformându-se mai mult sau mai puțin strict unor reguli formalizate, sau depărtându-se de ele din motive care trebuie identificate. Acesta este unul din domeniile privilegiate ale psihologiei cognitive contemporane, despre care ghicim fără efort că cere psihologului o informare solidă în logică și matematică.

Este, desigur, o altă formă de întâlnire între discipline formalizate și psihologie, construite sau descoperite, obiectele formale ale matematicianului prezintă această proprietate curioasă de a se potrivi perfect, în anumite cazuri, descrierii anumitor aspecte ale lumii reale.

Astfel, de-a lungul istoriei sale, fizica s-a matematizat din ce în ce mai mult, în așa fel încât, astăzi, fizica teoretică se prezintă aproape ca un exercițiu de matematică pură. Psihologia nu a ajuns până acolo, dar ca toate științele empirice încearcă, de câte ori este posibil, să-și măsoare obiectele sau să le aplice un instrument matematic (8).

REFERINȚE

1. Bobon, J., *Psychopathologie de l'expression*, Paris, Masson, 1992.
2. Enăchescu, C., *Elemente de psihologie proiectivă*, București, Editura Științifică, 1973, p. 51.
3. *Ibidem*,. p.54.
4. Bejat, M., *Creativitatea în știință, tehnică și învățământ*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1981, p. 54-67.
5. Bejat, M., *Talent, inteligență, creativitate*, București, Editura Științifică, 1981.
6. Enăchescu, C., *op. cit.* p.59.
7. *Ibidem*,. p. 66.
8. Parot, Fr., Richelle, M., *Introducere în psihologie*, București, Editura Humanitas, 1995, p. 147.

TEORII ȘI MODELE ALE ÎNVĂȚĂRII

THEORIES AND LEARNING MODELS

Conf. univ. dr. **Florentin-Remus Mogonea**

DPPD – Universitatea din Craiova

Associate Professor **Florentin-Remus Mogonea**, Ph.D.

TSTD - University of Craiova

Abstract

The human learning and generally the scholastic learning, peculiarly have always represented a concernment of psychologists, and of all those interested in the mechanisms of this process, the factors that influences it, the optimization conditions. The present study represents an inventory from the diachronic perspective following, particularly their relevance to the educational process. For this reason, we present also the conversion of the learning theories in training models that are very important for the educational practice. Our focus is especially towards current theories and models that provide the background for carrying out the teaching activities.

Key-words: *learning, psychological theories, models of training.*

1. Ce sunt teoriile învățării?

Varietatea perspectivelor teoretice asupra procesului de învățare demonstrează, pe de o parte, complexitatea acestui fenomen, multitudinea de unghiuri de vedere din care poate fi analizat, iar pe de altă parte este o dovadă a dinamicii și a vitalității acestui fenomen, o dovadă a permanentei dezvoltări a concepțiilor cu privire la modul în care se desfășoară procesul învățării.

Pentru definirea conceptului de **teorie psihologică a învățării**, apelăm la o definiție a lui L. B. Itelson (apud Neacșu, 1990, p. 20): „un sistem de afirmații științifice, care definesc esența, conținutul, condițiile și bazele învățării: mai exact, ea explică *a)* în ce constă învățarea, *b)* cum se produce, *c)* de ce depinde și *d)* în urma cărui proces ia naștere”.

„Teoriile învățării, constituite pe baza diversității școlilor și a curenților psihologice, explică procesul învățării folosind sistemul specific de concepte și legi prin prisma cărora este studiată învățarea în cadrul acestor școli” (Panțuru, 2002, p. 60). Este de semnalat faptul că teoriile învățării, în diversitatea lor, se pot suprapune la nivel teoretic, conceptual și aplicativ, parțial sau pot fi antagonice.

Teoriile învățării pot fi grupate după mai multe criterii, cele mai cunoscute clasificări fiind realizate de către psihologii Hilgard și Bower, iar, la noi, de către profesorul I. Neacșu de la Universitatea din București. În studiul de față, vom

grupa teoriile învățării în trei modele generale: modelul behaviorist, cognitivist și constructivist.

Tabel 1. Gruparea teoriilor învățării în modele (adaptare după Iucu, 2001; Bernat, 2003)

<i>Modelul / Criterii</i>	<i>Modelul behaviorist</i>	<i>Modelul cognitivist</i>	<i>Modelul constructivist</i>
<i>Concepte cheie</i>	Aprecieri, asociere, auto-disciplină, autoritate, caracter, comportament, condiționare, conexiune, consecință, control, disciplină, feedback, imitare, întărire, modelare comportamentală, măsurabil, răspuns, recompensă, pedeapsă, stimul	Accesibilizare, algoritm, analiză, anticipare, competență, concepte, cogniție, configurație, dezvoltare intelectuală, memorare, operație, organizare, percepție, procesarea în-formației, procese cognitive, reprezentare, schemă cognitivă, sinteză, structură	Acomodare, acțiune mintală și obiectuală, alternative, aplicabilitate, asimilare, cooperare, conflict sociocognitiv, construire de cunoștințe, context, creativitate, diversitate, eșafodaj, explorare, individualizare, interacțiune, învățare mediata, multiculturalism, nondirectivism, personalizare, progres, situație de învățare
<i>Conduită și manifestare</i>	Pune accentul pe procesele psihice observabile, măsurabile, considerând elevul o persoană pasivă, modelabilă și supusă influențelor mediului de învățare.	Pune accent pe manifestările mintale, mai mult sau mai puțin observabile, considerând elevul o persoană activă, implicată în propria instruire.	Pune accent pe cel care învață, cunoașterea apărând din valorificarea experiențelor anterioare care nu provin neapărat din mediu, ci pot fi și mediate. Învățarea este rezultatul unei construcții mintale și un act de autorealizare a potențialului persoanei.

<i>Variabilitatea conduitei umane</i>	Ia în considerare trei variabile ale conduitei umane: comportamentul tipic al subiectului care învață, tipul de întărire folosit și viteza învățării.	Diferențele interindividuale derivă din experiența de cunoaștere cu care fiecare elev se angajează în procesul de instruire.	Învățarea depinde de calitatea experiențelor anterioare ale elevului, de trăsăturile persoanelor care pot media experiențele, de contextul în care se produce experiența de învățare și de trăsăturile culturale ale acestui context.
<i>Scopul educațional</i>	Producerea de schimbări comportamentale în direcția dorită.	Dezvoltarea capacității și a abilităților de a învăța mai bine.	Autoactualizarea, modelare de roluri și comportamente.
<i>Rolul profesorului</i>	Profesorul trebuie să structureze materialul supus învățării în conformitate cu principiul pașilor mici, să aranjeze mediul ambiant pentru a obține răspunsul dorit.	Rolul profesorului este acela de a orienta atenția celui care învață asupra aspectelor cheie ale materiei de învățat, de a structura conținutul activității de învățare.	Profesorul îndeplinește roluri multiple: planifică și organizează activitățile instructiv-educative, coordonează, îndrumă elevii, motivează, consiliază, evaluează activitățile.
<i>Motivația învățării</i>	Motivația este un fenomen exterior celui care învață, un rezultat al condițiilor de mediu; comportamentul se modelează făcând apel la sistemul de recompense și pedepse.	Ia în considerare aspectul intrinsec al motivației, intervenția conexată a altor variabile ale celui care învață în procesul învățării.	Motivație intrinsecă ca rezultat al valorificării experiențelor elevului, al demonstrării utilității practice a celor ce se învață, al parteneriatului profesor-elev.

<i>Evaluarea</i>	Comportamentul este evaluat din perspectiva relației stimul – răspuns.	Independența răspunsului față de stimulii externi. Comportamentul este analizat în funcție de modul în care se produce învățarea, de capacitățile intelectuale implicate.	Comportamentul este analizat din perspectiva construcției mintale a învățării, a capacităților implicate în rezolvarea de probleme.
<i>Aplicații în plan educațional</i>	Modelarea comportamentului prin sistemul întăririlor; Elaborarea de regulamente școlare în baza sistemului de recompense și pedepse. Instruirea programată. Feedback-ul didactic și utilizarea lui în lecție.	Utilizarea metode-lor intuitive care acționează asupra mecanismelor de percepție și reprezentare; Utilizarea materialelor didactice ca suport concret pentru învățare; Principiul respectării particularităților de vârstă și psihoindividuale în instruire; Feed-forward-ul didactic și utilizarea lui în lecție; Predare bazată pe organizatori cognitivi ca instrumente de organizare a cunoștințelor; Organizarea secvențială a instruirii. Achizițiile anterioare ca suport pentru noile cunoștințe.	Învățarea prin cooperare ca principiu organizator al instruirii; Predarea centrată pe elev, utilizarea de strategii active și interactive; Perspectiva multiculturalității în instruire; Contextualizarea învățării; Evaluare centrată pe competențe, pe capacitatea de rezolvare de probleme diverse; Personalizarea, individualizarea învățării.

<i>Principali reprezentanți</i>	I. P. Pavlov – Condiționa-rea clasică. Ed. Thorndike - Teoria conexionismului. B.F. Skinner - Condiționa-rea operantă. A. Bandura – Învățarea socială sau învățarea prin imitație.	W. Kohler - Învățarea prin intuiție. E. Tolman - Învățarea latentă. J. Piaget - Teoria psihogenezei cunoștințe-lor și a operațiilor intellectuale. J. Bruner - Teoria genetic-cognitivă și structurală. D. Ausubel -Teoria organizatorilor cognitivi și anticipativi de progres.	J. Piaget - Teoria psihogenezei cunoștințelor și operațiilor intellectuale. J. Bruner - Teoria genetic - cognitivă și structurală. L.S. Vîgotski – Constructivismul social - Zona proximei dezvoltări.

Dincolo de această ordonare în modele a teoriilor învățării, acestea pot fi grupate și după alte criterii. Așa, de exemplu, E.R. Hilgard și G.H. Bower, din dorința unei viziuni global-sintetice, consideră că teoriile învățării se pot clasifica în două grupe principale: **teoriile de tip stimul-reacție** (în care s-ar include teoriile lui Pavlov, Thorndike, Guthrie, Skinner și Hull) și **teoriile cognitive** (care include cel puțin pe cele ale lui Tolman și pe cele ale psihologiei clasice gestaltiste și, firește, dacă ar fi fost elaborate pe vremea respectivă, le-ar fi încadrat și pe cele ale lui Piaget, Vîgotski, Bruner, Gagné, Ausubel și Robinson etc.) ce țin de modelul cognitiv, deși, spun aceiași autori, nu toate teoriile pot fi încadrate strict în aceste două grupe (1974, p. 14).

La rândul său, S. Cristea apreciază că analiza teoriilor învățării permite evidențierea a două tendințe complementare (2000, p. 369): tendința conexionistă (teoriile din această categorie plecând de la ideea că cel ce învață face din acumularea experienței singura sursă de rezolvare a problemei) și tendința funcțională (teoriile încadrate aici urmărind “structurarea actuală a problemei”).

Analizând relația dintre învățare și dezvoltare în diferitele teorii ale învățării, care se refereau mai ales la învățarea umană, L.S. Vîgotski ajunge la concluzia că acestea pot fi clasificate în trei categorii: teorii în care învățarea urmează dezvoltarea; teorii în care învățarea este echivalentă cu dezvoltarea; teorii în care învățarea precede dezvoltarea cognitivă (apud Mayer, 2000, pp. 125-126).

2. Teorii ale învățării reprezentative pentru teoria și metodologia instruirii

Orice teorie psihologică a învățării își dovedește eficiența numai în măsura în care poate fi tradusă într-un **model** de instruire similar, numai în măsura în care poate fi însoțită de indicații metodologice (procedee, metode, tehnici, strategii etc).

S-au conturat, de-a lungul timpului, numeroase teorii ale învățării, fiecare dintre acestea încercând, într-o măsură mai mică sau mai mare, să explice mecanismele învățării, factorii, condițiile de realizare, de optimizare.

Vom prezenta, succint, câteva dintre cele mai importante teorii ale învățării (urmărind un traseu evolutiv, insistând asupra celor mai recente), prezentându-i totodată și pe reprezentanții acestora, făcând apel la câteva dintre clasificările realizate de autori români (Neacșu, 1990, pp. 25-57; Macavei, 1997, pp. 390-430; Dumitriu, 1998, pp. 9-30).

A. Teorii ale asociaționismului clasic

Reprezentantul de seamă al acestei orientări este *Aristotel* (385-322 î.e.n.), care, într-una dintre lucrările sale („Tratatul despre memorie”, din opera „De anima”) abordează problema „asociației de idei” sub forma unei relații între consecvent și antecedent. Consecventul urmează antecedentul, acesta putând fi receptat ca fiind: asemănător, opus sau aflat în contiguitate (alăturare). În acest context, pot fi stabilite trei tipuri de asocieri: prin asemănare, prin contiguitate și prin contrast (Macavei, 1997, p. 391). Asocierea se fundamentează pe două legi importante: legea asemănării și legea contiguității.

Concepția lui Aristotel a fost continuată, sub forme variate, de către o serie de specialiști: John Locke, Francis Bacon, Thomas Hobbes, David Hume, Thomas Brown, James Mill, John Stuart Mill, Herbert Spencer. Fiecare dintre ei valorifică gândirea și experiența predecesorilor, aducând și elemente noi. Dincolo de elementele distincte ale concepției fiecăruia dintre acești reprezentanți, nota comună a acestora este promovarea, ca lege fundamentală a învățării, a asociației.

B. Teorii ale condiționării clasice

Condiționarea clasică este o teorie care încearcă să explice și să interpreteze viața psihică, în general, și căile de obținere a comportamentelor, ca urmare a activității de învățare. Grație acestei orientări, s-a demonstrat teoria reflexă a creierului. Principalii reprezentanți ai acestei orientări sunt I. Secenov și I. P. Pavlov, precum și colaboratorii lor și cei care au preluat și modificat, adaptat teoria. Această idee a condiționării actelor comportamentale a apărut în domeniul biologiei în a doua jumătate a secolului al XIX-lea.

Principalul reprezentant al acestei orientări este *I.P. Pavlov* (1849—1936), cunoscut pentru experimentele sale realizate asupra animalelor (câini), prin intermediul cărora a demonstrat ideea că întreaga viață psihică are o condiționare reflexă. Pe cale experimentală, Pavlov a demonstrat existența unor legături, asocieri între stimulul necondiționat și condiționat și centrul salivar. Acest experiment i-a permis lui Pavlov să demonstreze că învățarea se fundamentează pe condiționarea reflexă.

Dintre cercetătorii care au adus contribuții în cercetarea vieții psihice pe baza teoriei reflexe amintim pe: A. P. Luria, , A. N. Leontiev, A. A. Smirnov, A. G. Ananiev,, L. S. Vâgotski, K. N. Kornilov ș.a.

Importanța teoriei reflexe pentru explicarea fenomenului învățării constă în aceea că, grație învățării, dobândim tipuri de comportament ca urmare a capacității sistemului nervos de a prelua, acumula, prelucra, ordona, sistematiza informații. Actele reflexe sunt prezente în diferite situații educaționale: în însușirea cunoștințelor, formarea priceperilor și deprinderilor, a atitudinilor etc. (Macavei, 1997, p. 397).

C. Teorii behavioriste

Curentul behaviorist este de origine americană și se fundamentează teoretic pe concepțiile lui J. Watson și W. James, oferind o interpretare obiectivă a psihicului prin intermediul reacțiilor comportamentale.

Unul dintre reprezentanții importanți ai behaviorismului este *Edward Lee Thorndike* (1874—1949), care a sintetizat cercetările sale de laborator asupra comportamentului uman și animal într-o teorie, intitulată teoria conexiionistă a vieții psihice și a învățării. Potrivit lui Thorndike, întreaga viață psihică se explică prin relația care se stabilește între stimul și răspuns și conexiunile ca atare, învățarea constând în „întărirea sau slăbirea legăturilor dintre o situație prezentă simțurilor și răspunsurile din sistemul nervos” (Thorndike, apud Macavei, 1997, p. 398). În urma cercetărilor de laborator efectuate asupra animalelor, Thorndike a elaborat câteva legi și principii, care au cunoscut modificări, față de formulările inițiale. Dintre aceste legi, amintim: legea stării de pregătire, legea exercițiului și legea efectului.

Legea stării de pregătire se referă la condițiile care contribuie la declanșarea învățării, respectiv la stimularea tendinței și a dorinței de acțiune a celui care învață.

Legea exercițiului este în măsură să determine consolidarea, întărirea legăturilor sau, ca urmare a reapariției situației, sau, dimpotrivă, slăbirea acestora, ca urmare a neapariției situației respective. Altfel spus, se poate stabili o relație de directă dependență între repetarea, reluarea stimulului și calitatea și forța legăturilor, conexiunilor stabilite.

Legea efectului se referă la întărirea sau slăbirea răspunsului la stimul, în funcție de valoarea efectului. S-a demonstrat faptul că are o loc o întărire a răspunsului în cazul recompensei și o slăbire sau chiar o anulare a acestuia, în cazul sancțiunii sau pedepsei. Față de prima formulare a acestei legi, Thorndike a adus ulterior unele completări. Astfel, el a întărit ideea că, în condiții egale, recompensa determină o creștere vizibilă a rezultatelor învățării, spre deosebire de sancțiune. De asemenea, cercetătorul a introdus un element nou în cadrul acestei legi, respectiv propagarea efectului, demonstrând că efectele recompensei se observă nu doar asupra conexiunilor recompensate, ci și asupra celor învecinate, mai mult ele contribuind la întărirea nu doar a conexiunilor recompensate, ci și a celor sancționate, cu condiția să se afle în vecinătate.

Un alt reprezentant al acestei orientări este *Edwin Guthrie*. Acesta a preluat, dar și modificat și contrazis unele dintre ideile lui Thorndike. Este cunoscut în psihologie teoreticianul „învățării prin contiguitate”, teorie formulată pentru prima oară în 1935, reluată și modificată apoi de câteva ori. În esență, teoria lui Guthrie constă în faptul că o grupare de stimuli obține întreaga putere asociativă în momentul în care are loc prima asociere cu un răspuns (Guthrie, apud Negreț-Dobridor, Pânișoară, 2005). Altfel spus, „primul contact” al individului cu o anumită situație duce la apariția unei reacții dominante, care rămâne astfel și influențează orice alte reacții ulterioare. Prin aceasta, Guthrie contrazice legea efectului formulată de Thorndike. El consideră că recompensa nu are ca efect întărirea comportamentului ci, cel mult, îl protejează împotriva neînvățării. Ca argument pentru susținerea acestei idei, este adus comportamentul pisicii în labirint, unde, deși aceasta apasă pe manetă, după mai multe încercări care o nemulțumesc, la ieșire neglijează hrana (recompensa).

De asemenea, Guthrie anulează legea exercițiului formulată de Thorndike., considerând că „învățăm instantaneu”, „învățăm într-o clipă”, „învățăm spontan”, învățarea fiind rezultatul unei singure experiențe (Negreț-Dobridor, Pânișoară, 2005).

D. Teorii ale condiționării operante

Reprezentantul de seamă al acestei orientări este *Burrhus Frederic Skinner*, acesta fiind cel care a disociat două tipuri de comportamente: de răspuns (respondent behaviour) și operant (operantbehaviour). Fiecărui dintre cele două tipuri de comportamente le corespund fie condiționări de tip S (stimul) pentru răspunsuri provocate, fie de tip R (întărire), pentru răspunsurile emise. Condiționarea de tip S se produce în situațiile în care stimulii care acționează sunt cunoscuți, întărirea fiind condiționată de aceștia. În schimb, în cazul condiționării de tip R, întărirea se realizează întâmplător (Macavei, 1997, p. 402). Referindu-se la întărire, Skinner menționa că „orice stimul este un întăritor dacă el sporește probabilitatea ca reacția precedentă să mai apară și în viitor” (apud Davidz, Ball, 1978). Aplicabilitatea teoriei lui Skinner în domeniul pedagogiei constă în organizarea condițiilor de confirmare a răspunsurilor corecte, Skinner fiind cunoscut în pedagogie și ca inițiator al instruirii programate, al utilizării mașinilor de instruire.

E. Teorii structuralist-operaționale

Reprezentantul de seamă al acestei orientări este *Jean Piaget* (1896—1980).

Teoria psihogenezei conceptelor și a operațiilor intelectuale, formulată de Piaget pune accent pe evoluția intelectuală a copilului, de la naștere până la vârsta de 18-20 de ani, toată această perioadă fiind împărțită în câteva etape, în funcție de achizițiile intelectuale, de progresul copilului. Ideea esențială pe care se fundamentează teoria lui Piaget este aceea că dezvoltarea intelectuală se realizează ca urmare a acțiunii (motiv pentru care teoria sa mai este cunoscută și sub numele de teoria acțiunii), gândirea având un caracter constructiv-operațional. Prin

considerarea acțiunii drept bază și condiție a acțiunilor intelectuale, Piaget depășește limitele impuse de psihologia clasică, care consideră percepția drept sursă a formării conceptelor.

Datorită faptului că dezvoltarea gândirii se realizează sub forma unei construcții, prin trecerea de la o etapă la alta, teoria este considerată ca fiind una constructivist – genetică.

Psihologia genetică consideră inteligența ca fiind o formă superioară de adaptare optimă, eficientă la situații noi, prin valorificare experienței anterioare. La rândul său, adaptarea implică două procese complementare: **asimilarea** și **acomodarea**.

Asimilarea presupune achiziția de noi informații, adăugarea de noi experiențe la cele existente deja, prin valorificarea schemelor operatorii existente. Aceasta nu implică neapărat o modificare în modalitatea de gândire a persoanei, ci doar un plus de informații, de cunoștințe, de experiențe etc.

Acomodarea este un proces complementar celui de asimilare și se referă la modificarea, adaptarea, transformare, comprimarea, extinderea experienței cognitive anterioare, a modului de gândire, astfel încât persoana să fie capabilă să integreze noile informații asimilate în structuri operatorii. Grație acomodării, persoana în cauză este capabilă să realizeze simultan integrarea noilor cunoștințe în sisteme existente, dar și crearea condițiilor pentru valorificarea lor în scopul evoluției instruirii.

Alți reprezentanți ai acestei orientări: Hans Aebli, P. I. Galperin.

F. Teorii cognitive

Reprezentantul principal este *Jerome Bruner*. Potrivit acestuia, dezvoltarea intelectuală a individului se realizează „printr-un proces de interiorizare a procedeelelor de acțiune, imaginare și simbolizare care există în cultura societății și care-i amplifică puterile”. Cele trei tipuri de procedee sunt, de fapt modalități fundamentale de reprezentare a realității: prin acțiune (cunoaștere activă), prin imagini (cunoaștere iconică), prin limbaj (simbolică). Important este, în concepția lui Bruner, să fie stimulate acele modalități aflate în funcțiune într-o anumită etapă de vârstă. Cele trei modalități de cunoaștere se construiesc pe rând, până în momentul în care individul le poate stăpâni pe toate trei.

Bruner întărește ideea formulată de Piaget privind implicarea activă a copilului în propria sa dezvoltare, dar inversează relația de cauzalitate, formulată de Piaget, dintre dezvoltare și învățare, considerând că asimilarea cunoștințelor determină dezvoltarea intelectuală și nu invers (Dumitriu, 1998).

Bruner manifestă un optimism pedagogic exagerat, considerând că orice temă poate fi predată la orice vârstă, dacă sunt folosite modalitățile corespunzătoare acesteia.

Dezvoltarea intelectuală se realizează ca urmare a relației care se stabilește între factorii educativi și cel care învață, se bazează pe interacțiunea dintre educat și educator.

Actul învățării presupune, în concepția lui Bruner, trei procese: însușirea unei informații noi; folosirea cunoștințelor pentru rezolvarea noilor sarcini; evaluarea (apud E. Macavei, 1997, p. 415).

G. Teorii ierarhizant-integraliste și holiste

Unul dintre reprezentanții teoriilor ierarhizant-integraliste și holiste (numite de unii autori – de exemplu, I. Neacșu – teorii cumulativ ierarhice) este *Robert Gagne*. Teoria sa este considerată ca fiind „holistă” (<gr. *Holos*= *întreg*) deoarece încearcă să fie o sinteză a mai multor teorii, își propune să valorifice ideile și concepția câtorva teoreticieni, reprezentanți ai unor curente anterioare. Astfel, putem considera concepția lui Gagne ca fiind fundamentată pe ideile conexioniste ale lui E. L. Thorndike, pe condiționarea operantă a lui Skinner, constructivismul operațional al lui J. Piaget și cognitivismul reprezentat, printre alții, de J. Bruner, D. Ausubel, F. Robinson (apud Macavei, 1997).

„Producerea învățării, după R. Gagne, este dedusă din diferența dintre performanța înainte și după învățare”. Cel ce învață este pus într-o situație de învățare. Modificările de comportament sunt rezultate ale învățării.

R. Gagne a disociat opt tipuri de învățare (Neacșu, 1990, p. 44): învățarea de semnale – apare în situația în care subiectul învață să formuleze un răspuns la un semnal, acest răspuns având caracter involuntar; învățarea stimul-constă în însușirea, de către subiect, a unui răspuns precis la un stimul discriminat, acesta fiind o legătură (Thorndike), un operant discriminant (Skinner); învățarea de tip înlănțuire – presupune ca subiectul să învețe, obținând un lanț de două sau mai multe relații între stimul și răspuns; învățarea de tip asociativ-verbal – apare în situația în care subiectul învață lanțuri verbale, condițiile fiind asemănătoare altor lanțuri; învățarea prin discriminare – presupune ca subiectul să învețe să formuleze răspunsuri de identificare la tot atâtea stimuli, care au proprietăți fizice mai mult sau mai puțin asemănătoare; învățarea noțiunilor - este procesul intern de încadrare a obiectelor într-o clasă; învățarea regulilor, acestea fiind lanțuri de două sau mai multe concepte; rezolvarea de probleme. Este un proces complex care generează noi învățări, care-i permite subiectului să elaboreze o nouă regulă supraordonată care să le combine pe cele învățate anterior.

În categoria acestor teorii, includem și teoriile integraliste formulate de *J. B. Carroll*, *B. S. Bloom*, *P. Peterson* ș. a. Dintre acestea, cea mai cunoscută este teoria lui Carroll, numită teoria învățării depline, potrivit căreia un proces de instruire eficient (eficiența fiind condiționată de strategiile didactice utilizate, de forma de organizare, de timpul alocat etc.) poate și trebuie să asigure atingerea stadiului de dezvoltare preconizat pentru orice elev.

Un alt autor care a elaborat o teorie holistă a învățării este *Renzo Titone*, teoria propusă de el fiind cunoscută sub numele de **teoria holodinamică a învățării**.

Autorul stabilește o relație între comportament și învățare, prin intermediul formulei (apud Macavei, 1997, p. 420):

$$C(A)=P(ca) / S$$

în care: C = comportament

A = învățare

P = personalitate

c = procese și activități cognitive

a = procese, acțiuni și operații automatizate

S = situații

P, c, a = niveluri integrative

$$\frac{C(A)=P(ca)}{S}$$

Comportamentul învățat depinde, deci, de factorul personalitate, de procesele și activitățile cognitive, de procesele, acțiunile și operațiile automatizate. Învățarea umană se realizează la trei niveluri ierarhice de operații: nivelul tactic, nivelul strategic și nivelul ego-dinamic. De nivelul tactic (exterior) aparțin operațiile perceptive și motorii. De nivelul strategic (interior) țin mecanismele de programare mintală, operațiile cognitive-intelectuale. De nivelul ego-dinamic țin conducerea și coordonarea activității strategice și tactice. Nivelurile de operații corespund tipurilor de învățare.

Tipurilor de învățare stabilite de Gagne, Titone le adaugă și altele: învățarea de atitudini; învățarea de opinii și convingeri; învățarea autocontrolului intelectual și volitiv; învățarea capacităților de selectare și de decizie; învățarea socială; învățarea capacităților organizatorice.

H. Teorii constructiviste

Apărut din necesitatea de a explica într-o manieră satisfăcătoare, de a face lumină asupra unor aspecte mai puțin cunoscute, legate de modul cum se construiește înțelegerea, constructivismul reprezintă o abordare, care devenit o preocupare tot mai frecventă și a domeniului științelor educației. Apariția sa este strâns legată de nevoia de a da o replică pe măsură behaviorismului, dar și de a completa, continua un curent anterior lui, respectiv cognitivismul.

În plan teoretic, constructivismul aduce informații referitoare la modul cum se construiește cunoașterea, la mecanismele implicate în înțelegere, în învățare, la modul cum funcționează creierul uman. În plan practic-aplicativ, el marchează schimbări esențiale, sub aspectul metodologiei, al strategiei, al instrumentelor de lucru utilizate, al mijloacelor folosite. Un rol deosebit revine, în învățarea constructivistă, calculatorului electronic, Internetului, mijloacelor multimedia, a TIC-urilor.

Astfel, un element esențial în abordarea de tip constructivist este reprezentat de elementul subiectiv, care asigură subiectului cunoscător conceperea, reconceperea, interpretarea uneia și aceleiași realități obiective într-un mod personal, individual. În acest context, accentul cade pe posibilitățile individului de a emite idei originale, judecăți de valoare proprii, de a interpreta, comenta, analiza critic o anumită situație dată, de a formula argumente și contraargumente în susținerea unei idei, teorii, de a reflecta asupra propriului traseu cognitiv, de a valorifica adecvat metacogniția etc. Învățarea se bazează pe valorificarea și exploatarea experienței anterioare, care este reasezată în tipare noi, care este

reinterpretată, resistemată, acțiunea predominantă fiind cea mentală (Joița, 2002; 2004).

Se poate, astfel, observa, că o asemenea abordare a instruirii reprezintă o garanție a asigurării creșterii importanței formativului, în defavoarea informativului, a calității pregătirii elevilor. Se poate semna o deplasare a accentului de pe cunoștințe pe competențe, de pe ceea ce trebuie să știe elevul pe ceea ce trebuie să facă, acesta reprezentând totodată și unul din obiectivele majore ale educației contemporane.

3. Conversia teoriilor învățării în modele ale instruirii

Teoriile învățării, în general, și cele menționate anterior, în special, își dovedesc eficiența numai în măsura în care au relevanță, aplicabilitate în practica educațională. În acest sens, teoria trebuie să-și găsească, drept echivalent în practica educativă, un model. Prezentăm, în continuare, principalele modele de instruire, derivate din teoriile învățării menționate în subcapitolul precedent.

A. Modelul instruirii bazat pe teoriile asociaționiste

Teoriile asociaționiste promovează drept lege fundamentală a învățării asocierea, stabilirea de legături între parte și întreg. În activitatea educațională, acest fapt se traduce prin intermedierea trecerii de la senzații și percepții la reprezentări, noțiuni, idei.

Învățarea bazată pe asociere poate fi regăsită în modelul instruirii clasice, fiind teoretizat și aplicat pentru prima dată de pedagogul ceh J. A. Comenius, continuat apoi de alți pedagogi. Acest model promovează principiile normative specifice instruirii tradiționale, care presupun trecerea de la parte la întreg, de la cunoscut la necunoscut, de la simplu la complex, de la ușor la greu, de la apropiat la depărtat (Neacșu, 1990, p. 85). Pune accent pe modalități expozitive de prezentare a informației, transmise într-o formă deja elaborată, solicitând din partea elevilor achiziționarea și reproducerea acesteia. Metodele folosite predominant sunt, în acest caz: povestirea, explicația, demonstrarea, exersarea (Macavei, 1997). În consecință, eficiența acestui model, în practica educațională, este redusă, însă nu trebuie eliminat în totalitate, ci combinat cu alte modele. Riscul folosirii exclusive a acestui model este realizarea unor activități rutiniere, care nu încurajează dezvoltarea gândirii critice, analitice, a creativității elevilor.

B. Modelul instruirii bazat pe teoriile condiționării

Indiferent de direcțiile înregistrate în cadrul acestor teorii (condiționarea reflexă – Pavlov – behaviorismul – James, Watson, Thorndike, Guthrie etc – condiționarea operantă – Skinner), condiționarea instituie drept principiu esențial în învățare formarea reflexelor condiționate pe baza celor necondiționate, grație legăturilor temporare care se formează. Învățarea presupune căutare, valorificarea experienței personale, în exersarea unor comportamente de tipul încercare și eroare. Behaviorismul consideră drept bază a condiționării comportamentul de tipul încercare-eroare. În plus, condiționarea operantă accentuează importanța

modalităților și a condițiilor de întărire pozitivă sau negativă. Pe acest principiu, Skinner a fundamentat instruirea programată, care prezintă câteva avantaje importante: creează posibilitatea elevului de a urma un traseu propriu, de a lucra într-un ritm propriu, potrivit posibilităților sale; asigură parcurgerea cu pași mici, treptată a programului; contribuie la întărirea comportamentului, prin oferirea unui feed-back imediat, care-i dă posibilitatea elevului să continue sau să revină asupra răspunsului său, căutând informații suplimentare.

Pe principiile condiționării s-au fundamentat și concepțiile lui O. Decroly (teoreticianul și practicianul metodei centrelor de interes), Kilpatrick (cel care a lansat metoda proiectelor) și ale altor pedagogi care au propus și experimentat forme alternative de organizare a activităților de instruire, cum sunt sistemele de instruire cunoscute sub numele de Planul Dalton, Planul Jena, Sistemul complexelor etc.

C. Modelul instruirii bazat pe teoriile operaționale

În categoria teoriilor operaționale ale învățării am inclus, în primul rând, teoria formulată de Jean Piaget (cunoscută sub numele de teoria constructivist-genetică), dar pot fi menționate și cele ale lui Galperin, Aebli, Bovet etc.

Ideea pe care se fundamentează acestei teorii constă în stadialitatea dezvoltării intelectuale, prin achiziții și salturi care permit trecerea de la o etapă la alta. aceste treceri sunt posibile datorită acumulărilor anterioare, datorită restructurării și reorganizării acestora, fapt care permite evoluția.

Grație acțiunii, subiectul realizează treceri succesive și progresive de la simpla acțiune cu obiectele, la transpunerea acțiunii în limbaj extern (aceasta fiind o primă formă a generalizării) și apoi la interiorizarea acestor acțiuni, la transformarea lor în operații mintale:

Acest model își găsește relevanța în practica școlară prin faptul că abordează învățarea ca un proces care se realizează prin acumulări treptate, prin salturi și transformări operaționale, obiectivându-se în însușirea definițiilor, formarea noțiunilor, a deprinderilor. Grație operațiilor pe care le desfășoară subiectul (de identificare, analiză, sinteză, comparație, generalizare, abstractizare etc.), acesta este capabil să transforme acțiunea obiectuală, externă, materială în acțiune mentală.

Concluzionând, putem considera că aspectele esențiale ale acestui model constau în (Neacșu, 1990, pp. 87-88):

- Baza învățării – este reprezentată de operațiile specifice pe care subiectul le utilizează pentru a interioriza o anumită realitate (analiza, sinteza, generalizarea, abstractizarea etc);
- Condițiile de realizare se referă la realizarea transferului de la acțiunile materiale, obiectuale, la cele mintale, la corelarea și integrarea primului sistem de semnalizare cu cel de-al doilea;
- Rezultatul învățării – se obiectivează într-o noțiune, o deprindere, o definiție etc;

- Principiile de organizare a procesului de instruire sunt: introducerea unei noțiuni se va realiza prin rezolvarea inițială, cu sprijinul profesorului, a unei probleme care o va conține; descompunerea activității mintale în secvențe este necesară mai ales în scopul aplicării noțiunilor, principiilor, sarcinilor; formarea la elevi a unui sistem de acțiuni cu grad ridicat de generalizare pentru diferite tipuri de situații și probleme; folosirea unor acțiuni obiectuale, verbale sau simbolice care devin, prin interiorizare, acțiuni mintale;
- Metodele și procedeele de instruire utilizate frecvent sunt: explicația, instructajul, demonstrația, exercițiul (Macavei, 1997).

D. Modelul instruirii bazat pe teoriile cognitive

Ne vom referi, în special, la modelul derivat din teoria cognitivă a lui J. Bruner. Potrivit acestuia, dezvoltarea intelectuală reprezintă un proces de interiorizare a procedeelor de acțiune, a celor de imaginare și a celor de simbolizare. Bruner consideră că „nu trebuie să așteptăm pasivi momentul apariției capacităților de asimilare a unor cunoștințe, ci acest moment trebuie provocat, creat” (Bruner, apud Ionescu, Radu, 2001, p. 67). În acest sens, Bruner consideră că orice temă din programă poate fi predată într-o formă intelectuală corectă oricărui copil, la orice vârstă. Prin formă „intelectuală corectă”, Bruner înțelege utilizarea acelor procedee corespunzătoare nivelului de dezvoltare intelectuală a copilului, respectiv de acțiune, imagistică și de simbolizare. Consecința educativă a acestei idei formulate de Bruner este considerarea particularităților de vârstă și individuale ale elevilor, în activitatea de instruire.

Modelul derivat din teoria lui Bruner consideră drept obiective ale procesului de instruire: mobilizarea energiilor naturale care susțin învățarea spontană; dezvoltarea curiozității; organizarea activității cognitive; stimularea dorinței și a voinței de a învăța; stimularea gândirii, a intuiției; stimularea independenței și a creativității gândirii; evaluarea sistematică și corectă a rezultatelor învățării (Macavei, 1997, pp. 437-438).

E. Modelul instruirii bazat pe teoria ierarhizantă

În teoria sa, R. Gagne accentuează importanța stării de pregătire a elevului, care precede activitatea propriu-zisă de învățare. Această stare de pregătire se obiectivează în câțiva factori importanți: atenția, necesară receptării; motivația – necesară declanșării și susținerii activității de învățare; atingerea unui anumit stadiu de dezvoltare intelectuală.

Proiectarea instruirii presupune, în concepția lui Gagne, respectarea câtorva etape (Macavei, 1997, p. 437):

- Captarea și controlarea atenției – realizată prin mimică, gesturi, comenzi;
- Informarea elevului asupra rezultatelor așteptate – se realizează prin precizarea obiectivelor, având scopul de a orienta atenția elevilor spre aspectele importante și de a-i motiva;

- Stimularea reamintirii capacităților prealabile – se realizează o reactualizare a cunoștințelor anterioare, care vor servi drept „ancoră” pentru asimilarea celor noi;
- Prezentarea situației stimul – trebuie să stârnească interesul celui care învață, să-l pună în situația de a învăța descoperind, explorând, cercetând;
- Conexiunea inversă – are rolul de a confirma și întări răspunsului, având valoare stimulativă;
- Asigurarea posibilității de transfer – are rolul de a confirma operaționalitatea cunoștințelor însușite, a priceperilor și deprinderilor formate, posibilitatea utilizării lor în alte situații decât cele în care au fost însușite/formate.

F. Modelul instruirii bazat pe teoriile integraliste

Acest model se bazează pe teoria integralistă a învățării/însușirii depline, formulate în special de Carroll. Acest model se fundamentează pe ideea asigurării condițiilor necesare ca fiecare elev să obțină performanțele scontate, indiferent de nivelul intelectual sau de pregătire. Acest model îi favorizează în special pe acei elevi care au un stil cognitiv mai lent, mai rigid, care au aptitudini slab dezvoltate, în general pe acei elevi care au deficiențe de învățare. Un parametru esențial luat în considerare de Carroll este **timpul** necesar realizării sarcinilor, acesta marcând diferențele interindividuale dintre elevi, fiind evident faptul că un elev cu aptitudini slab dezvoltate sau cu un stil cognitiv lent, inert va avea nevoie de mai mult timp pentru rezolvarea sarcinilor.

Potrivit acestui model, este posibilă modificarea caracteristicilor cognitive și afective inițiale ale elevilor, precum și calitatea instruirii, astfel încât să se înregistreze o creștere a nivelului de învățare al fiecărui elev în parte și al grupului, în ansamblul său. După cum menționam anterior, o variabilă importantă în realizarea sarcinii de către elevi este reprezentată de timpul necesar îndeplinirii ei. Cantitatea de timp efectiv necesar este determinată de aptitudinea de învățare, de capacitatea de înțelegere a instruirii și de calitatea acesteia (apud Neacșu, 1990).

Pentru punerea în aplicare a acestui model, este necesară o metodologie activă, bazată pe principiul feed-back-ului. Dintre metodele și tehnicile de lucru în clasă, pot fi amintite: fișele de muncă independentă, caietele personale de studiu, teme pentru acasă. Ca forme de evaluare, sunt folosite evaluarea formativă, dar și cea sumativă-globală, metodele cele mai utilizate fiind examinările orale și scrise rapide.

G. Modelul instruirii bazat pe teoriile holodinamice-modulare

Organizarea modulară a instruirii presupune conceperea unor microprograme, a unor unități structurate de instruire (moduli), care să asigure o individualizare a învățării. Un astfel de modul trebuie să cuprindă: obiectivele performative, lista activităților, materialul prezentat secvențial, modalitățile de evaluare (Macavei, 1997, p. 439).

Modelul modular presupune realizarea, de către elev, a trei acțiuni distincte: cunoaștere, întărire și control.

Acest model presupune crearea posibilității de atingere a nivelului de stăpânire optimă a unor priceperi, deprinderi, abilități, capacități de către toți elevii, a posibilității de programare și etapizare a proceselor, a celei de autocontrol, autocorectare a progresului, fapt care întărește motivația pentru învățare.

H. Modelul instruirii bazat pe teoriile constructiviste

Pornind de la teoria constructivistă, s-au dezvoltat numeroase modele de învățare.

E. Joița (2006) realizează o sinteză a acestor modele, grupându-le în câteva categorii:

1. Modele, strategii care valorifică esența învățării constructiviste prin cercetare, în scopul formării elevilor pentru cunoașterea și învățarea științifică expertă;
2. Modele, strategii constituite pe etapele procesului construirii cunoașterii.
3. Modele, strategii care utilizează în sens constructivist condițiile externe ale învățării.
4. Modele, strategii care utilizează condițiile interne ale învățării.

Din prima categorie de modele amintite, enumerăm câteva mai importante:

1. Modelul inițierii empirice în cunoașterea științifică – se bazează pe ideea că profesorul realizează o inițiere „empirică” a elevilor datorită faptului că el nu dispune de pregătirea unui cercetător științific; presupune orientarea, ghidarea activității elevilor spre investigare, căutare, descoperire, cercetare, fără a le oferi inițial explicații; rolul profesorului constă, în cea mai mare parte, în monitorizare, dirijare, coordonare, stimulare a activității elevului, cunoscând o accentuare abia în finalul activității;

2. Modelul rezolvării de probleme în manieră constructivistă – reprezintă de fapt o regândire a vechiului model de învățare bazată pe rezolvarea de probleme, acesta fiind acum adaptat la esența și principiile învățării constructiviste care presupune reconstruirea cunoașterii de către fiecare elev, valorificarea propriei experiențe individuale de cunoaștere și combinarea acesteia cu cea a celorlalți membri ai grupului, prin cooperare, colaborare, negociere;

3. Modelul uceniciei în cunoașterea științifică expertă (Cognitive Apprenticeship) – pornește de la ideea că și elevii pot fi inițiați în cunoașterea științifică, pot fi ajutați să-și formeze abilități, capacități, competențe specifice; astfel, ei sunt puși în situația de a-și construi singuri propria cunoaștere prin realizarea de analize, interpretări critice, analogii, prin formularea de ipoteze, soluții, modalități noi de rezolvare a unor situații concrete, prin conștientizarea propriului demers cognitiv etc.

4. Modelul gândirii critice - se bazează pe ideea formării și dezvoltării gândirii critice a elevilor, prin exersarea capacității acestora de a analiza o situație, de a identifica posibilele soluții, pe baza unui îndelung proces de „cântărire” a celor considerate a fi cele mai potrivite, mai corecte, mai adecvate contextului.

5. Modelul E-R-R – (Evocare, Realizarea sensului, Reflecția), fiecare dintre etape presupunând utilizarea unor metode de analiză, interpretare, comentare a unor texte, idei, a unor forme de organizare diferite (individuală independentă, pe perechi, în grup mic).

În cea de-a doua grupă de modele, autoarea menționează:

1. Modelul celor 5 E – care presupune parcurgerea a 5 etape: angajarea (Engage) – presupunând orientarea în problemă – explorarea directă (Eplore) – implicarea elevilor în analiza datelor problemei respective, în stabilirea de legături, asociații cu informațiile și experiențele anterioare etc – explicarea (Explain) – constând în realizarea generalizărilor, a comparațiilor, în formularea explicațiilor, argumentărilor – elaborarea (Elaborate) – etapa prezentării rezultatelor, soluțiilor – și evaluarea (Evaluate) – etapă în care se realizează un diagnostic, în vederea eliminării sau diminuării erorilor, este valorificată metacogniția.

2. Modelul ETER – similar celui anterior, conceput însă pe 4 etape: valorificarea experienței (Experience), abordarea teoretică (Theory), experimentarea (Experimentation) și reflecția (Reflection).

Menționăm și câteva modele care utilizează condițiile externe ale învățării:

1. Modelul învățării situaționale – se bazează pe ideea valorificării, dar și a obținerii experienței directe a elevilor în situații de învățare reale; elevii sunt puși în astfel de situații care impun implicare, participare, cooperare, fiind coordonați de către cadrul didactic;

2. Modelul învățării prin colaborare și cooperare – este un model aparținând, prin esența sa, constructivismului social, deoarece accentuează latura socială a cunoașterii, rolul cooperării, colaborării în construirea acesteia; de la colaborarea pe perechi, la cea în grup mic până la cea în grup mare, fiecare dintre aceste forme pot contribui la obiectivizarea cunoașterii, prin confruntarea părerilor fiecărui membru al grupului, prin negociere.

Pentru ultima categorie de modele, menționăm:

1. Modelul REAL (Rich Environments for Active Learning) – modelul îmbogățirii condițiilor favorabile învățării active, model care poate fi corelat cu programul de dezvoltare și îmbogățire instrumentală a cogniției elaborat de R. Feuerstein;

2. Modelul ARCS – fiecare inițială a modelului reprezentând o etapă a procesului învățării: valorificarea atenției (Attention), relevanța sarcinii (Relevance), încrederea în reușită (Confidence), satisfacția succesului (Satisfaction).

Literatura problemei a dezvoltat numeroase modele de instruire constructivistă, numărul lor fiind în continuă creștere, fiecare cadru didactic putând crea, contura un astfel de model, a cărui eficiență să o poată verifica în practică.

REFERINȚE

1. Bernat, S. E. (2003). *Tehnica învățării eficiente*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană
2. Cristea, S. (2000). *Dicționar de pedagogie*. Chișinău – București: Editura Litera – Litera Internațional
3. Dumitriu, Gh. (1998). *Comunicare și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R. A.
4. Hilgard, E. R. și Bower, G. H. (1974). *Teorii ale învățării*. București: Editura Didactică și Pedagogică
5. Ionescu, M., Radu, I. (2001). *Didactica modernă*, ediția a doua. Cluj-Napoca: Editura Dacia
6. Iucu, R.B. (2001). *Instruirea școlară. Perspective teoretice și aplicative*. Iași: Editura Polirom
7. Joița E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă. Fundamente. Strategii*. București: Editura Aramis
8. Joița, E. (2002). *Educația cognitivă. Fundamente. Metodologie*. Iași: Editura Polirom
9. Joița, E. (2004). Constructivismul-o paradigmă modernă în educație. *Analele Universității din Craiova*, seria Psihologie – Pedagogie. III, 5-6. Craiova: Editura Universitaria
10. Macavei, E. (1997). *Pedagogie. Propedeutică. Didactică*. București: E.D.P., R.A.
11. Meyer, G. (2000). *De ce și cum evaluăm*. Iași: Editura Polirom
12. Neacșu, I. (1990). *Instruire și învățare*. București: Editura Științifică
13. Negreț-Dobridor, I., Pânișoară, I. O. (2005). *Știința învățării. De la teorie la practică*. Iași: Editura Polirom
14. Panțuru, S. (2002). *Elemente de teoria și metodologia instruirii*. Brașov: Editura Universității "Transilvania"

CURRICULUM-UL DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR PROFESIONAL ȘI TEHNIC

THE CURRICULUM OF PROFESSIONAL AND TECHNICAL SECONDARY EDUCATION

Monica Cocora¹⁾, Iancu Stancu²⁾, Codruța-Carmen Golea³⁾

¹⁾ Colegiul Tehnic de Industrie Alimentară, Craiova;

²⁾ Universitatea din Craiova; ³⁾ Școala Generală Goiești-Dolj

Abstract

The Curriculum for vocational and technical education, specialized training and practical training are based on professional training standards.

The Ministry of Education and Scientific Research approved Professional Training Standards which includes units of skills training/learning, outcomes and competencies/learning, outcomes specific to a qualification.

Developing, implementing and evaluating the curriculum of vocational and technical education are fundamentally oriented toward:

- acquisition by graduates of technical vocational skills (general and specialized), necessary for present and especially the future requirements of a labor market which are in a rapidly changing.*
- general technical skills which are common to all domain*
- specific skills training at some level of professional qualification*
- specialized technical skills for a specific qualification*
- acquisition by graduates of those key transferable skills necessary for social integration and for quick and successful integration into the labor market.*

Key competences are common to all qualifications in all training areas.

Conceptul de curriculum are o îndelungată tradiție în spațiul educațional internațional, fiind sistematic utilizat de aproape un secol; el este vehiculat în spațiul românesc al școlii de mai puțin de două decenii (deși a fost anterior menționat în lucrări de specialitate traduse în limba română), de unde și inconsecvențele în definirea și utilizarea sa. Chiar în contextele educaționale în care termenul are o tradiție îndelungată, definițiile se suprapun doar parțial, dată fiind evoluția imprevizibilă în sensul extinderii ariei de acoperire semantică a conceptului.

Curriculumul este ansamblul experiențelor de predare-învățare și evaluare, prin care școala oferă elevilor un sistem de informații, abilități, comportamente și competențe pentru formarea unei personalități integrale, creative și autonome. (Marin Stoica, 2002).

Termenul de “curriculum” (plural “curricula”) provine din limba latină, unde avea „sensuri multiple, dar relativ apropiate, precum: alergare, cursă, parcurgere, în treacăt, scurtă privire, car de luptă, ulterior chiar și trecere / parcurs în viață”. (Ungureanu, 1999).

Prin Curriculum, în sens larg, se înțelege ansamblul proceselor educative și al experiențelor de învățare prin care trece elevul pe durata parcursului său școlar. Curriculum formal (oficial) reprezintă ansamblul acelor documente școlare de tip reglator în cadrul cărora se consemnează datele esențiale privind procesele educative și experiențele de învățare pe care școala le oferă elevului.

Un sistem de referință în elaborarea curriculum-ului național îl au idealul educațional și finalitățile sistemului. Ele reprezintă un set de aserțiuni de politică educațională care consemnează la nivelul legii învățământului profilul de personalitate dezirabil la absolvenții sistemului de învățământ, în perspectiva evoluției societății românești.

Standardele curriculare de performanță sunt criterii de evaluare a calității procesului de învățare. Ele reprezintă enunțuri sintetice în măsură să indice gradul în care sunt atinse obiectivele fiecărei discipline de către elevi, la sfârșitul fiecărei trepte de învățământ obligatoriu.

Structura Curriculumului Național românesc ilustrează preocuparea generală pentru descentralizare și adaptare a demersului educațional la nevoile, aptitudinile și aspirațiile diferitelor categorii de elevi, dar și opțiunile comunității pentru o orientare sau alta în procesul de învățământ.

Conceput astfel încât să inducă o schimbare de tip democratic a practicilor educative din școală, în sensul accentuării individualizării demersurilor de învățare ale elevilor, până la luarea în considerare a opțiunilor elevilor și părinților în alcătuirea programului școlar, Curriculum-ul Național are ca principale *trăsături*:

- *adecvarea* sa la contextul socio-cultural național;
- *permeabilitatea* sa față de evoluțiile în domeniu înregistrate pe plan internațional;
- *coerența* dintre curriculum și finalitățile educaționale, precum și dintre diferitele componente ale sale;
- *pertinența* sa în raport cu obiectivele educaționale;
- *articularea optimă* a etapelor procesului curricular: proiectare, elaborare, aplicare, revizuire permanentă;
- *transparența* sa pentru toți agenții educaționali implicați.

Curriculumul școlar românesc este un domeniu față de care așteptările diferitelor instanțe, ale diferitelor „grupuri de interese” s-au intensificat și diversificat în ultimii ani:

- Elevii doresc ca acest curriculum școlar să le ofere un „spațiu sigur” pentru exprimarea propriilor puncte de vedere, pentru împărtășirea experiențelor de

învățare și de viață și să aibă o relevanță crescută pentru existența lor cotidiană și pentru dezvoltarea personală și profesională.

- Părinții așteaptă ca școala, prin curriculumul pe care îi oferă copiilor, să asigure acestora educația ideală, pe care ei nu o pot oferi, din constrângeri diferite (socio-economice, culturale, de timp).

- Profesorii caută, în curriculumul școlar, repere clare și sprijinul pentru organizarea unei activități didactice de calitate, eficiente, flexibile și, în același timp, atractive pentru ei și pentru elevi deopotrivă.

- Comunitățile doresc o reprezentare autentică în școală, respectiv în curriculum, în termeni de promovare a propriei identități comunitare și de susținere a nevoilor locale.

- Societatea, în ansamblu, așteaptă ca sistemul de învățământ, prin curriculumul pe care îl oferă, să pregătească tineri capabili de integrarea activă pe piața muncii și mizează pe contribuția acestuia la pacea conviețuirii împreună într-o societate pluralistă.

Din perspectiva teoriei curriculum-ului se pot delimita ca tipuri:

- 1. Curriculum general**, cel care oferă o bază de cunoștințe, abilități și comportamente obligatorii pentru toți cursanții, pe parcursul primelor stadii ale școlarității,

- 2. Curriculum specializat pe categorii de cunoștințe și aptitudini**, care se focalizează pe îmbogățirea și aprofundarea competențelor, pe exersarea abilităților înalte, pe formarea comportamentelor specifice determinării performanțelor în diferite domenii particulare de studiu,

- 3. Curriculum subliminar**, cel generat ca experiență de învățare din mediul psiho-social și cultural al clasei de elevi, al școlii, al universității și influențează în mod special evoluția afectivității,

- 4. Curriculum informal**, tip care derivă din ocaziile de învățare oferite de: mass-media, ONG-uri, muzee, instituții culturale sau religioase, atmosfera familială etc. (Iancu S., C. Ciontu, 2009).

În clasificarea elaborată de Goodlad, Walker și Glatthorn apar următoarele abordări ale curriculumului:

- **curriculum recomandat** de un comitet special de experți sau de autoritățile guvernamentale ca fiind cel mai bun la un moment dat;

- **curriculum scris**, care are un caracter oficial și este specific unei instituții educaționale concret determinate;

- **curriculum predat** este reprezentat de experiența de învățare oferită direct de educatori elevilor în activitatea curentă;

- **curriculum de suport** desemnează: materialele curriculare adiționale, timpul alocat experienței de învățare, cadre didactice, cursuri de perfecționare și de specializare, resursele de timp, resursele umane, etc.;

- **curriculum testat** este experiența de viață transpoziționată în teste, probe de examinare și alte instrumente de apreciere a progresului școlar;

- **curriculum învățat** semnifică ceea ce elevul achiziționează de fapt, ca o rezultată a acțiunii cumulative a celorlalte tipuri de curriculum de mai înainte. În

mod concret, este vorba despre curriculum asimilat sau interiorizat și eventual manifestat în termeni psihocomportamentali de către elev.

O altă perspectivă de abordare a curriculum-ului este aceea a zonei de aplicare (Niculescu, 2003), ca totalitate a situațiilor de învățare furnizate de școală în mod explicit:

- **Curriculum național**, a cărui rază de acțiune acoperă întreg teritoriul unui stat;
- **Curriculum local** sau **la nivelul școlii**, care răspunde necesităților concrete ale elevilor, corelându-se cu posibilitățile reale și concrete de ofertă a unor situații de învățare la nivelul unei anumite unități școlare.

Potrivit prevederilor în vigoare, planurile-cadru de învățământ și programele școlare pentru disciplinele/domeniile de studiu, respectiv modulele de pregătire obligatorii din învățământul preuniversitar sunt elaborate de către instituțiile și organismele abilitate ale Ministerului Educației, Cercetării și Științei și se aprobă prin ordin al ministrului.

Curriculumul Național reprezintă un set de documente care reglementează modalitățile prin care școala poate asigura atingerea idealului educațional și a țăintelor educaționale, astfel încât să ofere fiecărui elev șanse egale pentru dezvoltarea personală și profesională, pentru inserția socială. Conform Legii Educației Naționale (Art. 64 (2), Curriculumul Național reprezintă ansamblul coerent al planurilor-cadru de învățământ și al programelor școlare din învățământul preuniversitar.

Organizarea Curriculumului Național se bazează pe o serie de principii de politică și de construcție curriculară, situate la confluența factorilor sociali, epistemologici și psihologici. Acești factori se combină într-o manieră dinamică în determinarea parcursurilor de învățare și oferă un fundament pentru configurarea Curriculumului Național. Principiile fundamentează, în moduri specifice, componentele Curriculumului Național: planurile-cadru de învățământ și programele școlare.

Curriculum național cuprinde un curriculum-nucleu și un curriculum la decizia școlii (local) și reglementează elaborarea tuturor nivelurilor sistemului curricular după următoarele principii:

- descongestionarea și flexibilitatea programului școlar;
- creșterea eficienței învățământului prin folosirea tuturor resurselor umane și materiale stimulând motivația elevilor pentru învățare;
- compatibilizarea învățământului românesc cu cel din european.

Curriculumul nucleu reprezintă expresia curriculară a trunchiului comun (TC) și constituie unicul sistem de referință pentru toate tipurile de evaluare externă școlii și care va fi consemnat la nivelul standardelor de performanță. Curriculumul nucleu este asociat cu numărul minim de ore pentru fiecare disciplină obligatorie prevăzută în planul-cadru de învățământ.

Curriculumul la decizia școlii derivă din libertatea dată de planurile-cadru de învățământ de a decide asupra unui segment al Curriculumului național, ceea ce are drept urmare stabilirea unor trasee particulare de învățare ale elevilor.

Tipurile de CDȘ existente în învățământul general includ:

- **Curriculumul aprofundat**, care urmărește aprofundarea obiectivelor de referință ale curriculumului nucleu prin diversificarea și adaptarea activităților de învățare, în numărul maxim de ore prevăzut în plaja orară a disciplinei respective; este recomandat în cazul grupurilor de elevi care înregistrează rămânări în urmă sau care au un ritm mai lent de învățare, prin raportare la obiectivele obligatorii din programa școlară a unei discipline;

- **Curriculumul extins**, care urmărește extinderea obiectivelor și a conținuturilor din curriculumul nucleu prin noi obiective de referință și unități de conținut, în numărul maxim de ore prevăzut în plaja orară a unei discipline; acesta presupune parcurgerea programei în întregime (inclusiv elementele marcate cu asterisc); se poate opta pentru extindere curriculară în cazul elevilor care manifestă interes sau aptitudini pentru anumite discipline sau arii curriculare.

- **Opționale**: opționalul la nivelul disciplinei reprezintă o ofertă diferită față de cea propusă prin programa școlară; poate fi reprezentat de activități, proiecte care nu sunt incluse în programa școlară sau de o disciplină care nu apare în planul-cadru sau la o anumită clasă; opționalul la nivelul ariei curriculare presupune alegerea unei teme care implică cel puțin două discipline din aceeași arie curriculară; din perspectiva temei respective se formulează obiective de referință, derivate din obiectivele cadru ale disciplinelor; opționalul la nivelul mai multor arii curriculare se proiectează pe baza unui obiectiv interdisciplinar sau transdisciplinar complex, care implică cel puțin două discipline care aparțin unor arii curriculare diferite.

Tipurile de CDS existente în învățământul liceal sunt:

- *Opționalul de aprofundare* cuprinde aceleași competențe specifice dar noi conținuturi (cele cu * și altele)

- *Opționalul de extindere* cuprinde noi competențe specifice (corelate cu acelea ale programei de TC), dar și noi conținuturi (corelate cu acelea ale programei de TC)

- *Opționalul ca disciplină nouă*, cuprinde noi competențe specifice (diferite de cele ale programei de TC) și noi conținuturi (diferite de cele ale programei de TC)

- *Opțional integrat*, cuprinde noi competențe specifice complexe și noi conținuturi interdisciplinare

Curriculumul național este alcătuit din: planuri-cadru de învățământ, programe școlare, metodologii și ghiduri de implementare; manuale alternative și auxiliare curriculare, materiale suport.

În școala românească se disting următoarele tipuri de curriculum:

a. **Curriculum de bază**, care cuprinde cunoștințe, capacități, aptitudini, abilități și comportamente obligatorii pentru toți elevii cuprinși într-un ciclu de învățământ;

b. **Curriculum obligatoriu** este planul-cadru cuprinzând:

- un curriculum cu discipline obligatorii;

- un curriculum cu discipline opționale la decizia școlii.

c. **Trunchiul comun** este o componentă a planului-cadru care conține lista disciplinelor și a numărului de ore obligatorii pentru toți elevii,

d. **Curriculum la decizia școlii** cuprinde numărul de ore alocate școlii care, în funcție de opțiunile elevilor și de resursele umane și materiale din zona respectivă, oferă posibilitatea de a asigura elevilor parcursuri diferențiate.

e. **Curriculum formal** este elaborat de M.E.C.Ș. și instituțiile de învățământ și concretizat în curriculum național și planul-cadru

f. **Curriculum nonformal** cuprinde activități educaționale extrașcolare

g. **Curriculum informal** cuprinde activități educaționale în cadrul mass-media, muzee, familie, etc.

Curriculumul în Învățământul Profesional și Tehnic structurat pe trei componente:

1. Trunchiul comun (TC) este stabilit la nivel central și cuprinde disciplinele de învățământ cu alocările ore corespunzătoare, care sunt comune mai multor domenii de pregătire. Oferta de trunchi comun contribuie la: dobândirea educației de bază, prin continuarea dezvoltării competențelor-cheie urmărite în cadrul învățământului obligatoriu – condiție pentru asigurarea egalității de șanse pentru toți elevii, oricare ar fi specificul liceului (filieră, profil, domeniu); asigurarea continuității între învățământul gimnazial și cel liceal; formarea pentru învățarea pe parcursul întregii vieți.

Alocarea orelor pentru disciplinele din structura trunchiului comun se realizează în conformitate cu semnificația trunchiului comun pentru fiecare etapă de școlaritate.

2. Curriculum diferențiat (CD) este stabilit la nivel central și cuprinde un pachet de discipline/module cu alocările ore aferente, care sunt specifice pregătirii teoretice și profesionale de bază, generale sau pentru dobândirea unei calificări profesionale.

În cadrul unui modul sunt alocate atât ore de pregătire teoretică, cât și ore pentru pregătirea practică – necesare obținerii rezultatelor învățării (competențe tehnice generale, specializate și competențe-cheie) specificate în standardele de pregătire profesională.

Pregătirea practică săptămânală poate fi realizată atât prin laborator tehnologic, cât și prin instruire practică în ateliere școală sau la agentul economic, în orele alocate săptămânal. Această ofertă educațională asigură instruirea pe domenii de pregătire de bază, pregătire generală și pregătire specializată. Curriculumul diferențiat vizează dezvoltarea competențelor-cheie și a competențelor tehnice generale și specializate, în vederea obținerii unei calificări profesionale.

Elevii beneficiază, astfel, de fundamentele unei formări diversificate, necesare atât pentru orientarea școlară și profesională, cât și pentru integrarea socio-profesională ulterioară. În curriculumul diferențiat sunt incluse și unele stagii de pregătire practică.

3. Curriculum în dezvoltare locală (CDL) cuprinde orele alocate pentru dezvoltarea ofertei curriculare specifice fiecărei unități de învățământ, ofertă realizată în parteneriat cu agenți economici. Prin această ofertă curriculară se asigură cadrul pentru realizarea unei instruiți care să permită, în contextul

tehnologic oferit de agenții economici locali, formarea competențelor descrise în Standardele de pregătire profesională.

Curriculumul în dezvoltare locală este parcurs într-un număr de ore/săptămâni diferit, în funcție de anul de studiu.

Curriculumul în dezvoltare locală asigură premisele pentru coparticiparea elevului la constituirea propriului traseu de formare, precum și pentru creșterea responsabilității școlii în gestionarea ofertei curriculare, în raport cu nevoile educaționale identificate.

Curriculumul pentru învățământ profesional și tehnic, pregătirea de specialitate și pregătirea practică, are la bază Standardele de pregătire profesională (SPP), validate de comitetele sectoriale și aprobate prin ordin al ministrului educației. Standardele de pregătire profesională cuprind unitățile de competențe/rezultate ale învățării și competențele/rezultatele învățării specifice unei calificări.

Dezvoltarea, implementarea și evaluarea curriculumului din învățământul profesional și tehnic sunt orientate fundamental spre:

- dobândirea de către absolvenți a competențelor profesionale tehnice (generale și specializate), necesare pentru adaptarea în prezent și, mai ales, în viitor la cerințele unei piețe a muncii aflate într-o continuă și rapidă schimbare.

- competențele tehnice generale sunt comune tuturor calificărilor specifice unui domeniu de pregătire profesională la un anumit nivel de calificare profesională.

- competențele tehnice specializate sunt specifice fiecărei calificări.

- dobândirea de către absolvenți a acelor competențe cheie transferabile, necesare atât pentru integrarea socială, cât și pentru integrarea rapidă și cu succes pe piața muncii. Competențele cheie sunt comune tuturor calificărilor din toate domeniile de pregătire profesională.

Toate tipurile de competențe mai sus menționate se regăsesc în Standardele de pregătire profesională.

Obiectivele dezvoltării, implementării și evaluării curriculumului din învățământul profesional și tehnic sunt:

- dezvoltarea curriculumului pe baza Standardelor de pregătire profesională
- dezvoltarea curriculumului modular
- dezvoltarea (proiectarea) Curriculumului în dezvoltare locală (CDL), în vederea adaptării calificărilor la cerințele pieței muncii locale și regionale; consolidarea rolului orientării și consilierii școlare pentru formarea unor competențe cheie

- promovarea utilizării strategiilor didactice bazate pe învățarea centrată pe elev

- adaptarea strategiilor didactice pentru integrarea și stimularea performanțelor elevilor cu cerințe educaționale speciale

- realizarea evaluării și a certificării bazate pe competențe.

Aria curriculară este o componentă a planului-cadru de învățământ, care cuprinde disciplinele cu obiective comune. Ariile curriculare sunt în număr de 7, și

anume: 1. limbă și comunicare; 2. matematică și științe; 3. om și societate; 4. arte; 5. sport; 6. tehnologii; 7. consiliere și orientare.

La aceste arii curriculare se adaugă trei tipuri de **opțional**, ce oferă noi perspective dezvoltării aptitudinilor creative, și anume:

- **opționalul la nivelul disciplinei**, care cuprinde activități, module, proiecte, neincluse în programa școlară;

- **opționalul la nivelul ariei curriculare**, ce constă în alegerea unei teme, care cuprinde cel puțin două discipline dintr-o arie curriculară;

- **opționalul la nivelul mai multor arii curriculare.**

Factorii determinanți în elaborarea curriculumului sunt:

- progresul din domeniul științei, al tehnicii și al tehnologiilor de vârf;
- progresul din domeniul umanistic;
- impactul informatizării societății contemporane asupra profesiilor;
- mobilitatea profesiilor și a pieței muncii;
- rezultatele cercetărilor științifice și pedagogice;
- generalizarea și globalizarea economiei de piață;
- interdependențele interculturale dintre state;
- accesul spre cultură al unor mase mai largi și mai ales a tineretului;
- necesitatea protecției mediului înconjurător;
- cerințele economiei de piață privind calificarea în profiluri largi (policalificarea);
- creșterea conținutului intelectual al muncii;
- adaptarea conținuturilor învățământului la cerințele social-economice, științifice, tehnice și tehnologice;
- necesitatea dezvoltării inteligenței și creativității pentru progresul social-economic și tehnico-științific.

Plecând de la aceste lucruri au fost elaborate și o serie de documente curriculare:

- **Planul-cadru** de învățământ care a fost elaborat pe baza următoarelor principii:

- principiul selecției culturale*, adică al grupării pe cele 7 arii curriculare a disciplinelor;

- principiul coerenței*, vizând integrarea verticală și orizontală a ariilor curriculare, în cadrul fiecărei filiere și al fiecărui profil;

- principiul funcționalității*, ce presupune organizarea pe cicluri curriculare respectând trăsăturile psihologice de vârstă ale elevilor, interesele și motivațiile lor;

- principiul egalității șanselor*, asigurând exprimarea fiecărui elev în funcție de capacitățile și aptitudinile sale;

- principiul flexibilității prin parcursuri individuale*, concretizate în oferte de pachete opționale de la nivel central și local;

- principiul racordării la social* vizează asigurarea premiselor ca absolventul de liceu să poată opta pentru: continuarea studiilor în învățământul postliceal, continuarea studiilor în învățământul superior, integrare pe piața muncii.

Planul-cadru de învățământ, ca document oficial de tip reglator, este instrument de bază în promovarea politicii educaționale la nivel național, care jalonează resursele de timp ale procesului de învățare-predare-evaluare; planurile-cadru de învățământ stabilesc, diferențiat, în funcție de nivelul de școlarizare, disciplinele studiate de către elevi în școală și numărul de ore alocat fiecăreia dintre acestea.

Planul-cadru precizează misiunea, profilul de formare și competențele aferente acestuia. Ponderea disciplinelor obligatorii și opționale are ca reper prevederile Legii Educației Naționale și variază în funcție de nivelul de școlaritate: învățământ obligatoriu: discipline obligatorii - 80% și discipline opționale - 20%; învățământul liceal: discipline obligatorii - 70% și discipline opționale - 30%.

Numărul maxim de ore alocat săptămânal disciplinelor din planul-cadru de învățământ pe niveluri de școlaritate, stabilit prin Legea Educației Naționale este: - învățământ primar - 20 de ore; învățământ gimnazial - 25 de ore; învățământ liceal - 30 de ore.

Disciplinele de învățământ și ponderea lor sunt organizate astfel:

- Trunchiul comun cuprinde disciplinele obligatorii care, la nivelul învățământului liceal, sunt aceleași pentru toate specializările din cadrul profilului. În principiu, trunchiul comun dezvoltă și consolidează competențe generice (competențe vizate de disciplinele de învățământ și competențe transversale). În învățământul liceal, trunchiul comun are rolul de a dezvolta și diversifica competențele cheie.

- Curriculum la decizia școlii; acesta se constituie din pachete opționale oferite la nivel național, regional și local, precum și din pachete disciplinare opționale oferite la nivelul unității de învățământ.

În funcție de stadiile și de elementele funcționale ale culturii generale liceul este organizat pe trei filiere (teoretică, tehnică, vocațională) și pe două cicluri (ciclul inferior-obligatoriu, ciclul superior-opțional).

- **Programele școlare** sunt elaborate în conformitate cu planul de învățământ, fiind alcătuite din: trunchi comun, curriculum diferențiat și curriculum la decizia școlii.

Acest lucru le oferă un caracter flexibil, permițând elevilor parcureri individuale de învățare în raport cu specificul școlii și de interesele lor, fiind centrate pe obiectivele educaționale, urmărind în final achiziții de cunoștințe, deprinderi, abilități, competențe și aptitudini prin folosirea în procesul instructiv-educativ de strategii didactice și metode activ-participative. Totodată, aceste programe au o deschidere largă spre o abordare interdisciplinară, transdisciplinară și multidisciplinară, asigurând conexiuni între discipline și arii curriculare.

Programa școlară, ca principal document școlar de tip reglator, este instrument de lucru al cadrului didactic care stabilește, pentru fiecare disciplină, oferta educațională (obiective / competențe și conținuturi) care urmează să fie realizată în bugetul de timp stabilit prin planul-cadru, pentru un parcurs școlar determinat, în conformitate cu statutul și locul disciplinei în planul-cadru de învățământ. Programele școlare elaborate pentru disciplinele, domeniile de

studiu/modulele de pregătire prevăzute în planurile cadru de învățământ stabilesc finalitățile urmărite, includ conținuturile fundamentale (teoretice, experimentale și aplicative) și recomandări metodologice pentru orientarea procesului de predare-învățare-evaluare.

- **Manualele școlare** alternative oferă posibilitatea abordării noțiunilor predate în funcție de specificul disciplinei și de particularitățile psihologice ale elevilor dar și ale profesorului. Acestea trebuie să fie elaborate într-o concepție didactică modernă, să ofere elevilor posibilitatea formării sistemului de cunoștințe, abilități, competențe și comportamente, să contribuie la formarea morală, emoțională și relațională, să stimuleze formarea capacităților intelectuale superioare (gândire creativă și critică, capacitatea de a rezolva probleme, de invenție și inovație).

Astfel, manualul trebuie să conțină întrebări-problemă, să ofere situații problematice, interpretări, lucrări practice, exerciții de creativitate, de autoevaluare și autoinstruire, să prezinte situații concrete ancorate în realitate, să formeze elevul pentru protecția mediului înconjurător (Cucoș C., 1998).

- **Materialele suport curriculare** sunt necesare atât elevilor cât și cadrelor didactice. Pentru elevi există caiete de activitate independentă, culegeri de texte, culegeri de exerciții și probleme, fișe de activitate independentă, soft-uri educaționale, atlase, portofolii.

Toate acestea contribuie la dezvoltarea intelectuală a elevilor și la atingerea standardelor curriculare de performanță.

Pentru profesori există ghiduri de evaluare care cuprind metode și tehnici de măsurare și evaluare conform cu standardele curriculare de performanță care ajută în procesul instructiv-educativ.

Toți acești termeni sugerează „un demers complet, cuprinzător, dar prescurtat, sintetic, rezumativ, esențializat și dinamic prezentat în parcurgerea unui domeniu, în desfășurarea unei acțiuni, etc.”.

Dacă până în anii '30 ai secolului XX se credea îndeobște că studiul educației este un fel de câmp mixt de studii interdisciplinare (depinzând de cunoștințele fundamentale ale altor științe: psihologia, sociologia, filosofia, economia etc.), la ora actuală pedagogia își diminuează încrederea în realizarea progresului pe această cale, căutându-și înțelegerea în ea însăși prin teoria și aplicarea unei întregi filosofii a curriculumului.

Sprijinirea educației pe propriile-i resurse și rădăcini și dezvoltarea acestor resurse au devenit o preocupare susținută abia după dezvoltarea teoriei curriculumului și mai ales în a doua jumătate a secolului trecut. Datorită acestei evoluții „curriculum-ul devine astfel nu numai categoria centrală a educației contemporane, dar schimbă chiar semnificativ concepția și practica educațională, conferindu-i pentru prima dată o identitate cu adevărat pregnantă”. (Ungureanu, 1999).

REFERINȚE

1. Crețu C., 2000 - Teoria curriculumului și conținuturile educației. Editura Universității „Al.I.Cuza”, Iași
2. Cucoș C., 1998 – Pedagogie. Editura Polirom, Iași
3. D'Hainaut L., 1981 - Programe de învățământ și educație permanentă. Editura Didactică și Pedagogică, București
4. Iancu S., C. Ciontu, 2009 - Didactica specialității. Editura Sitech, Craiova
8. Manolescu M., 2005 - Curriculum. Teorie și practică. Universitatea București
4. Păun E., Potolea D., (coord.), 2002 - Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative. Editura Polirom, Iași
4. Stoica M., 2002 – Pedagogie și psihologie pentru examenele de definitivare și grade didactice: profesori, institutori/învățători, studenți și elevi ai școlilor normale”. Editura Gheorghe Alexandru
6. Ungureanu D., 1999 - Pedagogie. Fundamente teoretice și demersuri aplicative. Editura Polirom, Iași
7. Ungureanu D., 1999 - Teoria curriculum-ului. Editura Mitron, Timișoara
9. Legea Educației Naționale, 2011
10. MECS, 1998 - Curriculum național pentru învățământul obligatoriu. Cadru de referință, București
11. MECS, 2001 – Sistemul de învățământ din România. Raport național, București
12. www.edu.ro - Reforma învățământului obligatoriu din România - Repere decizionale în reforma învățământului preuniversitar. Dimensiunea europeană. Învățământul obligatoriu din România. Reforma: obiective, structură propusă;
13. Cadrul metodologic pentru Aprobarea Curriculumului Școlar - (planuri-cadru și programe școlare) - Document de lucru - București, 2011;
14. Studiul relațiilor dintre competențe, motivație, învățare și rezultate școlare. Centrul Național de Evaluare și Examinare. Editura Didactică și Pedagogică, București, 2012
15. <http://www.tvet.ro/index.php/ro/dezvoltarea-invatamantului-profesional-si-tehnic/curriculum-pentru-ipt.html>.

PRACTICA EDUCAȚIONALĂ – DESCHIDERI /EDUCATIONAL PRACTICE – PERSPECTIVES

ROLUL PROFESORULUI CA EXPERT ÎN DOMENIUL ÎNVĂȚĂRII

THE TEACHER ROLE AS EXPERT IN LEARNING AREA

Lector univ. dr. **Ecaterina Sarah Frăsineanu**
DPPD, Universitatea din Craiova

Senior lecturer, Ph. **D. Ecaterina Sarah Frăsineanu**
TSTD, Universitatea din Craiova

Abstract

The study draws the attention the learning achieved by the experts and tries to identify the keys to success in learning, through the transfer of certain strategies that can be used from the socio-economic field in the education, from the adult experiences, to those of the pupils.

In the knowledge society and, under the conditions in which was identified the importance of learning, the transfers from the fields of Andragogy and those of self-instruction converge to the orientation to practical experience and plead in the favor of development of a strong motivation of learning in order to ensure the scientific, precise character of the knowledge.

Keywords: *scientific knowledge, learning, expert.*

1. Cadrele didactice universitare – în fața unor roluri multiple

Tema propusă este o extensie a preocupărilor noastre de cercetare doctorală în domeniul Științe ale Educației, a analizelor și autoanalizelor în ceea ce privește perfecționarea profesională a cadrelor didactice din învățământul superior.

Aceste preocupări referitoare la predarea-învățarea-evaluarea academică surprind o activitate aflată într-un permanent proces de reconsiderare, prin influența noilor paradigme postmoderne în învățământ. Ca proces, învățarea academică presupune participarea activă, construcție și reconstrucție, integrare și

reintegrare de structuri cognitive, afectiv-atitudinale și acționale, ceea ce solicită o activitate susținută din partea profesorilor și studenților.

De această dată, avem în vedere rolul cadrului didactic, adică al celui care concepe și realizează îndrumarea învățării. La nivelul cadrelor didactice, centrarea pe student declanșează schimbări asupra rolurilor pe care ei înșiși trebuie sau acceptă să și le asume în conducerea învățării: ca proiectanți, tutori, manageri, organizatori, gestionari ai experiențelor de formare, mediatori, parteneri, facilitatori ai învățării și autoformării, consilieri în problemele de învățare.

Realizarea acestor roluri depinde de expertiza pe care cadrul didactic o deține atât în activitatea de predare/evaluare, cât mai ales în cea de învățare. Dintr-o perspectivă constructivistă, Brooks și Brooks arătau că profesorul trebuie să aibă calitatea de „a avea o viziune instantanee și intuitivă asupra minții copilului, atunci când acesta bătâie în căutarea unei idei noi.” (Brooks și Brooks, 1993).

Trebuie precizat că sensul pe care îl asumăm noi în privința cunoașterii este cel al trecerii progresive de la cunoașterea novicului la cunoașterea expertă. A deveni expert este un proces de învățare din propria experiență.

După Titone (în Neacșu, 1999), triplanitatea învățării umane presupune: nivelul tactic (extrinsec) – cu acțiuni și operații externe ale subiectului, care au finalitate și sunt sistematice; nivelul strategic (interior) – cu operații și procese cognitive ce vizează orientarea sarcinii de învățare spre o finalitate certă; nivelul egodinamic (intim) – cu capacitățile subiectului de a modifica, planifica, justifica, dirija, accepta și respinge anumite scheme de acțiune și operare. Accesarea acestor niveluri depinde de atitudinea proactivă față de cunoaștere și învățare.

Woolfolk (apud Nicola, 1996) arăta că profesorul este un expert pentru că el asigură conducerea procesului de învățământ.

Nota specifică a acestei performanțe este dată de faptul că expertul folosește la un alt nivel strategiile euristice de cunoaștere și învățare, deoarece el le-a exersat progresiv.

Cu mult timp în urmă, din perspectivă umanistă, Carl Rogers arată că “Dacă prețuim independența, dacă ne deranjează conformismul crescând al cunoașterii, al valorilor, al atitudinilor pe care le induce sistemul nostru actual, atunci s-ar putea să vrem să stabilim condițiile de învățare care facilitează unicitatea, auto-orientarea și învățarea pe cont propriu.” (Rogers, 1969). O asemenea observație se integrează și acum într-o concepție pedagogică holistă la care aderăm, pentru că „învățarea înseamnă o atitudine atât față de cunoaștere, cât și față de viață, care pune accent pe inițiativa omului” (Malița et al., 1981).

Profesorii, mai ales în mediul academic, sunt pentru studenții lor, experți în învățare. O serie de autori, printre care se numără Potolea (2008) și Opre (2010), identifică rolul de expert al cadrului didactic.

2. Ce presupune expertiza? Care sunt atuurile experților, în comparație cu persoanele considerate novici/începători într-un domeniu?

În cazul în care vorbim de dezvoltarea competențelor profesionale, expertiza, se poate aplica în diferite domenii. De foarte multe ori este urmărită expertiza profesională din raționamente economice, în domenii ca medicină, chimie, geologie, contabilitate etc.

Dar, economia și societatea evoluează odată cu dezvoltarea cunoașterii umane, de aceea, considerăm absolut necesară expertiza în domeniul învățării, care poate fi analizată utilizând achiziții de tip interdisciplinar și chiar transdisciplinar (psihologie, pedagogie, sociologie, axiologie etc.). Expertiza în domeniul învățării presupune existența și practicarea metacogniției.

Diferențele esențiale între experți și novici (Bransford, Brown și Cocking, 2004, p. 31) sunt următoarele:

1. Experții observă caracteristici și semnificații ale informațiilor, care nu sunt observate de către începători.

2. Experții au o altă organizare a conținuturilor, astfel încât să reflecte o înțelegere profundă a obiectului acestora.

3. Cunoștințele experților nu pot fi reduse la seturi de fapte izolate sau propuneri, ci reflectă contextele de aplicabilitate.

4. Experții au posibilitatea de a prelucra flexibil aspecte importante ale câmpului cunoașterii, cu un minim efort atențional.

5. Experții au multă flexibilitate în abordarea unor situații noi.

Sintetic, comparația se prezintă astfel:

Tabel 1. *Comparație între perspectiva novicilor și a experților*

Criterii	Caracteristicile novicilor	Caracteristicile experților
Nivel perceptiv	Observații simple	Observații complexe (spirit de observație)
Nivel procesual	Efort de structurare a informațiilor	Înțelegere profundă
Aplicabilitate	Concretă	Contextuală
Atenția	Este necesar efortul de concentrare	Ușurință în concentrare
Originalitatea	Rezistență la nou, schimbare	Adaptabilitate, flexibilitate

Interesantă este observația că „Deși experții cunosc bine disciplinele propriu-zise, acest lucru nu garantează că sunt în stare să învețe pe alții” (Bransford, Brown și Cocking, idem).

După Mih (2010), profesorii experți prezintă, în comparație cu novicii, trei calități majore:

- dispun de cunoștințe: cunosc mai multe strategii și tehnici de predare și utilizează cunoștințele mai eficient în rezolvarea problemelor;
- sunt mai eficienți: fac mai mult în timp mai scurt și cu investiție redusă de efort;
- manifestă o abordare creativă: adesea ei ajung la soluții mai adecvate și mai neobișnuite.

Alte diferențe sunt date de modul de organizare a cunoașterii: experții sunt capabili de o abordare în profunzime a situațiilor, au o viziune socială și prezintă mai multă adaptabilitate în fața schimbărilor, ei sunt preocupați de planificarea, automonitorizarea, autoreglarea, self-managementul învățării și se manifestă reflexiv.

Putem sesiza că în această formă de învățare, a expertului, apare și se exersează intenționat învățarea strategică. De asemenea, la experți întâlnim învățarea inovatoare, diferită de cea de menținere, prin care persoana dorește doar să facă față cerințelor. Învățarea strategică (Paris, Lipson, Wixon, 1983) se referă la utilizarea aspectelor metacognitive ale învățării, ceea ce poate conferi activității eficacitate și eficiență.

Mih (2010) aduce în discuție modelul lui Frances Fuller privind evoluția în cariera didactică. Constatăm că, între expert și novice, există deosebiri atât la nivelul capacităților și abilităților intelectuale, cât și la nivel motivațional-atitudinal. Astfel, prin dobândirea abilităților enumerate anterior, cadrul didactic trece de la preocuparea pentru supraviețuirea personală la preocuparea pentru îmbunătățirea situației de instruire și apoi, la preocuparea pentru dezvoltarea elevilor sau studenților săi.

Modelul inițierii în cunoașterea expertă (Brown și alții, 1989) atrăgea atenția că formarea deprinderilor, separat de scopurile și sarcinile lumii reale, le permite elevilor să obțină rezultate bune la o evaluare, fără a-i face însă capabili să le aplice în situații noi. Un asemenea subiect își permite să exploreze situațiile de învățare, în sensul de a căuta activ, în vederea realizării înțelegerii.

Un impact crescut pentru a fi considerat expert în învățare îl au caracteristicile personale și aptitudinile profesorului: entuziasmul, umorul, implicarea sa pentru motivarea celor pe care îi educă, pentru calitatea predării, dar și urmărirea ecologiei/igienei învățării, stimularea autoeducației.

Dar, ca în orice domeniu în care este vorba de achiziția de competențe, este importantă atitudinea față de situație și antrenamentul. De Charmis (1986, apud Negovan, 2004, p. 38) a recurs la metafora “indivizilor sursă” și a “indivizilor pioni” pentru a semnală diferența dintre cei care se autodetermină și își asumă urmările propriilor alegeri și cei care se consideră participanți la un joc controlat de ceilalți și, în consecință, au rezultate slabe în responsabilizare și în pregătire.

Există foarte multe observații referitoare la decalajul între teoria centrării pe studenți și învățare și practica academică/școlară. În lucrarea sa referitoare la postmodernitate și la reverberațiile ei în Pedagogie, Emil Stan abordează tema “Moartea Pedagogiei?” și formulează judecăți critice asupra învățământului românesc, arătând că “Școala se transformă într-o *manufactură* (sublinierea

autorului) care trebuie să obțină un produs clar: absolventul, adică acea persoană care a promovat în condiții optime examenele prestabilite.” (Stan, 2004, pp. 26-27). Mai mult, “(...) educația se confundă cu un simplu proces de transmitere a unor informații, deprinderi, valori, perspectivă criticată în gândirea europeană încă de Socrate (...)” (idem, p. 28). De aceea, o soluție de depășire a relației administrativ-manageriale în învățământ ar putea fi instituirea unei relații de mentorat între profesor și elevul său, în sens de cooperare reciproc acceptată și asumată.

Putem observa că, de fapt, sunt mai multe roluri interconectate care acționează simultan la nivelul profesorului: el este un motivator, lider în raport cu grupul de studenți, consilier, model, profesionist reflexiv, manager al situațiilor de instruire, facilitator al învățării, cercetător. Ceea ce este important de subliniat este faptul că profesorul expert în învățare nu este centrat pe el însuși, ci pe student.

Frederiksen și Collins (1996, apud Paloș, 2007, p. 23) vorbeau de o cunoaștere flexibilă, care să permită adaptarea sau răspunsul la situațiile noi cu care persoana se confruntă.

Mai mult, acestor calități putem să adăugăm învățarea creativă, ca formă a învățării prin care se urmărește rezolvarea problemelor cu un caracter incert, prin explorarea alternativelor, prin problematizarea și descoperirea unor soluții, prin utilizarea imaginației creatoare. Din această perspectivă este dezirabil ca învățarea să fie creativă, critică și reflectivă.

Într-o comparație pe care Siebert o realizează, identificăm diferențe între învățarea la copii și cea prezentă la adulți: copilul deține: fantezie, construcție, imaginație, gândire circulară, inteligență fluentă, creativitate, iar adultul: experiență, reconstrucție, univers abstract, viabilitate, gândire liniară, inteligență cristalizată, ordine (Siebert, 2001, p. 36). Un profesor expert preia din calitățile ambelor categorii: propune soluții de învățare, poate oferi sfaturi, construiește modele explicative, cu rolul de susținere și îmbunătățire a activității de învățare la nivelul studenților. Măiestria sa psihopedagogică este rezultat atât al pregătirii, cât și al experienței didactice îndelungate, bazată pe interacțiunea tuturor calităților personalității profesorului.

3. Cum se ajunge la expertiză în învățare?

Opre (2010) arată că: expertiza este specifică unui domeniu și se dezvoltă continuu, reclamând multe ore de muncă și exerciții. De asemenea, spre deosebire de novici, la experți:

- Dezvoltarea expertizei este non-liniară, caracterizată prin platouri și stagnări ce indică modificări/transformări în înțelegerea cunoștințelor și stabilizarea automatismelor.

- Cunoștințele experților sunt diferite de cele al novicilor, atât sub aspectul cantității cât și al calității organizării. Cunoștințele experților sunt flexibile, centrate pe tipul de problemă și pe principiul rezolutiv.

- Experții își reprezintă problemele într-un mod calitativ diferit în raport cu novicii; pe măsură ce expertiza se dezvoltă, reprezentările experților devin tot mai abstracte.

- Experții sunt flexibili, adaptativi, își schimbă rapid reprezentările atunci când situația o cere; novicii sunt mult mai rigizi;

- Experții dezambiguizează facil și adecvat contextului situațiile echivoce. Ei fac apel la procesări descendente (top-down processors), comparativ cu novicii care sunt distrași de ambiguitatea stimulilor și prelucrează ascendent informația (bottom-up processors);

- Experții pot demara mai lent rezolvarea unei probleme, dar per ansamblu, sunt rezolvitori mult mai rapizi decât novicii;

- Experții sunt mult mai constrânși de cerințele sarcinii și de constrângerile sociale ale situației decât novicii;

- Experții își dezvoltă automatisme în comportament, permițând astfel ca resursele cognitive să fie alocate în folosul procesării informației complexe;

- Experții își dezvoltă procese auto-reglatorii sau metacognitive pe măsură.

Putem conchide că expertul nu se deosebește de novice doar la nivel cantitativ-calitativ, el acționează altfel în activitatea de conducere a învățării, iar abilitățile sale sunt completate de calități de personalitate și caracter. El ia decizii mai rapid și mai bine, are o productivitate crescută, rezolvă problemele (complexe), reduce consumul de resurse (inclusiv de timp) și este flexibil, adaptabil la schimbările de context.

4. Posibilitatea utilizării conflictului cognitiv și a instruirii reciproce

Expertiza depășește chiar competența avansată (proficiency), în care cunoștințele procedurale devin foarte importante, pentru că expertul sesizează similaritățile între evenimente, deciziile sale sunt flexibile, în funcție de factorii situaționali. Expertiza este stadiul final, în care persoana nu se mai bazează pe reguli, ea acționează dezinvolt, intuitiv, fără a se mai gândi la mersul acțiunii.

Este o conjugare fericită a componentelor: aptitudini, talent, dar și exersare, abilități, implicare continuă sau, cum arăta Bohn (1998, pp. 295-314), învățarea înseamnă evoluție a cunoașterii în timp.

Dorina Sălăvăstru arăta că „Orice cunoaștere cu adevărat nouă este precedată de o ruptură epistemologică” (Sălăvăstru, 1999, p. 20) și enumera ca obstacole epistemologice, prin apel la clasificarea realizată de Bachelard: „obstacolul experienței prime, obstacolul animist, obstacolul substanțialist, obstacolul generalității, obstacolul valorizării inconștiente” (Bachelard, 1972, apud Sălăvăstru, idem).

Punctul de plecare în formarea unor concepții greșite pentru studenți îl reprezintă ideile, experiențele proprii, confirmate de modelele din mediul social: profesori, părinți, colegi, dar și prejudecăți actuale în abordarea rolurilor și activităților specifice profesiei didactice. Astfel se pot manifesta diferite erori cognitive cum sunt: extinderea generalizărilor, exagerarea autoatribuirii, lipsa de flexibilitate, de relativitate și de interpretare, subestimarea/supraestimarea, fatalismul, pesimismul, criticismul ș.a.

Pentru depășirea acestor erori, cadrul didactic poate declanșa unele conflicte socio-cognitive. Conflictele socio-cognitive reprezintă modalități pentru

destructurarea și restructurarea concepțiilor viitorilor profesori; în situația în care în prezent aceștia nu au suficientă experiență pedagogică, interacțiunile cu persoane care au puncte de vedere diferite (ceilalți colegi, cadrele didactice), consultarea surselor de informare actualizate în domeniu sunt mecanisme care determină schimbări, redefiniri și noi interpretări ale propunerilor de practici educaționale.

Ca metodă aplicabilă și aplicată studenților noștri, metoda Jigsaw sau Mozaicul propune o instruire reciprocă în grup, după ce fiecare membru încearcă să devină expert pe subiectul său.

Utilizând această metodă la cursurile și seminariile de Pedagogie, Managementul clasei de elevi, am putut constata că: studenții își pot explica, uneori, mai bine conținutul, pentru că depun un efort, empatizează cu ceilalți, dar, mai ales, descoperă modul în care să se realizeze învățarea și se exersează din punct de vedere social.

5. Perfecționarea didactică

O întrebare importantă în acest demers analitic este cum poate să se perfecționeze profesorul, ca expert în învățare?

Considerăm că pot fi accesate o serie de căi: prin tehnici care să permită un transfer al învățării la locul de muncă, adică prin realizarea de planuri individuale de învățare, prin rotația pe post, prin activități de coaching și mentoring, dar și prin metode cum sunt discuțiile informale, apelul la materiale suport, portofolii, caiete de lucru, comunicare în rețea de specialiști, acțiuni de cercetare, practica reflectivă, discuții online. Asemenea modalități sunt sugerate și de Caffarella, 2002 (apud Paloș, 2007, pp. 57-58).

Alte metode pe care le putem adăuga sunt studiul de caz și organizatorii grafici (de tipul scheme, hărți cognitive, matrici), numeroasele metode constructiviste bazate pe crearea rețelelor cunoașterii, pe integrarea în constructe, prin adaptare specifică.

REFERINȚE

- 1) Bohn, R. (1998). Measuring and Managing Technological Knowledge. In Neef, D. et al. (Eds.). *The Economic Impact of knowledge*. Butterworth-Heinemann, Boston and Sloan Management Review, vol. 36, number 1, pp. 295-314 (in <http://irps.ucsd.edu/faculty/faculty-directory/roger-e-bohn.htm> accessed in 20.11. 2013)
- 2) Bontaș, I. (2008). *Tratat de pedagogie*. Ediția a VI-a. București: All
- 3) Bransford, J. D., Brown, A. L., Cocking, R. R. (2004). *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School*. Washington: National Academy Press
- 4) Glaser, R. (1996). Changing the agency for learning: Acquiring expert performance. In Ericsson, K.A. (ed.). *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ, pp. 303-311

- 5) Johnson, D., Johnson, R. (1998). *Cooperative learning and social interdependence theory: Cooperative learning*. (in www.cooperation.org/pages/SIT.html, accesed in 25.06.2014)
- 6) Mih, C. (2010). *Metodica predării psihologiei*. Cluj-Napoca: Universitatea Babeș-Bolyai
- 7) Neacșu, I. (1999). *Instruire și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- 8) Negovan, V. (2004). *Autonomia în învățarea academică: fundamente și resurse*. București: Editura Curtea Veche
- 9) Nicola, I. (1996). *Tratat de pedagogie școlară*. București: Editura Didactică și Pedagogică
- 10) Opre, D. (2010). *Expertiza didactică universitară*. Cluj-Napoca: Editura ASCR
- 11) Opre, D. *Experți și novici în predare*. Universitatea „Babeș-Bolyai” din Cluj-Napoca (în <http://www.history-cluj.ro/SU/anuare/2003/Opre.htm>, accesat la 25.06.2014)
- 12) Paloș, R. (2007). *Învățarea la vârsta adultă*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- 13) Potolea, D. (coord.) (2008). *Sistemul de evaluare a personalului didactic universitar* (în <http://www.Fpe.ro/index.php?option=com>, accesat în 07.04.2013)
- 14) Sălăvăstru, D. (1999). *Didactica psihologiei. Perspective teoretice și metodice*. Iași: Polirom
- 15) Siebert, H. (2001). *Pedagogie constructivistă. Bilanț al dezbaterii constructiviste asupra practicii educative*. Iași: Institutul European.
- 16) Stan, E. (2004). *Pedagogie postmodernă*. Iași: Institutul European.

COMPETENȚE NECESARE ÎN CONSILIERE ȘI ORIENTARE/

NECESSARY SKILLS IN COUNSELING AND ORIENTATION

Lector univ. dr. **Răzvan-Alexandru Călin**

DPPD – Universitatea din Craiova

Senior lecturer **Răzvan-Alexandru Călin**, Ph.D.

TSTD - University of Craiova

1. Consilierul

Consilierul (școlar) are menirea și responsabilitatea de a iniția un program coerent de experiențe care pot duce la dezvoltarea pozitivă personală, educațională, profesională și socială a individului.

Temeiul consilierii școlare îl reprezintă un program sau un curriculum bazat pe scopuri și obiective specifice.

Consilierul școlar trebuie să aibă un rol proactiv, oferind elevului activități sau programe concrete cu scopul de a-l ajuta să învețe să se gândească la el însuși, la mediul în care trăiește, la problemele importante de alegere din viața lui.

Consilierul **nu are răspunsuri**, dar consilierea oferă soluții.

Consilierul **nu decide, nu rezolvă** el în locul celui consiliat.

Consilierul **ajută, asistă** elevul să-și rezolve problemele.

Consilierul **încurajează exprimarea liberă**.

Consilierul **acceptă, recunoaște, clarifică** sentimente, stări afective.

Consilierul **nu aprobă, nu condamnă**.

Consilierul **nu este SUPRAOM**.

Pentru a fi un consilier eficient este necesar ca persoana care și-a asumat acest rol să dea dovadă de: **respect, empatie, autenticitate**.

În consiliere și orientare este strict necesară prezența unor competențe: comunicarea, empatia, capacitatea de a rezolva probleme, capacitatea de decizie, capacitatea de rezolvare a conflictelor și mai mult decât atât, creativitate.

Există persoane talentate, dotate nativ pentru o asemenea activitate. Dar aceste competențe pot fi formate, prin dobândirea de cunoștințe specifice și prin practica consilierii și orientării.

De altfel, aceste competențe, mai precis formarea lor o regăsim printre obiectivele enunțate ale activității de consiliere și orientare. Expunerea lor are mai mult un caracter metodologic, ele fiind totodată capacități care urmează a fi formate prin activitatea de consiliere și orientare desfășurată în școală.

2. Comunicarea

2.1. Comunicarea

Comunicarea se definește a fi un proces tranzacțional prin care cei doi parteneri schimbă informații într-un anumit context. Partenerii în comunicare sunt: emițătorul și receptorul.

Informațiile care se comunică sunt codate într-un **mesaj**. Mesajul este un set de simboluri verbale (mesaje codate prin cuvinte) și non-verbale (gesturi, emoții, priviri, ș.a.).

Canalul (media) este suportul prin care circulă mesajul. Schimbul de informații poate fi atenuat sau chiar distorsionat de către **paraziții** comunicării, factorii perturbatori.

În orice act de comunicare se transmite

- *verbal* 45% din conținut din care: 7% prin cuvinte și 38% prin ton.

- *non-verbal* 55% prin mimică, gesturi, privire, postură corporală.

Decodificarea limbajului nonverbal este importantă în dialogul din timpul consilierii. Aceasta presupune o atenție sporită acordată de consilier gesturilor, atitudinii celui alt, interpretarea lor traducând starea reală de spirit a interlocutorului (care poate fi diferită de cea exprimată verbal). Consilierul ar trebui să observe gesturile și să le coreleze cu cuvintele. Dacă luăm în considerare comunicarea non-verbală, putem identifica două situații posibile:

a. De armonie - atunci când mesajul este bine transmis și există concordanță între mesajul verbal și cel non-verbal, acest fapt fiind o dovadă a faptului că există coerență între ceea ce spune și ceea ce gândește cel consiliat. Această stare trebuie controlată pentru a fi menținută.

b. Dihotomie - atunci când mesajul recepționat este denaturat, există decalaj între ceea ce spune cel consiliat și atitudinea sa psihică. Această stare trebuie controlată, trebuie acționat pentru înlăturarea ei.

2.2 Teoria Programării Neuro-Lingvistice (N.P.L.)

Teoria Programării Neuro-Lingvistice a stabilit că limbajul, pentru a fi funcțional, **ține** să simplifice sentimentele și trăirile pe care vrea să le exprime. Acest lucru se realizează prin:

1. Omisiune - limbajul selectează, nu transmite, nu exprimă trăirile
2. Distorsiune - prin simplificarea mesajului
3. Generalizarea, pentru a evita detalierea fiecărei condiții.

Aceste trei mecanisme funcționează diferit la oameni diferiți. Pentru a le contracara trebuie să manipulăm corect tehnica întrebărilor, să identificăm ce ascunde cel care vorbește și de ce. Se știe că fiecare persoană are un simț predominant. Amintirile, gândurile, comunicările trăirile, sunt înmagazinate într-unul din cele cinci simțuri. Fiecare simț reprezintă un sistem de reprezentări prin care experiența este transformată în limbaj. Limbajul este un cod al gândurilor, al sentimentelor. De aceea trebuie decodificat atât mesajul verbal cât și cel non-

verbal și mai ales, trebuie identificată modalitatea senzorială dominantă a persoanei, pentru a putea înțelege corect mesajul.

Dificultățile de înțelegere pot proveni din variate bariere.

2.3 Bariere non-verbale

- **Locul inadecvat** (lipsește intimitatea, mobilierul este inadecvat comunicării) - caracteristicile locului și ale mobilierului potrivit pentru consiliere și orientare.

- **Distanța fizică inadecvată** (prea aproape, prea departe). Se consideră că distanțele dintre oameni au o semnificație oarecum standardizată. Astfel: *distanța publică* = aprox. 3 metri (ex. distanța dintre profesor și elev în clasă), *distanța socială* - 1 sau 2 sau 3 metri (ex. distanța dintre oamenii de afaceri), *distanța personală* = 0,5 - 2 sau 2 metri (ex. distanța dintre prieteni) și *distanța intimă* = sub 0,5 metri (ex. între copilul mic și mama lui, între iubiți). Într-o convorbire de tipul consilierii individuale se recomandă o distanță cuprinsă între 0,50 m și maximum un metru.

Trebuie urmărită și reacția personală la încercarea de apropiere: uneori, consilierul micșorează distanța dintre el și cel consiliat, din dorința de a-i conferii acestuia sprijin (îl ia de după umeri, de braț) și a-i confirma că îl susține. Dacă cel consiliat schițează un gest de retragere, este bine să se reconsidere distanța personală/intimă a persoanei, pentru că s-ar putea ca cel consiliat să simtă un sentiment de agresiune și efectul consilierii să fie anulat cu un singur gest.

- **Privirea prea agresivă sau ezitantă** are efecte negative asupra comunicării. În general, se recomandă susținerea privirii celui care vorbește. Dacă acesta va evita sistematic contactul vizual, consilierul nu trebuie să îi solicite privirea cu forță: există tipuri de personalități pentru care contactul vizual nu este confortabil.

- **Vocea** prea stridentă sau prea șoptită influențează negativ. Tonul potrivit este cel moderat, cald care să inducă încredere și securitate.

- **Gesturile și mimica inadecvate.** Mișcările consilierului trebuie reduse la minim și direct subordonate mesajului pe care dorește să-l transmită. O gesticulație excesivă va inhiba interlocutorul iar încremenirea într-o postură rigidă poate bloca definitiv comunicarea.

- **Ținuta, îmbrăcămintea consilierului inadecvată** poate fi o barieră atunci când se încalcă limitele decenței și ale bunului gust. Bijuteriile excesive sau îmbrăcămintea prea lejeră sau prea severă, pot denatura relația de consiliere. Culorile vestimentației pot constitui o barieră. Nu se recomandă îmbrăcămintea în culorile extreme (alb - sugerează lumea medicală sau negru, culoarea doliului dar și a agresivității) sau în culori stridente.

2.4. *Bariere verbale*

Conversația poate fi blocată de:

- *Moralizarea excesivă* („Ar trebui să... Ai greșit...”)
- *Sfaturi, soluții premature* („Părerea mea este..., Nu trebuie să..., Îți sugerez să...”);
- *Excesul de argumente logice și ignorarea sentimentelor* nu favorizează comunicarea;
- *Judecăți critice*, sau învinovățirea celui consiliat;
- *Etichetarea comportamentului* (“Nu e voie să..., Ești supărăcios...”);
- *Consolarea, scuzarea* celui consiliat;
- *Sarcasmul, ironia, glumele nepotrivite*;
- *Preferințele, antipatiile consilierului*.

2.5. *Chestionarea; valențele întrebărilor*

Chestionarea (întrebările): Cel mai simplu mod de a refluidiza comunicarea în vederea îndepărtării barierelor îl reprezintă utilizarea întrebărilor. Chestionarea-interviul constituie, de altfel, modalitatea de comunicare specifică consilierii. Alegerea, în timpul consilierii, a unei succesiuni corecte de întrebări prezintă următoarele *avantaje*:

- aduce un plus de informații;
- conferă un nou impuls dialogului;
- orientează discuția;
- permite reformularea argumentelor;
- se poate descoperi interlocutorul;
- permite verificarea nivelului de percepție a mesajului transmis;
- demonstrează competență prin relevanța întrebărilor;
- favorizează argumentarea interlocutorului.

În formularea întrebărilor este util să respectăm câteva reguli:

1. Fiți clari și concisi.
2. Referiți-vă doar la un subiect într-o întrebare.
3. Referiți-vă direct la subiectul abordat, fără ocolișuri.
4. Evitați să puneți întrebări la care se pot da răspunsuri multiple.
5. Pentru a ajunge la lucruri concrete puneți o întrebare concretă: Unde?, Când?, ș.a.
6. Pentru a identifica o idee, o părere, adresați întrebări care oferă șansa unor răspunsuri deschise.

Vă prezentăm un tabel sintetic al setului de întrebări pe care le puteți utiliza în consiliere și orientare:

Valențele întrebărilor utilizate în consiliere și orientare

Tip de întrebare	Ce oferă?	Răspuns primit	Suport	Avantaje	Dezavantaje
<i>Închisă</i>	Fapte	Scurt	„Cine?”, „Ce?” „Unde?” „Când?” etc.	Dialog rapid, precis	Ascunde informații
<i>Deschisă</i>	Opinii	Lung	“Care e părerea ta...?” “Ce crezi?”	Informații, încredere	Consumă timp. Duce la amănunte ne semnificative
<i>Sugestivă</i>	Idei	Da/nu	“Știi că?” „Vrei să?”	Dialog alert	Un „NU” poate bloca comunicarea
<i>Contra-întrebare</i>	Rol inversat	Precizează ideea	“Tu crezi că?..”	Dirijează dialogul	Poate părea o eschivă
<i>Alternativă</i>	Concluzii	Alege între două variante	“Ce preferi tu?”	Orientează spre alegere	Poate fi refuzat

2.6. Reformularea enunțurilor

Reformularea enunțurilor de către consilier este o practică curentă în consiliere și pleacă de la premisa că cel consiliat este expert în problema sa și trebuie doar ajutat să se înțeleagă mai bine pe sine și problemele sale. Reformularea implică reflexia activă a consilierului și a consiliatului.

R. Mucchielli propune trei procedee:

1. *Reformularea – reflectare.* Reia o secvență importantă sau ultimele cuvinte.

Permite continuarea discuției sau evidențierea unei idei. Este de dorit să utilizeze termeni echivalenți, nu doar o simplă reluare.

Exemple de reformulări

Ce spune cel consiliat:	Reformulare greșită:	Reformulare corectă:
“Țipă mereu la mine. “	“Înțeleg, țipă tare.”	“Simți că ridică tonul când vorbește cu tine.”
„M-a privit suspicios”.	„Da, te-a privit suspicios”.	“Privirea lui vă arăta neîncredere.”

2. *Reformulare prin inversarea raportului figură-fond.* Acest mod de a reformula împrumută un principiu din psihologia percepției: în funcție de focalizarea atenției, obiectul și fondul se pot modifica, pe rând, schimbându-și poziția (vezi figurile duble celebre). De exemplu.: Elevul spune „*Sunt cel mai mic din clasă*” devine „*Cealți colegi sunt foarte înalți?*” sau „*Nu pot memora toate formulele*” devine „*Crezi că ceea ce memorezi tu este prea puțin?*”.

Acest mod de reformulare prezintă avantajul schimbării unghiului de percepție asupra unei probleme și identificarea unor posibile soluții din noua perspectivă propusă.

3. *Reformularea-clarificare* ajută în identificarea sensului real al mesajului. De exemplu: „*îmi transpirau mâinile, buza îmi tremura*”, devine „*Erai emoționat.*”

Manipularea întrebărilor este un alt „truc” al comunicării în consiliere. Se recomandă:

- Clarificarea unor omisiuni care pot apare prin folosirea unor verbe sau substantive nespecifice ex.: Pentru un enunț de genul „*Învăț greu*” se cer detalii prin întrebări „*La ce obiecte?*” sau „*Cum înveți de obicei?*”. Întrebările recomandate sunt: CUM?, CE ANUME?, CINE? LA CE TE REFERI? DESPRE CE ANUME?.

- Identificarea celui de-al doilea termen dintr-o comparație: „*Sunt cea mai scundă*” poate fi clarificată prin întrebarea referitoare la termenul de comparație „*Comparativ cu cine? Raportându-te la cine?*”.

- Elucidarea unor termeni generali cum ar fi „*toată lumea, niciodată, adesea, nimeni*” prin întrebări directe „*Când? Cine?*”.

2.7. *Ascultarea activă*

În relația de consiliere, consilierul trebuie să aibă rolul de asistent a celui consiliat. Această postură se numește *ascultare activă*. Caracteristicile ascultării active sunt:

1. Permanenta deschidere către subiectul comunicării, fără a prelua inițiativa.

2. Stimularea interlocutorului în scopul descoperirii punctului său de vedere, fără a-l evalua și fără manifestări apriori.

3. Manifestarea atitudinii de respect și considerație.

4. Acceptarea opiniei celuiilalt, fără a-ți arăta imediat perspicacitatea, nerăbdarea.

În general, într-o conversație există tendința să-l întrerupem pe cel care vorbește, să ne urmărim propriile gânduri. Acest comportament este neavenit în consiliere, unde trebuie să ne amintim în permanență că „*Avem o singură gură și două urechi*”.

În relația de consiliere, comportamentul de ascultare activă se poate manifesta în următoarele atitudini: (*Dafinoiu*)

Atitudine manifestată în ascultare: <i>Dacă....</i>	Seminificația atitudinii
...evaluezi-oferi sfat	Nu ai încredere în capacitatea celui alt de a-și evalua situația
...analizezi, interpretezi	Nu te implici, nu ai încredere în procesul de consiliere
...oferi sprijin	De fapt, îți este milă
...întrebi, cercetezi	Ești curios, nu vrei să ajuți
...ascuți, identificezi	Recunoști competențele celor doi parteneri din relație: cel consiliat, în propria sa viață, și consilierul, în metode și tehnici de consiliere

Evaluând situația de consiliere din perspectiva ascultării active, putem identifica motivația celor doi parteneri, judecându-le comportamentul.

Comportamentul și motivația celor doi parteneri ai dialogului din punct de vedere al ascultării active

Comportamentul consilierului:	Percepția celui consiliat:
Ascultă, deoarece...	Interlocutorul simte că este ascultat, deoarece...
Tace.	Poate vorbi fără a fi întrerupt.
Respectă tăcerile partenerului de dialog.	Constată că se poate exprima liber.
Îl privește, este îndreptat spre el.	Constată că i se acordă atenție.
Îl aprobă, îl stimulează să continue ideea	Are sentimentul că este înțeles.
Este relaxat, calm, binevoitor.	Se simte valorizat.

Câteva **recomandări** pentru a asigura eficiența ascultării active:

- Răspunde la subiectul/tema discuției prin parafrizarea conținutului.
- Înțelege sentimentele celui alt - „*Se pare că nu-ți place când...*”.
- Arată că înțelegi - „*Înțeleg cât de mult contează pentru tine...*”.
- Încurajează conversația - „*Poți să spui mai multe despre...*”.
- Taci!
- Fii calm!
- Concentrează-te!
- Nu pune sentimentele tale pe primul loc.

- Îndepărtează orice îți distrage atenția.
- Uită-te în ochii interlocutorului.
- Fii atent la personalitatea celuiilalt.

2.8. Empatia

Empatia este un fenomen psihic de identificare parțială, cognitiv-afectivă a unei persoane cu un model de comportament uman perceput, evocat, conștient/inconștient, aparent/inaparent, favorizând un act de înțelegere și comunicare și o anumită contagiune afectivă. Explicând comportamentul empatic, B. Shaw spunea că: „A fi empatic nu înseamnă a-l interpreta bine pe Hamlet, ci a fi Hamlet atunci când îl interpretezi.”

A fi empatic înseamnă a percepe cadrul intern de referință al altuia, cu toate componentele sale emoționale „ca și cum” ai fi cealaltă persoană, fără a pierde condiția de „ca și cum” spune C. Rogers.

În empatie, *transpunerea imaginară* în psihologia partenerului este convențională, fără pierderea propriei identități.

Empatia este una dintre capacitățile esențiale în orice profesie care presupune interacțiunea cu alți oameni deoarece ne ajută să vedem în spatele stereotipiilor, să evităm ideile preconcepute, să înțelegem sistemul de valori al celorlalți, reperele lor și mai ales, să evaluăm diferențele între oameni. Prin empatie reușim să trecem dincolo de aparențele comportamentului. De exemplu: un copil care este neastâmpărat în clasă poate fi categorisit la prima impresie ca indisciplinat. Dacă folosim empatia, încercând să ne transpunem în „pielea” lui, poate înțelegem că este un copil kinestezic, cu o mare nevoie de mișcare, sau un copil subsolicitat, care își consumă astfel energia suplimentară.

Adesea este confundat comportamentul empatic cu compasiunea care este de fapt un sentiment de solidaritate cu cineva aflat în dificultate „ești alături de el...”, sau cu simpatia, care este o expresie a unei atitudini pozitive față de cineva, pe baza unor note comune, „a simți cu”.

Empatia presupune încercarea de a te pune în situația celuiilalt pentru a înțelege ce simte, păstrându-ți șansa redevenirii personale.

Consilierea este o relație interpersonală care are drept fundament empatia. Există persoane care manifestă nativ o atitudine empatică față de persoanele cu care vin în contact. Sunt acele persoane care nu spun niciodată „Eu, în locul tău nu a-și fi făcut/spus/acționat așa.”. Deoarece aceștia înțeleg că oricine ar fi fost în situația celuiilalt, ar fi procedat exact identic, determinat de factorii externi și interni care acționează în orice situație. Empatia poate fi și dobândită, prin exercițiu empatic. Este vorba de acele experiențe în care îți propui să identifici: ce gândește, ce simte și ce face o persoană într-o anumită situație. Sinectica este o modalitate excelentă de exersare empatică.

Comportamentul empatic în consiliere poate fi oarecum asimilat „intuiției”, deoarece permite o apropiere, o cunoaștere subiectivă a celuiilalt. Empatia poate juca și rolul unui „tipar” de anticipare a comportamentului celuiilalt: cunoscându-l, îi putem prevedea reacțiile.

2.9. Rezolvarea de probleme

Aceasta este una dintre capacitățile esențiale în viața de zi cu zi și de aceea și în consiliere.

Adeesea ne întâlnim cu situații în care experiența noastră anterioară nu este suficientă pentru a găsi răspunsuri adecvate, adică suntem în fața unor probleme. În general, se consideră că tendința gândirii umane este aceea de a „închide” situațiile în tipare cunoscute, bine determinate, adică de a aplica „rețete”. Dar, cum viața este plină de neprevăzut, se pare că singurul mod de acțiune eficient devine cel de tipul „rezolvării de probleme”. Psihologic vorbind, problema se definește ca un obstacol sau o dificultate cognitivă care implică o necunoscută (sau mai multe) și față de care setul de răspunsuri/soluții de care dispunem din experiența anterioară este insuficient sau inadecvat. O problemă apare atunci când o persoană își propune să atingă un scop sau să reacționeze într-o situație și nu are răspunsul dinainte pregătit.

Activitatea de consiliere este o situație de tipul „rezolvare de probleme”, cu mențiunea că cel care are problema, subiectul consilierii, este asistat și sprijinit de către consilier în demersul său rezolutiv.

Procesul de rezolvare de probleme este definit ca un demers al gândirii prin care sunt depășite obstacolele și atinse scopurile propuse.

În rezolvarea unei probleme, în general se parcurg următorii **pași**:

- Identificarea problemei
- Colectarea informațiilor relevante
- Formularea ipotezelor de rezolvare
- Testarea ipotezei alese, rezolvarea efectivă
- Aprecierea rezultatului obținut
- Alegerea unei alte ipoteze și reluarea ciclului dacă rezultatul obținut nu e cel corect.

În general, rezolvările de probleme pot fi de tipul:

- „încercare și eroare” metodă prin care sunt acceptate și testate diverse ipoteze, până la găsirea celei mai potrivite. Acest mod de rezolvare nu este eficient în cazurile în care numărul de ipoteze posibile este foarte mare sau timpul avut la dispoziție este foarte redus.

- „iluminarea” intuiția sau rezolvarea de tip „Aha”, când soluția apare brusc, ca din senin. Se consideră că, de fapt, în acest caz, căutările anterioare/neconștientizate ale minții noastre sunt responsabile de această apariție bruscă a soluției. Aparent, aproape toate marile descoperiri ale umanității (de ex.: principiul lui Arhimede, legea gravitației etc.) sunt rodul unor simple iluminări, dar aceste idei au putut să apară doar în mințile celor care „frământau” de mult problema respectivă.

- rezolvările *de tip strategic*, care presupun utilizarea unor „scheme fixe” de procedee și metode, numite strategii. Acestea pot fi de tip *algoritm*, serii bine definite de pași utilizați în rezolvare, sau *euristice*, modele creative, deschise de rezolvare.

Unii psihologi consideră strategiile euristice drept produse ale intuiției: „...În domeniul euristicii, succesul nu este garantat; el este un proces similar găsirii unei ieșiri dintr-un labirint, traseul nu este cel corect de prima dată, pot exista mai multe drumuri corecte, uneori ne mai putem și „rătăci”. Euristicele generale pot fi de *tipul mijloace -scop*, când se realizează o analiză comparativă a stării inițiale și a celei finale. Diferența dintre cele două stări se reduce succesiv prin aplicarea unor reguli, sau analiză prin sinteză, când se includ obiectele/faptele în relații noi. Psihologul A. Rubinstein apreciază că într-o astfel de rezolvare se produce o alternanță rapidă între percepție și gândire.

Analizându-se experiența umană de tip euristic, s-a constatat o tendință de a presupune că, dacă ceva seamănă cu un membru al unei categorii, acel ceva face parte din categoria respectivă. Acest tip de apreciere ignoră realitatea, chiar și datele statistice evidente și a fost denumită „euristica reprezentativității”.

O altă tendință remarcată este aceea de a presupune că un eveniment sau un lucru este cu atât mai frecvent cu cât îl putem evoca mai ușor din memorie. Acest mod de gândire a fost identificat drept „euristica disponibilității”.

Aceste modalități de gândire euristică, contrare normelor logicii (cum ar trebui să gândească oamenii), funcționează în mod real și au fost considerate ca argumente pentru caracterul psihologic/subiectiv al naturii gândirii umane.

În rezolvarea de probleme s-au constatat adesea unele **bariere** care pot bloca procesul de găsim a unei soluții.

- Una dintre cele mai frecvente bariere o constituie „*setul mintal*”, sau încercarea de a rezolva o problemă prezentă printr-o strategie rezolutivă utilizată cu succes în trecut, dar inefectivă în situația actuală. Se consideră că această barieră apare mai frecvent în domeniul problemelor cu care subiectul este familiarizat. Contracurarea acestei bariere se poate realiza prin tratarea fiecărei probleme cu creativitate.

- O altă barieră o constituie „*fixitatea funcțională*”, sau incapacitatea de a realiza că un obiect familiar poate fi utilizat într-un mod nefamiliar. Această barieră poate fi depășită prin utilizarea unor strategii creative (vezi sinectica, brainstormingul, ș.a.)

Un posibil model de rezolvare eficientă a problemelor l-ar putea oferi următoarea strategie:

- Descrie problema
- Operaționalizează-o (Cine?, Ce?, Cum?, Când?, Unde?...)
- Fixează scopuri: parțiale, intermediare, finale
- Intervenția efectivă, rezolvarea propriu-zisă
- Evaluarea soluției.

Teoria rezolvării de probleme aplicată în domeniul consilierii a generat următorul model de abordare a unui caz:

- Definierea clară a problemei, folosind un limbaj propriu subiectului.
- Examinarea soluțiilor deja încercate și dovedite ineficiente în rezolvarea problemei.

- Definirea clară a schimbărilor la care dorim să ajungem. Scopul propus trebuie să fie clar definit, realizabil.
- Formularea și aplicarea unui proiect pentru a efectua schimbarea propusă.
 - a. ruperea „cercului vicios”,
 - b. utilizarea unui limbaj propriu subiectului.

2.10. Decizia

Rezolvarea de probleme reprezintă modelul concret utilizat în luarea unei decizii. Procesul decizional apare ori de câte ori se impune o alegere între două sau mai multe posibilități, între două sau mai multe soluții. O situație poate fi apreciată ca un proces decizional dacă îndeplinește câteva condiții:

- Situația are un obiectiv, un scop clar determinat;
- Există informația necesară;
- Există alternative (dacă sunt mai mult de două soluții, acestea se vor analiza pe rând, câte două, în pereche);
- Există un moment în care se ia decizia;
- Se parcurg anumiți pași (etape);
- Se aleg mijloacele potrivite;
- Se utilizează resurse variate;
- Se evaluează periodic raportul dintre activitate și rezultat.

Modelul/pașii în adoptarea unei decizii:

- Definirea problemei;
- Generarea de alternative;
- Selecția informației corespunzătoare alternativelor;
- Stabilirea unui plan de acțiune;
- Identificarea valorilor, principiilor cu relevanță în situație;
- Anticiparea rezultatelor posibile;
- Eliminarea sistematică a alternativelor;
- Luarea și aplicarea deciziei finale și evaluarea efectelor.

În general, actul decizional poate fi **etapizat**, după cum urmează:

- *etapa predecizională*, când se culeg informațiile, se analizează variantele și consecințele;
- *etapa luării deciziei*: alegerea variantei, elaborarea planului de execuție;
- *etapa de execuție a deciziei*: aplicarea planului, feed-back-ul.

În adoptarea unei decizii pot interveni variate **bariere**:

- Identificarea inadecvată a problemei. Fie descrierea este superficială, fie datele problemei nu sunt semnificative.
- Viziunea tunel, o îngustare a perspectivelor atât în identificarea problemei cât și în cea a alternativelor, a soluțiilor.
- Fixitatea funcțională
- Indisciplina intelectuală (incapacitatea de a gândi logic și metodic)

- Lipsa creativității -
- Nehotărârea
- Dimensionarea greșită a soluțiilor.

2.11. Rezolvarea conflictelor

Fundamental activității de consiliere și orientare îl constituie recunoașterea individualității și a diferențelor inter-individuale ca un fapt obiectiv și pozitiv al existenței noastre. Dar evident, acolo unde există diversitate, se profilează și perspectiva unor diferențe de opinii, de puncte de vedere. Modul în care acceptăm și mai ales manipulăm aceste diferențe, poate genera un conflict sau o situație cooperantă. Totul depinde de percepția pe care o avem asupra situației, de modul în care ne raportăm la situație (victimă sau călău) și de abilitățile pe care le avem pentru a rezolva situațiile conflictuale.

Existența conflictelor dintre oameni nu poate fi negată.

În lucrarea *“Conflictele și comunicarea”*, D. Shapiro identifică **nouă principii** pe care trebuie să și le propună un program educativ/de consiliere care urmărește formarea/dezvoltarea unor competențe de rezolvare a conflictelor:

1. Conflictele sunt neînțelegeri între două sau mai multe persoane sau idei. Conflict înseamnă interacțiune și dialog.

2. Conflictele sunt necesare pentru dezvoltare și maturizare. Modul în care o persoană face față conflictelor constituie un aspect important al propriei personalități.

3. Cunoașterea de sine și înțelegerea propriului EU contribuie la posibilitatea de a face față în mod constructiv conflictelor. De exemplu, elevii cu un grad redus de respect de sine abordează conflictele în mod diferit față de elevii care au un respect de sine ridicat.

4. Orice conflict are un potențial pozitiv. Indiferent dacă conflictul este sau nu soluționat, există o bază pentru recunoașterea și înțelegerea reciprocă a nevoilor și a dorințelor; relațiile pot fi păstrate sau întărite.

5. Conflictele nu pot fi soluționate în mod constructiv fără interacțiune pozitivă, care este o formă a comunicării.

6. Este nevoie de anumite competențe pentru ca un conflict să devină o experiență de maturizare și de dezvoltare.

7. Aceste competențe specifice pot fi învățate.

8. Conflictele pot fi rezolvate într-o manieră care nu încalcă drepturile omului.

9. Ca să fie eficiente, strategiile și structurile necesare pentru a face față conflictelor trebuie instituționalizate în cât mai multe domenii ale societății, Nivelurile importante ale instituțiilor cu caracter sistematic includ familia, școala, comunitatea, națiunea.

În școală, suntem martorii a nenumărate puncte de vedere diferite care pot genera conflicte: între elevi, între grupuri de elevi, între elevi și profesori, între elevi și părinții lor, între profesorii care predau la aceeași clasă, între dirigintele și profesorii clasei, între cadrele didactice și părinții elevilor, etc. Profesorul consilier

este cel care trebuie să stăpânească tehnicile de rezolvare a conflictelor pentru a putea interveni eficient dar, în același timp el este cel care va forma la elevii capacitățile de management al conflictului.

Rezolvarea unui conflict trebuie să înceapă prin identificarea surselor care l-au generat. Punctele de vedere diferite apar din modul de percepere diferit a scopurilor, a valorilor, a resurselor sau a nevoilor, percepții generate de prejudecăți, de interese diferite, de intenții diferite. Cauze frecvente de conflict pot fi: limitarea resurselor disponibile la un moment dat (toți doresc același lucru în același timp), diferența culturală, exprimată prin discrepanța dintre sistemele de valori promovate de indivizi/grupe (ușor de sesizat în conflictele religioase).

Exemplificăm câteva situații generatoare de conflicte între elevi:

- existența în clasă a unei atmosfere exagerat de competitivă, victoria personală a unui elev implicând învingerea celorlalți. Este un mod greșit de a înțelege competiția, adversarul fiind perceput ca dușman și nu ca partener de competiție.
- absența comunicării (între elevi, între aceștia și profesori) sau comunicare deficitară generată de absența unor capacități adecvate de exprimare a sentimentelor și a intențiilor personale coroborate cu incapacitatea ascultării „celuilalt”. În aceste condiții bucuriile sau supărările unui elev vor deveni sursă de nemulțumire pentru ceilalți.
- un regim excesiv de autoritar, în care inițiativa personală este înăbușită. Aceasta va conduce la imposibilitatea exersării unor comportamente de relaționare inter-individuală adecvată (profesorul/dirigintele este singura autoritate care prin puterea rolului său rezolvă toate conflictele din clasă).
- un regim libertin, în care domnește legea “bunului plac”. Acesta va ignora nevoile și sentimentele individuale. În asemenea situații, au câștig de cauză cei agresivi, cei timizi fiind mereu izolați, marginalizați sau ridiculizați.

În general, în școală conflictele se rezolvă prin: violență (verbală sau fizică); prin apelul la autoritate; prin renunțare, evitarea situației.

Prin exerciții adecvate, se pot deprinde modalități eficiente de comunicare, de rezolvare a problemelor, de negociere, de mediere a situațiilor conflictuale. Deoarece anterior am prezentat exerciții recomandate în formarea competențelor de comunicare și de rezolvare a problemelor- necesare și utile și în rezolvarea conflictelor, vom trece în revistă câteva modalități de formare a capacităților de negociere și de mediere a conflictelor.

În general, orice conflict poate fi rezolvat prin putere (fizică- violență, politică sau coerciție), prin recunoașterea legală a unor drepturi (prin proces rezolvat în justiție), sau prin *negocierea punctelor de vedere/a intereselor*.

a. Negocierea este definită ca o interacțiune între grupuri sau persoane cu interese și obiective inițial divergente, care vizează, după discutarea lor și confruntarea pozițiilor, obținerea unui acord și luarea unor decizii comune.

Negocierea, ca mod constructiv de rezolvare a unui conflict, implică următoarele competențe:

- capacitatea de a obține ceea ce vrei, fără a face rău celorlalte persoane;
- capacitatea de a alege strategia optimă;
- capacitatea de a înregistra progrese cât mai ușor;
- capacitatea de a ajunge la o înțelegere realistă și acceptată de ambele părți.

Modul de percepere al negocierii determină și strategia pe care o adoptăm.

- Dacă o percepem ca pe o bătălie, - o situație de tipul “sumă zero” în care dacă o parte câștigă, cealaltă pierde - strategia va fi una de tip distributiv, în care se va ajunge la un compromis doar prin “târguială” sau uzarea de drepturi (în justiție).
- Dacă negocierea este percepută ca o situație în care, cei aflați în conflict au același obiectiv - *să găsească o soluție comun acceptabilă* - strategia de negociere va fi una de tip integrativ, în care părțile implicate vor lucra împreună, vor coopera pentru rezolvarea problemelor.

În general, situațiile de conflict nu sunt limpede structurate astfel încât strategia să fie evidentă de la începutul negocierii. Este nevoie de tatonări, de schimb de informații, pentru a putea identifica tipul de situație și strategia adecvată.

Pentru a se ajunge la o negociere de tip integrativ se recomandă următorii „pași”:

- acceptarea faptului că se încearcă rezolvarea conflictului: identificarea unor baze comune: prieteni/dușmani, valori comune, scop;
- definirea problemei, de fapt redefinirea ei, din altă perspectivă care să permită colaborarea;
- identificarea intereselor care stau la baza poziției adoptate;
- discutarea problemelor sub diferite aspecte, aprofundarea tuturor aspectelor, fragmentarea în subprobleme, fără a se grăbi soluționarea lor;
- generarea de cât mai multe soluții posibile (“Ce-ar fi dacă...Mă gândesc cum ar fi...Poate că...”);
- evaluarea opțiunilor;
- înțelegerea finală, planificarea pașilor de implementare a soluțiilor (cine, ce va face, când, cum, etc.).

Acești pași pot fi grupați în trei **faze**:

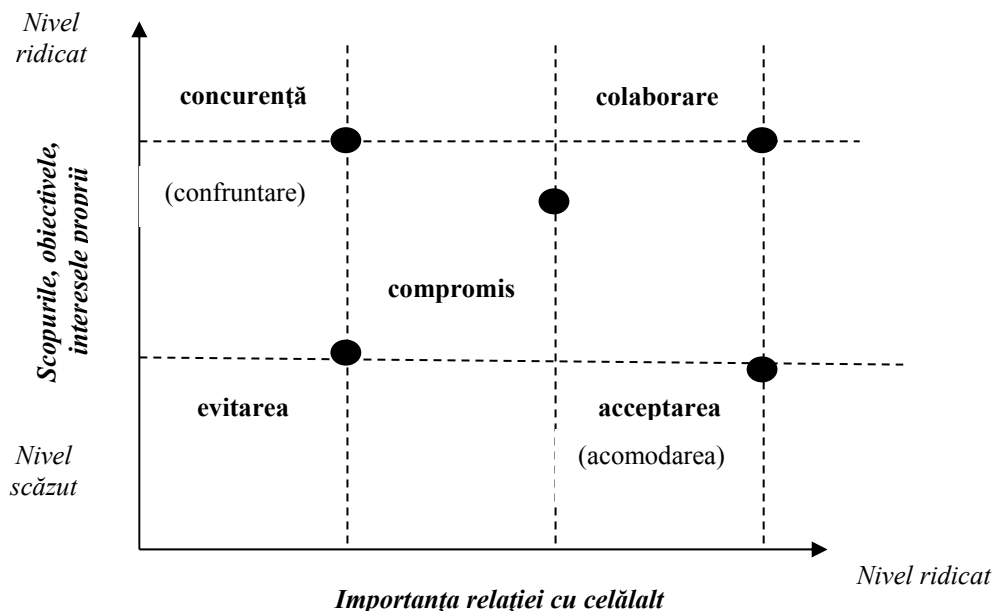
- *Faza de început*, de obținere și colectare de informații, când este binevenită ascultarea activă și manipularea adecvată a întrebărilor.

- *Faza de mijloc*, sau negocierea propriu-zisă, în care este util să se găsească avantajele și dezavantajele reciproce, alternative la situația de conflict, să se formuleze situații ipotetice (“Dacă...atunci...”), să se invoce prezența unei a treia persoane (dirigintele, sau un coleg), să se propună o amânare a discuției.

- *Faza finală*, care presupune însumarea și înregistrarea concluziilor la care s-a ajuns, stingerea conflictului.

Se consideră că există **cinci strategii de negociere**, fiecare individ adoptând una dintre ele, automat, fiind învățată încă din copilărie. Aceste strategii sunt rezultatul interacțiunii dintre propriile interese și relația cu persoana cu care se negociază. Atât interesele cât și persoana cealaltă pot fi mai mult sau mai puțin importante. Fiind comportamente învățate, ele pot fi remodelate în funcție de datele concrete ale situației. În același timp, fiecare strategie poate fi utilă într-o anumită situație.

Un program de formare a capacității de negociere, va trebui să permită identificarea stilului personal uzual de abordare a unei situații conflictuale și totodată și deprinderea/exersarea celorlalte strategii.



Concurența sau confruntarea este strategia pe care o adoptă cel pentru care obiectivul personal implicat în situația de conflict este foarte important iar relația cu persoana cealaltă mai puțin. Deși această strategie poate lua forme agresive, poate fi utilă atunci când "adversarul" este o persoană neîndurătoare sau când oricum, nu există nici o șansă de înțelegere.

Colaborarea este strategia prin care se reușește atât atingerea obiectivelor personale cât și păstrarea unei bune relații cu cealaltă persoană. Prin negociere se vor rezolva toate problemele, cu contribuția egală a celor două părți implicate în conflict. În general, este strategia recomandată pentru situațiile care intervin între persoane care au un "viitor" comun.

Evitarea presupune **renunțarea** atât la relație cât și la obiectiv, la interesul personal. Este utilă atunci când situația/problema nu este foarte importantă, când este evident că găsirea unei soluții este imposibilă sau când tensiunea creată de conflict trebuie redusă cu orice preț.

Acceptarea, acomodarea este o strategie care implică renunțarea la obiectivele, interesele personale pentru a conserva relația. Cedarea propriului interes în favoarea celuilalt poate fi o strategie utilă atunci când se dorește impresionarea partenerului de negociere, prin generozitate, sau când punctul de vedere susținut nu era cel corect.

Compromisul ar trebui să fie strategia adoptată în orice conflict. Acest mod de acțiune presupune atât renunțarea la o parte din obiectivele personale, cât și păstrarea relației cu persoana aflată în conflict. Este considerată o strategie centrală deoarece se ajunge la ea pornind fie de la confruntare, fie de la colaborare. Compromisul este util în situațiile în care timpul presează, sau când cei doi “adversari” și interesele lor sunt la fel de importanți.

Atunci când cei aflați în dispută sunt lipsiți de aptitudini adecvate pentru rezolvarea conflictului sau nu sunt capabili să le folosească din cauza stării lor emoționale, se recomandă alegerea medierii.

b. Medierea este o negociere asistată. Pentru ca medierea să se desfășoare cu succes, este nevoie ca:

a) mediatorul să își păstreze o *poziție neutră* față de părțile aflate în conflict.

b) mediatorul să stea de vorbă *egal* cu ambele părți. În general, la începutul medierii, mediatorul cere părților în dispută să vorbească doar cu el, nu între ei. Când mediatorul apreciază că părțile în dispută pot vorbi una cu cealaltă fără să reaprindă disputa, el se poate retrage din conversație.

- părțile aflate în conflict să *participe voluntar* la procesul de mediere.
- ceea ce se întâmplă într-o mediere să rămână *confidențial* (cu excepția situațiilor în care există amenințări de violență).

Există diferite **tipuri de mediere**:

- mediatorul stă de vorbă cu fiecare parte, pe rând sau cu ambele părți de față (comediere);
- mediatorul prezintă părțile și îi abordează pe rând;
- mediatorul merge pe rând la fiecare (suveică diplomatică), sau părțile stau față-n față;
- medierea prin împuternicirea mediatorului de către una sau ambele părți.

Procesul de mediere are, în general, un “**ritual**”:

I. Intervenția

Mediatorul se prezintă. Îi întrebă pe cei în dispută dacă vor să participe la mediere.

II. Contractarea

Se descrie procesul de mediere și rolul mediatorului. Fiecărei persoane i se dă ocazia să vorbească pe larg.

- Se descriu pașii pentru rezolvarea problemei
- Părțile, nu mediatorul sunt cei care rezolvă problema
- Părțile nu trebuie neapărat să ajungă la un acord
- Mediatorul este neutru
- Mediatorul va căuta să înțeleagă ambele părți
- Mediatorul va fi o punte de legătură pentru înțelegerea reciprocă
- Mediatorul îi va ajuta să lucreze împreună la rezolvarea problemei
- Mediatorul îi va ajuta să stabilească reguli de bază și va menține respectarea acestora
- Tot ceea ce se petrece în cursul medierii este de natură confidențială
- Părțile în dispută să înțeleagă procesul medierii
- Este nevoie ca părțile: să dorească o soluție; să poată efectiv să vorbească în nume propriu; să dorească să negocieze una cu alta; să dorească să lucreze împreună
- Este nevoie ca fiecare parte: să își dea silința să rezolve problema; să se abțină de la insulte reciproce și de la gesturi de dezacord, să nu se întrerupă reciproc.

III. Aprofundarea problemei

- Mediatorul cere uneia dintre părți să înceapă, povestind ce s-a întâmplat.
- Mediatorul parafrazează ceea ce a spus prima parte, folosind metodele ascultării active.
- Se repetă acești pași cu fiecare parte și se identifică domeniile de înțelegere și de neînțelegere.

IV. Generarea de opțiuni

- Mediatorul întreabă fiecare persoană, pe rând, cum ar fi făcut altfel
- Se caută împreună soluția.

V. Alegerea celei mai bune soluții și încheierea procesului

Mediatorul ajută pe cei aflați în conflict să găsească o soluție acceptabilă.

Mediatorul îi felicită. Dacă este cazul se încheie un acord de mediere scris, semnat de ambele părți. Acest acord scris trebuie să folosească un limbaj simplu și clar, să fie formulat în termeni realiști, să fie pozitiv (ce vor face, nu ce nu vor face), să renunțe la acuzații reciproce, să fie citit cu voce tare și semnat de toți.

Pentru identificarea stilului personal de rezolvare a conflictului se poate aplica următorul chestionar:

Instrucțiuni

Vă rog să vă gândiți la o situație specifică, un conflict, o ceartă în care ați fost implicat. Cu un astfel de conflict în minte, aruncați o privire rapidă peste următoarele perechi de răspunsuri și încercuiți-l pe cel care vi se potrivește (A sau B):

MANAGEMENTUL DIFERENȚELOR

1. A. Sunt momente în care îl las pe celălalt să-și asume responsabilitatea rezolvării problemei.
B. Prefer să discut lucrurile asupra cărora am căzut de acord, decât să negociez chestiunile în care nu suntem de acord.
2. A. Încerc să caut o soluție de compromis.
B. Încerc să descurc toate problemele lui / ei și pe ale mele.
3. A. De obicei îmi urmăresc obiectivele propuse.
B. Pot încerca să mă gândesc la ceea ce simt ceilalți, să țin cont de ei.
4. A. Încerc să ne împăcăm, găsesc o soluție de compromis.
B. Câteodată îmi sacrific dorințele mele pentru a răspunde dorințelor celorlalte persoane.
5. A. Cer cu insistență ajutorul celorlalți în căutarea unei soluții.
B. Caut să fac tot ceea ce este necesar pentru a evita tensiuni (certuri) inutile.
6. A. Încerc să evit să-mi creez neplăceri mie însumi.
B. Încerc să-mi câștig poziția cea mai bună.
7. A. Încerc să amân problema până când voi avea timp să mă gândesc la ea.
B. Pot să renunț la câte ceva în favoarea celorlalți.
8. A. De obicei îmi îndeplinesc obiectivele, cu orice preț.
B. Încerc să fac publice toate problemele și preocupările mele.
9. A. Cred că nu merită să ne preocupe toate diferențele dintre noi.
B. Eu fac eforturi pentru a-mi urma calea mea.
10. A. Nu renunț la obiectivele mele.
B. Încerc să găsesc o soluție de compromis
11. A. Încerc să spun la toată lumea toate problemele și preocupările mele.
B. Pot încerca să țin cont de sentimentele celorlalți și să păstrez relația.
12. A. Câteodată, evit să adopt poziții care vor crea controverse, certuri.
B. Câteodată evit să adopt poziții controversate dacă el/ea cedează în favoarea mea.
13. A. Propun un teren neutru.
B. Fac presiuni pentru a-mi îndeplini scopul.
14. A. Le spun celorlalți ideile mele și îi rog să mi le spună și ei pe ale lor.
B. Încerc să arăt raționamentul corect și beneficiile poziției mele.
15. A. Pot încerca să menajez sentimentele celorlalți și să păstrez relația noastră.
B. Încerc să fac ceea ce este necesar pentru a evita tensiunile.
16. A. Încerc să nu rănesc sentimentele celorlalți.
B. Încerc să conving cealaltă persoană de calitățile poziției mele.
17. A. Sunt ferm în a-mi îndeplini obiectivele.
B. Încerc să fac ceea ce este necesar pentru a evita tensiunile/certurile fără rost.
18. A. Dacă asta îl face pe celălalt fericit, pot să-l las să-și mențină poziția.

- B. Cedez câteva poziții dacă și el îmi cedează câteva.
19. A. Încerc să fac publice toate problemele și preocupările.
B. Mă străduiesc să amân problema până când voi avea timp să mă gândesc la ea.
20. A. Încerc să aplanez imediat diferențele.
B. Mă străduiesc să creez un raport corect între câștiguri și pierderi.
21. A. În timpul negocierilor, încerc să iau în considerație dorințele celorlalți.
B. Întotdeauna conduc discuția direct spre esența problemei.
22. A. Mă străduiesc să găsesc o poziție de mijloc între el și mine.
B. Îmi afirm doleanțele.
23. A. Sunt adesea preocupat să satisfac toate problemele noastre.
B. Sunt momente în care îi las pe ceilalți să-și asume responsabilitatea rezolvării unei probleme.
24. A. Dacă poziția celui alt pare să fie foarte importantă pentru el, voi încerca să-i îndeplinesc dorințele.
B. Încerc să-l determin pe celălalt să ajungă la un compromis.
25. A. Încerc să-i arăt raționamentul corect și beneficiile poziției mele.
B. În timpul negocierilor, încerc să iau în considerație doleanțele celorlalți.
26. A. Propun un teren neutru.
B. Aproape întotdeauna sunt preocupat să satisfac toate necesitățile noastre.
27. A. Deseori încerc să adopt poziții care vor crea controverse.
B. Dacă asta îl face pe celălalt fericit, pot să-l las să-și mențină poziția.
28. A. Sunt ferm în a-mi îndeplini obiectivele.
B. Caut de obicei ajutorul celui alt pentru a găsi o soluție.
29. A. Propun un teren neutru.
B. Cred că nu merită întotdeauna să ne preocupe diferențele.
30. A. Mă străduiesc să nu rănesc sentimentele celui alt.
B. Întotdeauna împart problema cu cealaltă persoană pentru a o rezolva.

EVALUAREA

În prima coloană a tabelului aveți numărul întrebării din chestionar. Încercuiți, în dreptul fiecărei întrebări aceeași literă (A sau B) pe care ați încercuit-o pe foaia cu chestionarul.

Nr.	Competiție Forțare	Colaborare Rezolvarea problemei	Împărțire Compromis	Evitare Renunțare	Acomodare Aplanare
1.				A	B
2.		B	A		
3.	A				B
4.			A		B
5.		A		B	
6.	B			A	

7.			B	A	
8.	A	B			
9.	B			A	
10.	A		B		
11.		A			B
12.			B	A	
13.	B		A		
14.	B	A			
15.				B	A
16.	B				A
17.	A			B	
18.			B		A
19.		A		B	
20.		A	B		
21.		B			A
22.	B		A		
23.		A		B	
24.			B		A
25.	A				B
26.		B	A		
27.				A	B
28.	A	B			
29.			A	B	
30.		B			A

Faceți totalul de litere pe coloană. (Se notează un punct pentru fiecare A sau B notat).

Coloana cu scorul cel mai mare vă definește stilul de comportament predominant într-o situație de conflict.

REFERINȚE

1. Băban, A.(2000). *Consiliere educațională*. Cluj-Napoca: Editura "Ardealul"
2. Costin, A., E., Pitariu, H. (1997). *Centrul de orientare școlară și profesională*. București: Editura Expert
3. Eliade, S. (2000). *ABC-ul consilierii elevului*. Turda: Editura Hiperborea
4. Grosu, N. (2006). *Managementul carierei*. Cluj-Napoca: Editura Dacia
5. Jigău, M. (2001). *Consilierea carierei*. București: Editura Sigma
6. Jigău, M. (2003). *Tehnologiile informatice și de comunicare în consilierea*

- carierei*. București: I.S.E.
7. Lisievici, P. (1998). *Teoria și practica consilierii*. București: Editura Universității din București
 8. Popescu, I. M. (1997). *Centrul de consiliere în cariera profesională*. București: Editura Expert
 9. Rotaru, A. (2002). *Consiliere și orientare*. Craiova: Editura Arves
 10. Tomșa, Gh. (1999). *Orientarea și dezvoltarea carierei la elevi*. București: Editura Casa de Editură și Presă Viața Românească
 11. Tomșa, Gh. (2001). *Consilierea și orientarea în școală*. București: Editura Credis

LECȚIA DE EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI JOCURILE DE MIȘCARE LA CLASA PREGĂTITOARE

THE PHYSICAL EDUCATION LESSON AND THE MOVEMENTS GAMES IN THE PRPERATORY CLASS

Lector univ. dr. Aurora **Ungureanu - Dobre**
Universitatea din Craiova, Facultatea de Educație Fizică și Sport

Rezumat

Intrarea preșcolarului în regimul școlar presupune o modificare a regimului de viață, a activităților și obișnuințelor copilului.

Printre aceste activități, o importanță deosebită trebuie acordată și lecției de educație fizică ale cărei mijloace specifice induc modificări asupra procesele fiziologice ale copilului deoarece se desfășoară cu intensitate mărită față de activitatea de până atunci a copilului. Ele necesită un mare consum de energie nervoasă și musculară atât pentru însușirea sau consolidarea deprinderilor motrice și aplicarea acestora în condiții variate, cât și pentru dezvoltarea calităților motrice și de voință ale copilului. Adaptarea organismului copiilor la efortul specific educației fizice trebuie făcută treptat, prin alegerea corespunzătoare a mijloacelor cât mai ales dozarea atentă a acestora. Dacă ne raportăm la vârsta fragedă a elevilor din clasa pregătitoare, mijlocul cel mai atractiv ar fi jocul de mișcare, el constituind oricum principala formă de activitate în învățământul preșcolar.

Cuvinte cheie: deprinderi și priceperi motrice, mijloace specifice, jocuri de mișcare, copii în vârstă de 6-7 ani.

Abstract

For a child, starting school means a series of changes in his life style, activities and customs. Among these activities a relevant importance must be granted also to the physical education lesson whose specific means include changes upon the physiological processes of the child because they include a higher intensity in comparison with the activities so far.

They require a high usage of nervous and muscle energy both for learning and consolidating the motor abilities and their application in various conditions, and for the development of the motor and will qualities of the child. The bodies of the children must be adapted to the effort specific to the physical education progressively by both correctly choosing the means and by carefully dosing them.

If we think about the early age of the preparatory class pupils, the most attractive means would be the movement game, it representing anyway the main form of activity in preschool learning.

Key words: motor abilities and qualities, specific means, effort, movement games, children aged 6-7 years.

INTRODUCERE

În perioada preșcolară s-au format deja o serie de capacități intelectuale, afective, voliționale, deprinderi de autoservire și reguli de conduită care asigură premisele corespunzătoare unei activități complexe cum este cea școlară. Trecerea de la starea de preșcolaritate la cea de școlaritate presupune însă o modificare a regimului de viață, modificare ce nu este însoțită de transformări tot atât de radicale ale conștiinței și personalității copilului.

"În jurul vârstei de 6-7 ani apare gândirea operativă complexă; gândirea intuitivă operează cu reprezentări relativ coordonate; face progrese noțiunea de conservare. Unii autori consideră că la 5 ani se consolidează jumătate din potențialul intelectual, alții consideră că la 4 ani, mai mult de 70%.

Orice demers educativ trebuie să pornească, pe de o parte, de la cunoașterea nivelului reprezentat de normalitatea dezvoltării motrice și psihomotrice în ontogeneză, iar pe de altă parte de la nivelul la care se prezintă un anumit individ. Cunoașterea aspectelor generale, comune subiecților de o anumită vârstă devine o condiție indispensabilă pentru eficiența activității (vezi tabelul nr. 1)".¹

Tabelul 1. *Evoluția componentelor motricității și psihomotricității la vârsta preșcolară, 3-6/7 ani* (adaptat după I. D. Radu, 2000 – *Educația psihomotorie a deficienților mintal* – Editura Pro Humanite, București)

Vârsta	Motricitatea generală	Schema corporală	Orientarea spațio-temporală	Percepții
3ani...				
5 ani	Dispune de o gamă mai largă de sărituri, se dezvoltă echilibrul. Se ameliorează precizia executării aruncărilor, prinderilor.	Se consolidează achizițiile etapei precedente.	Învăță noi poziții spațiale: alături, înainte – înapoi.	Percepe și distinge poziții spațiale, culori și nuanțe.
6 ani	Achizițiilor precedente li se adaugă săriturile pe verticală. Capabil să reproducă mișcări simultan cu modelul.	Recunoaște dreapta-stânga.	Utilizează și aplică noțiuni spațiale și temporale (aici-acolo, acum-apoi).	Se ameliorează calitatea percepțiilor în toate registrele senzoriale.
7 ani	Capabil să execute structuri de mișcări care solicită un grad sporit de coordonare;	Execută mișcări variate pe bază de	Execută independent mișcări conform reperelor spațiale	Se ameliorează capacitatea discriminatorie.

¹ Stănescu M. (2002) - *Educație fizică la preșcolari și școlari mici – o abordare psihomotrică*, Editura SemnE, București, pagina 63.

	<i>se dezvoltă motricitatea fină.</i>	<i>imitație.</i>	<i>indicate.</i>	
--	---------------------------------------	------------------	------------------	--

Particularitățile elevilor din clasa pregătitoare (6-7 ani)

Clasa pregătitoare reprezintă începutul perioadei școlare mici care se mai numește și marea copilărie sau cea de-a treia copilărie.

Preșcolarului, însă, odată intrat în “școală”, îi pot apărea o serie de **efecte negative** asupra dezvoltării sale fizice ca urmare a pozițiilor incorecte în bancă sau la masa de scris și chiar deformări sau devieri ale coloanei vertebrale, datorită purtării asimetrice a ghiozdanului. Tot educației fizice îi revine rolul de a preîntâmpina sau de a ameliora aceste atitudini odată instalate.

Predarea educației fizice la clasa pregătitoare, impune, din partea profesorilor, **cunoștințe privind particularitățile de ale elevilor de 6-7 ani**, numai pe baza lor putându-se realiza o pregătire adecvată a nivelului de dezvoltare, a nevoilor și a dorințelor manifestate de elevi.

Particularități de creștere și dezvoltare

Din punctul de vedere al creșterii, aceasta se realizează, mai ales pe seama alungirii membrelor inferioare ceea ce conduce la stabilirea unei armonii între diferitele părți ale corpului. Spre 6 ani are loc un salt brusc în înălțime și greutate (5-7 cm talia și 5-7 kg greutatea), ceea ce schimbă evident și proporțiile corpului. Nu se realizează schimbări remarcabile în ceea ce privește diferența dintre sexe.

Particularitățile somato-funcționale ale organismului copiilor de 6-7 ani

Sistemul nervos

Creierul este în greutate aproape ca la adult, 1362 g abia la vârsta de 10 ani (A. Ionescu, 1968) ceea ce înseamnă că, la 6-7 ani, din punct de vedere funcțional, dezvoltarea acestuia nu este completă. Se constată însă o mai bună dezvoltare a primului sistem de semnalizare. Copiii traversează o perioadă de fragilitate fizică, dublată de o ușoară dezadaptare la situațiile ambientale, exprimată prin încăpățănare și obraznicie.

Aparatul locomotor

Se deosebește calitativ de cel al adultului, rezistența oaselor și forța musculară fiind reduse. Predomină forța flexorilor în raport cu cea a extensorilor, ceea ce favorizează instalarea unor atitudini deficitare ale corpului. Mușchii scurți sunt slab dezvoltați, motiv pentru care elevii execută greu și cu mare consum de energie mișcările care presupun precizie, la aceasta contribuind și dezvoltarea redusă a mecanismelor de coordonare din sistemul nervos central.

Sistemul articular, prezintă aspecte de instabilitate, întărindu-se, doar către 8-9 ani. Musculatura reprezintă la 6 ani 27% din greutatea corpului (la 9 ani doar 27,2 %), comparativ cu cea a adultului de 45% (A. Ionescu, 1968).

Formarea deprinderii de a scrie contribuie la dezvoltarea musculaturii scurte a mâinilor, astfel încât doar pe la 9-10 ani, mișcările vor fi mai coordonate, mai precise.

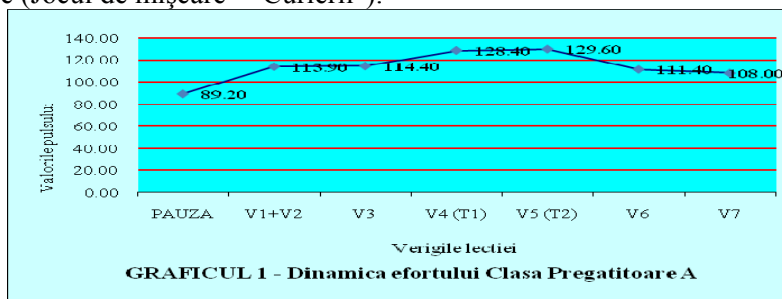
Excitabilitatea neuromusculară este mai scăzută la școlarii de această vârstă, decât la adulți. *Viteza de reacție și de execuție* este mai bună, însă *forța* este slabă, din cauza masei musculare încă reduse. La vârsta de 10 ani, fetele reușesc să realizeze peste 87% din *viteza* pe care o vor dezvolta la sfârșitul creșterii și dezvoltării lor somato-funcționale (17 ani), iar băieții 75% din viteza pe care o vor dezvolta tot la sfârșitul perioadei de creștere (V. Mazilu și colab., 1975).

Aparatul cardiovascular

Inima are musculatura insuficient dezvoltată, reacționează puternic, însă neeconomic la efort, fiind mai adecvate deci, solicitările ușoare. Frecvența cardiacă are: cca 100-110 bătăi/min. la 3-5 ani și 90-100 bătăi/min. 5-7 ani față de 60-80 bătăi/min. la adulți. Greutatea cordului la 8 ani este de 96,0g față de 200-300 g, cât este la adulți. (A. Ionescu, 1968).

Având deci, deja valori mari în repaus, situația este și mai precară *în efort* deoarece volumul inimii fiind mai mic, orice plus de irigație cu sânge a mușchilor solicitați reclamă o sporire considerabilă a frecvenței cardiace, ceea ce se răsfrânge negativ asupra eficienței funcționale a miocardului, care face față cu greu solicitărilor intense timp mai îndelungat (A. Demeter, 1980).

Exemplificăm dinamica efortului, la elevii unei clase pregătitoare, înregistrat de studentele de la Facultatea de Litere - Pedagogie în Învățământul Primar și Preșcolar, din Craiova, anul III, cu ocazia realizării unui protocol de densitate sub îndrumarea subsemnatei, în urma predării cursului de Densitatea Lecției de Educație Fizică predat acestor studenți, la disciplina Educație Fizică și Metodică. Data realizării protocolului a fost pe 19 noiembrie 2013, la Școala Gimnazială "Alexandru Macedonski", Craiova (profesor M.G.), la Clasa Pregătitoare A, temele de lecție fiind: Tema 1 (V4) - Viteza - dezvoltarea vitezei de reacție și execuție (Jocul de mișcare - "Nodul buclucaș"); Tema 2 (V5) - Manevrarea de obiecte - consolidare (Jocul de mișcare - "Curierii").²



Aparatul respirator

Cavitățile nazale sunt mai mici și mai înguste decât la adult. Plămânii încep să fie asemănători ca structură cu plămânul adult, încă de la 7 ani, dar volumul este totuși mic și, datorită acestui fapt, capacitatea de efort crește, însă nesatisfăcător.

² Ungureanu A., Muntean G., Dochia M. O. (2014) - Determining dynamics of the effort in physical education lesson - Applied Mechanics and Materials Vol.555 (2014) pp 634-639.

În timpul efortului fizic posibilitățile de mărire a volumului cutiei toracice într-o respirație amplă sunt reduse. De aceea, la cel mai mic efort, aceștia recurg la accelerarea frecvenței respirațiilor, posibilitate și ea limitată.

Valorile *frecvenței respiratorii în repaus* sunt de 20-26 respirații/minut la 6-7 ani, față de 14-16 respirații/minut la adult. Nu există substratul morfofuncțional pentru eforturi mari și îndelungate. (A. Demeter 1980). În consecință, *eforturile de forță, care reclamă încordări musculare mari și cele de rezistență nu sunt recomandabile* la această vârstă.

Particularitățile psihice

În strânsă corelație cu limbajul și sub influența activităților practice se dezvoltă intens procesele psihice de recepționare și prelucrare a informației: se dezvoltă *capacitatea de observare și urmărire*, mai ales sub influența activităților și a jocului. *Atenția voluntară* este alimentată de nevoia de satisfacere a dorințelor și intențiilor. Jocul constituie terenul de antrenare a atenției.³

Concentrarea atenției crește de la 5-7 minute la preșcolarul mic, la 12-14 minute la preșcolarul mijlociu, la 20-25 minute la preșcolarul mare până la 30-35 la *clasa pregătitoare*, în condiții obișnuite, iar în condiții de joc, la aceștia se poate prelungi 35-40 minute.

"În jurul vârstei de 6-7 ani apare *gândirea* operativă complexă; gândirea intuitivă operează cu reprezentări relativ coordonate; face progrese noțiunea de conservare. Unii autori consideră că la 5 ani se consolidează jumătate din potențialul intelectual, alții consideră că la 4 ani, mai mult de 70%."⁴

Sub aspectul dezvoltării psihice și a influențelor educative, gândirea tinde să se organizeze în jurul câtorva noțiuni fundamentale care unifică datele concrete: noțiunea de timp, de spațiu, de număr, de cauză, de mișcare etc.

Capacitatea de cunoaștere sporește și datorită *memoriei*, ale cărei posibilități cresc rapid

Activitatea care declanșează dezvoltarea psihică este chiar procesul de instructiv-educativ. Mijloacele specifice educației fizice, contribuie la dezvoltarea percepțiilor spațiale, de mișcare și temporale. De asemenea gândirea este mult solicitată de efectuarea exercițiilor fizice și a jocurilor de mișcare, în cadrul desfășurării acestora ivindu-se situații la care elevii trebuie să găsească rapid soluții.

Îndeplinirea sarcinilor școlare contribuie la dezvoltarea *voinței*, care oricum în orice competiție sportivă este prezentă pentru a depăși obstacolele din cadrul întrecerii și a îndeplini scopul propus.

Copiii de vârstă școlară mică rămân multă vreme deosebit de *afectivi*, lărgindu-și marginile pentru a cuprinde și alte persoane cum ar fi învățătorii, colegii de clasă.

Trăsăturile de personalitate (temperamentul, caracterul, aptitudinile și interesele) sunt condiționate și de exercițiile fizice și jocurile de mișcare, în

³ Cătăneanu S. M. (1998) - *Metodica predării educației fizice și sportive în învățământul preuniversitar*, Craiova, Editura SITECH, p. 24.

⁴ Stănescu M., - *Educație fizică la preșcolari și școlari mici – o abordare psihomotrică*, ed. SemnE, București, 2002.

dezvoltarea lor. Jocurile contribuie și la formarea *respectului față de partener, a sentimentului de prietenie, a spiritului de cooperare* etc. Practicarea exercițiilor fizice (educația fizică) conduce la formarea unor trăsături, cum ar fi: *spiritul de inițiativă, ambiția, dorința de autodepășire, hotărârea*, etc.

Particularități motrice ale copiilor de 6-7 ani

La copiii din clasa pregătitoare, datorită fenomenului de accelerație se constată disponibilități motrice mari, ceea ce poate asigura formarea corectă a deprinderilor motrice pe baza dezvoltării calităților motrice prevăzute de programă.

CALITĂȚILE MOTRICE prevăzute în programa școlară pentru clasa pregătitoare.

VITEZA - viteza de reacție și de execuție a mișcărilor singulare, la semnale acustice, vizuale și tactile; viteza de deplasare pe distanțe scurte (10-15m); Viteza de execuție a unor mișcări repetate și cunoscute.

- Mijloace de acționare pentru dezvoltarea formelor de manifestare ale vitezei, la clasa pregătitoare: jocuri de mișcare și pregătitoare („Execuție la comandă”, „Crabii și creveții”, „Cine ține mai mult mingea”, „Caută și adu”, etc.); parcururi utilitar-aplicative; exerciții de atenție, efectuate cu rapiditate, la diferite semnale vizuale și auditive; deplasări, opriri, porniri și schimbări de direcție.

REZISTENȚA - sub forma celei în *aerobe*, crește ușor pe baza îmbunătățirii capacității aparatului cardio-respirator;

- eforturile de rezistență trebuie foarte atent gradate, aplicându-se o dozare corectă și progresivă;
- ca mijloace de acționare recomandate sunt alergările în aer liber, în ritm propriu și moderat, pe durată de timp diferită, dar nu în mod exclusiv putând fi introduse și jocuri de mișcare ("Căpitanul hotărâște drumul") sau ștafete;

FORȚA - dinamică a membrelor inferioare, a spatelui și a abdomenului (contribuie la formarea unei posturi corecte a corpului);

- forța condiționată de masa musculară mică, de capacitatea de contracție și de calitatea organelor de sprijin și ligamentare, este slabă la vârsta de 6-7 ani;
- eforturile crescute de forță sunt total contraindicate la această vârstă, ele putând încetini creșterea;
- elevii obosesc repede la efortul static și la mișcările monotone
- Mijloace de acționare pentru dezvoltarea forței:
 - exerciții libere, efectuate cu greutatea propriului corp sau cu obiecte ușoare;
 - exerciții de menținere corectă a posturii corpului, dar de durată mică, astfel încât să nu blocheze respirația;
 - sărituri de pe două pe două picioare, pe loc, de pe loc în lungime, peste obstacole;

- deprinderile motrice de locomoție (echilibru, târâre pe genunchi și coate, ridicare și transport de obiecte) desfășurate în special sub formă de ștafete, parcurs utilitar aplicativ și jocuri de mișcare;

MOBILITATE ȘI STABILITATEA ARTICULARĂ

- Mijloace de acționare: “Zburați, zburați păsărele” – stând ușor depărtat, ridicarea și coborârea brațelor prin lateral; “ Bate vântul” - stând ușor depărtat cu brațele întinse sus, îndoirea laterală stânga-dreapta cu arcuire; “Legăm șireturile la ghețe” – stând depărtat cu trunchiul aplecat, îndoirea răsucită a trunchiului spre piciorul drept imitând legarea șireturilor la ghețe, timp de 2-3 secunde, apoi idem spre stânga;

DEPRINDERILE MOTRICE prevăzute în programa școlară pentru clasa pregătitoare.

MERSUL

- La clasa pregătitoare, mersul, este folosit la: organizarea colectivului de elevi; manevrarea acestuia în cadrul exercițiilor de front și formații din veriga de pregătire a organismului pentru efort; realizarea pauzei active după un efort fizic intens; formularea temelor de lecție, formele din programă fiind de *mers*, *mers pe vârfuri* și *mers ghemuit*.
- Jocuri de mișcare folosite: “Pasul lui Guliver”, “Mersul Piticului”, “Miriapodul”.

ALERGARE

- este prezentă în activitatea copilului mai ales sub formă neorganizată (pauze, joacă) și se reduce în volum spre 9-10 ani;
- are influențe deosebite asupra dezvoltării organismului și influențează hotărâtor capacitatea de rezistență;
- întrucât la 10 ani se încheie ultima etapă de dezvoltare a coordonării actelor locomotorii, este necesar să se formeze deprinderea corectă de alergare până la această vârstă;
- alergarea este prezentă: în formularea temelor de lecție cu variantele – alergare în tempo uniform moderat, accelerată, cu ocolire de obstacole, cu schimbare de direcție; în veriga de pregătire a organismului pentru efort; în pauza activă după un efort fizic moderat; ca mijloace de acționare pentru dezvoltarea calităților motrice: viteză, forță, rezistență; combinate cu exerciții de aruncare-prindere, sărituri, târâre, etc.; pentru revenirea organismului după efort.
- greșelile ce pot apărea în efectuarea acestei deprinderi și trebuie corectate sunt: alergare îngenunchiată; alergare tropotită; luarea contactului cu solul pe călcâi; încrucișarea picioarelor în alergare; răsucirea în afară a labei piciorului și orientarea spre exterior a genunchiului în faza de sprijin; oscilații ale trunchiului în plan lateral.
- jocuri de mișcare pentru deprinderea de alergare: "Culorile", "Iepurele fără culcuș", "Cursa pe numere", "Ocupă un cerc rămas liber ".

SĂRITURA

- este o deprindere des prezentă în activitatea zilnică a elevilor de 6-7 ani dar prezintă următoarele deficiențe:
- slaba coordonare a lucrului brațelor; aterizare dură, neelastică; lipsa forței de desprindere, deci zbor razant; lipsa deprinderii de bătaie pe un picior și aterizare pe ambele (7-8 ani);
- Formele prevăzute la clasa pregătitoare sunt: sărituri pe loc; sărituri de pe loc în lungime și sărituri peste obstacole;
- Jocuri de mișcare pentru săritură: “*Vrăbiuța săltăreață*,”; “*Cursa iepurașului*”; „*Broscuța săltăreață*”

ECHILIBRUL

- forma prevăzută de programă este de - deplasări în echilibru pe banca de gimnastică
- Jocuri de mișcare - “Trecere fără cădere”; “Întâlnirea pe bancă”.

TÂRÂREA - Târâre pe genunchi și coate - “Târârea prin tunel”; “Cursa târâș”; “Târârea pe sub pod”.

TRACȚIUNI – deplasarea propriului corp pe banca de gimnastică cu ajutorul brațelor și picioarelor. Ca mijloace de acționare se pot aplica parcursuri care să cuprindă, pe lângă deprinderile învățate și această deprindere.

DEPRINDERI DE MANIPULARE

- Manevrarea obiectelor - ridicarea și transportul obiectelor ca: mingi de tenis, volei, fotbal, baschet, handbal, mingi de cauciuc, etc.).
- Aruncare - prindere - Autoaruncări și aruncări cu două mâini de la piept; Prindere din autoaruncări și de la partener
 - exercițiile pentru deprinderea de aruncare-prindere, pe lângă faptul că reprezintă “școala mingii” pentru învățarea minijocurilor sportive, în cadrul lecției, pot constitui elemente componente pentru alcătuirea ștafetelor și jocurilor de mișcare (“*Mingea la căpitan*”, “*Mingea frige*”, “*Mingea la țintă*”).

DEPRINDERI MOTRICE SPECIFICE ATLETISMULUI

- startul de sus; alergarea de viteză și Ștafete simple și jocuri de mișcare (*Crabii și creveții*, *Colțurile colorate*).

DEPRINDERI MOTRICE SPECIFICE JOCURILOR SPORTIVE

- Procedee de prindere și pasare a mingii (1-2 procedee), Ștafete simple și jocuri de mișcare.

Finalitatea integrării conduitelor este adaptarea la mediul natural și social, cu o eficiență cât mai ridicată. Aceasta înseamnă cost redus (consum de energie psihică și nervoasă, cheltuieli de timp sau materiale) și efect maxim. Deprinderile motrice (acte motrice învățate) ce se caracterizează, în concepția lui M. Epuran (1976), prin “indici superiori de execuție: coordonare, viteză, precizie, ușurință, plasticitate, automatizare”, sunt o condiție a eficienței în planul activității corporale. Ele asigură maximum de reușită cu un cost minim, necesitând controlul episodic sau superficial al conștiinței (P. Popescu-Neveanu, 1978).

DOMENIUL DE REFERINȚĂ

În școală, educația fizică este primul gen de educație care influențează prioritar latura biologică a ființei umane, dar cu influențe în sfera psihicului acesteia.

Prin educația fizică se realizează echilibrarea solicitărilor de natură intelectuală cu cele psiho-motrice și ludice, aspect deosebit de important pentru organizarea lecției de educație fizică cu elevii cu vârste cuprinse între 6-7 ani.

Efortul intelectual intens, uneori cu caracter de noutate în programul copiilor, dublat de particularitățile dezvoltării școlarului mic, reclamă realizarea unui echilibru rațional cu nevoia de mișcare și de recreere, ceea ce ridică valoarea și importanța lecției de educație fizică în programul zilei de școală.

Educația fizică urmărește dezvoltarea calităților motrice și formarea unor deprinderi de mișcare necesare atât practicării activităților sportive, cât și a efectuării celor de zi cu zi. Are efecte majore asupra dezvoltării fizice normale și armonioase a organismului, ca și a menținerii și întăririi stării de sănătate a individului. Contribuie, la dezvoltarea intelectuală a subiecților, la formarea trăsăturilor pozitive de caracter, la pregătirea subiecților pentru muncă și viață.

Fiind latură a educației generale, educația fizică vizează însușirea deprinderilor motrice (consolidarea acestora urmând să se realizeze prin jocuri de mișcare), dezvoltarea calităților motrice (forța, viteza, rezistența, mobilitate și stabilitate articulară), formarea calităților morale, refacerea forțelor fizice și psihice.

Educația fizică contribuie deci la dezvoltarea funcțională a sistemului nervos, asigurând condiții favorabile pentru activități de natură intelectuală. Are un rol important în formarea și educarea conștiinței și conduitei morale, în formarea unor trăsături pozitive de voință și caracter (curajul, hotărârea, perseverența, fermitatea etc.).

Mijlocul principal prin care se pot atinge obiectivele lecției de educație fizică la clasa pregătitoare este *jocul de mișcare*, mai ales că elevii din clasa pregătitoare vin din ciclul de vârstă anterior unde Jocul a fost "*activitatea fundamentală a copilului* pe care se sprijină atât rutinele cât și tranzițiile și, evident, activitățile de învățare. El influențează întreaga conduită și prefigurează personalitatea în plină formare a acestuia. Așadar, mijloacele principale de realizare a procesului instructiv-educativ la nivel antepreșcolar și preșcolar sunt: jocul, (ca joc liber, dirijat sau didactic), activitățile didactice de învățare.”⁵

Jocul de mișcare, specific educației fizice, urmărește să formeze un bogat fond de deprinderi motrice, să asigure o creștere a indicilor calităților motrice, dar să și stimuleze imaginația și spiritul creator al copiilor, să le dezvolte gândirea, memoria etc.

„Jocurile sunt activități totale, atractive, spontane, libere, naturale și dezinteresate. Au, de asemenea, și valențe recreative și compensatorii. De aceea, sunt folosite, pe lângă activitatea din lecțiile de educație fizică și în formele

⁵ M.E.C.T. (2008) - Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani), București, p. 21.

organizatorice din timpul liber al diferitelor categorii de subiecți.” (G. Cârstea, 2000, p. 148).

Cu ajutorul jocurilor de mișcare se dezvoltă la elevi forme de orientare în spațiu și timp, atenția voluntară, precizia mișcărilor, spiritul de observație disciplinând temperamentul acestora. Prin regulile jocurilor de mișcare copiii se stăpânesc și se autocontrolează. Valențele educative ale jocurilor de mișcare sunt bogate, ele contribuind și la dezvoltarea voinței, a prezentei de spirit, a rezistenței, a stăpânirii de sine, a abilității în mișcare și a fairplay-ului.

În organizarea și conducerea jocurilor de mișcare trebuie avută în vedere respectarea unor **cerințe**: pregătirea terenului de joc și a materialelor; alegerea jocului în funcție de anotimp, particularități ale copiilor, nivel de cunoștințe și de deprinderi motrice; conducerea jocului de către urmărind mai ales respectarea regulilor de joc și nu modul personal de rezolvare a sarcinilor; atragerea copiilor retrași și pasivi etc.

Planul de învățământ actual prevede un număr de două ore de educație fizică pentru clasa pregătitoare, cu durata de 35 de minute, activitatea desfășurându-se conform prevederilor programe de specialitate.

Optimizarea procesului instructiv educativ, al educației fizice la clasa pregătitoare, impune cunoștințe privind particularitățile de vârstă ale elevilor (6-7 ani), pe care le-am relatat anterior și cunoștințe privind structura și algoritmul predării lecției de educație fizică la acest nivel. Numai pe baza acestor cunoștințe se poate realiza o pregătire adecvată a nivelului de dezvoltare, a nevoilor și a dorințelor manifestate de elevi.

Structura lecției (preluată și completată după Ungureanu A. 2010)⁶ cu verigile și obiectivele acestora, o vom prezenta sintetic, în continuare, în Tabelul 2, încercând, în coloana "Mijloace", să exemplificăm un proiect didactic format, în majoritate din jocuri de mișcare ce pot fi aplicate concret în predarea unei lecții la clasa pregătitoare.

⁶ Ungureanu A. (2010) - *Metodica educației fizice în învățământul preșcolar și primar* - Craiova, Editura Universitaria, pp. 39-40.

Tabel 2. - *Lecția de educație fizică la clasa pregătitoare - denumirea părților, verigilor, obiectivele (pe verigi) și mijloacele specifice fiecărei verigi în parte (proiect didactic cu jocuri de mișcare la coloana MIJLOACE)*

Partea și Durata	VERIGA ȘI DURATA	OBIECTIVE	MIJLOACE (proiect didactic)
P A R T E A P R E G Ă T I T O	V ₁ - Organizarea colectivului de elevi 5' - 6'	- asigurarea unui început organizat al lecției; - cunoașterea unor variabile de moment; - captarea atenției elevilor; - anunțarea temelor lecției; - disciplinarea colectivului.	- adunarea, "Alinierea până la 3" - elevii trebuie să se alinieze acolo unde profesorul este cu fața, acesta numărând (rar sau des) și mutându-și poziția. - "Drepti", salutul, prezența, verificarea echipamentului și a stării de sănătate; - anunțarea temelor lecției; - joc de mișcare pentru captarea atenției - "Friptea" - acțiuni de front de pe loc - întoarceri prin săritură la stânga și la dreapta.
	V ₂ - Pregătirea organismului pentru efort 3' - 5'	- stimularea treptat a marilor funcțiuni ale organismului; - evitarea accidentelor articulare și tendinoase; - asigurarea unei stări optime de excitație a scoarței cerebrale; - încercarea atingerii pragului aerob-anaerob (120-130 bătăi/minut) pentru reușita realizării temelor.	- pentru variantele de mers - Jocul de mișcare: "Miriapodul" - elevii execută <i>mers</i> și apoi <i>mers pe vârfuri</i>, în coloană câte doi, în fiecare coloană, elevii fiind cu mâinile pe umerii celui din față, primul având mâinile pe șolduri. - pentru variantele de alergare prevăzute de programă - "Avioanele": elevii aleargă <i>în tempo uniform sau accelerat</i>, cu brațele lateral, imitând zborul și sunetul unui avion, cu <i>ocolirea</i> colegilor (<i>obstacolelor</i>) și la semnal execută <i>schimbare de direcție</i>, continuând apoi alergarea.
		- educarea atitudinii corporale corecte; -prelucrarea analitică a tuturor segmentelor corpului; -încălzirea marilor articulațiilor ale corpului cu accent pe cele implicate în efortul specific temelor lecției;	Complex de dezvoltare fizică armonioasă - liber 1. "Ne trezim" -P.I.: stând ușor depărtat: T₁₋₄ –rotarea cap-gât spre stânga; T₅₋₈ –rotarea cap-gât spre dreapta. 2. "Întindem elasticul"-P.I.- stând depărtat: T₁-ridicarea brațelor înainte cu palmele lipite;

A R E 15'	V₃ - Influențarea selectivă a aparaturii locomotor 3' - 5'	- stimularea tonicității și troficității musculare; - dezvoltarea mobilității articulare și a elasticității musculare; - prevenirea și combaterea unor atitudini deficitare de postură; - educarea actului respirator.	T₂-ducerea brațelor lateral; T₃- revenire în T₁; T₄- revenire în P.I.; 3. „Găina scurmă pământul” P.I.- stând cu mâinile pe șolduri: T₁₋₄ – îndoirea genunchiului stâng la piept cu atingerea a solului cu vârful piciorului; T₅₋₈ – idem cu piciorul drept. 4. „Șurubul” P.I. – stând depărtat cu mâinile pe șolduri: T_{1,2} – răsucirea trunchiului lateral stânga și arcuire; T_{3,4} – idem T_{1,2} spre dreapta; T₅₋₈ – idem T₁₋₄. 5. „Uită-te înapoi”-P.I.-stând depărtat cu brațele sus: T₁- îndoirea trunchiului înainte privind printre picioare; T₂- revenire cu trunchiul în extensie; T₃₋₈ – idem T₁₋₂. 6. „Papușa se apleacă” P.I.- șezând încrucișat pe genunchi: T₁₋₂ – îndoirea răsucită a trunchiului pe piciorul stâng cu capul pe genunchi și revenire; T₃₋₄ – idem T₁₋₂ spre dreapta; T₅₋₈ – idem T₁₋₄. 7. „Șoricelul” P.I.-pe genunchi șezând pe călcâie: T₁₋₄ – deplasarea alternativă a brațelor înainte cu palmele pe sol până când trunchiul ajunge înainte culcat; T₅₋₈ revenire în P.I. 8. „Sari minge minge sari”-P.I.- stând: T_{1,2,3} – sărituri drepte pe ambele picioare; T₄ – săritura în sprijin ghemuit; T₅₋₈ – idem T₁₋₄. 9. „Creștem mari” P.I.- sprijin ghemuit: T_{1,2} – ridicare cu brațele lateral cu inspirație; T_{3,4} – trecere în sprijin ghemuit cu expirație.
---------------------------------	--	---	---

FUNDAMENTALĂ 10' - 15'	De dezvoltare a unei calități motrice - viteza sau îndemânarea 6' - 8'	- dezvoltarea calităților motrice de bază: viteza sau mobilitatea și stabilitatea articulară (la începutul părții fundamentale) și forța sau rezistența (la sfârșitul părții fundamentale).	TEMA 1 - Viteza - dezvoltarea viteza de deplasare, reacție și de execuție a mișcărilor singulare, la semnale acustice. "Apucă o minge" - Elevii se deplasează în cerc, iar la semnal vor alerga (10m) spre centrul cercului, unde, la distanță mare între ele sunt așezate mingi, mai puține cu una decât numărul de jucători. Cine nu apucă o minge, este penalizat (nu eliminat). Jocul se reia (2-3x), la sfârșit câștigă cei fără penalizări sau cu cele mai puține. "Caută și adu!" - Pe terenul de joc, pe exterior, sunt amplasate obiecte sportive (mingi de diferite mărimi sau culori, jaloane mici de plastic, bastoane de plastic). Elevii aleargă grupat în mijlocul terenului, iar când profesorul strigă să aducă un anumit obiect, ei vor căuta obiectele respective și vor veni spre profesor.
	Învățarea sau consolidarea deprinderilor și/sau priceperilor motrice 5' - 7'	- capacitatea de aplicare a deprinderilor motrice în condiții simple; - acceptarea și respectarea unui sistem de reguli simple; - adoptarea unui comportament adecvat în cadrul relațiilor interpersonale și de grup; - participarea la ștafete simple, cu respectarea regulilor stabilite.	TEMA 2 - Săritura - consolidarea săriturilor de pe două pe două picioare, pe loc, de pe loc în lungime și peste obstacole. "Cursa iepurașilor" - Elevii sunt împărțiți pe două șiruri și la semnal primii din fiecare șir vor executa 3 sărituri pe loc - alergare 4m, săritură de pe 2 pe 2 picioare într-un cerc și din acesta săritură la fel, în altul, săritură afară din al doilea cerc, luarea unui jalon mic (morcov) și ducerea lui la șirul propriu de unde pleacă al doilea copil. ș.a.m.d. Până se aduc toți "morcovii". Câștigă echipa care a terminat prima.
DE ÎNCHEIERE 3'	Revenirea organismului după efort 1' - 2'	- restabilirea treptată a marilor funcțiuni la valori apropiate de cele de la începutul lecției; - relaxare musculară.	- "Pândarul vigilant" - Elevii se află în linie pe un rând, pe linia de fund a terenului. În capătul opus, cu spatele la ei, se găsește un singur elev (pândarul). La semnalul profesorului elevii se vor deplasa prin varianta cerută (mers cu relaxarea brațelor și picioarelor, mers pe vârfuri, etc.), dar în cea mai mare liniște spre "pândar", care, la momente alese de el, se va întoarce brusc cu fața la elevi. Încât toți să treacă prin acest rol.

	Analiză și recomandări 1' - 2'	- concluzii asupra activității desfășurate; - recomandări pentru lucru individual în timpul liber. - educarea actului respirator.	Aceștia vor trebui să se oprească nemișcați, altfel vor fi trimiși înapoi, la linia de plecare, de către pândar. primul care reușește să ajungă să-l atingă ușor, pe spate pe pândar, va schimba locul cu el. Jocul se continuă în limita timpului rămas și a revenirii pulsului copiilor la valorile bazale, ora următoare, reluându-se, cu alți elevi, "pândari", astfel 1. Precieri pozitive sau negative asupra activității desfășurate. Teme suplimentare pentru activitatea independentă din timpul liber al elevilor; „Fulgulețul zburător” - probe de apnee voluntară 4. „ Drepti „ – Salutul.
--	---	---	--

CONCLUZII

1. În predarea educației fizice la clasa pregătitoare se va pune accent pe demonstrarea corectă a exercițiilor și asocierea acestora cu unele fenomene cunoscute de copii, cu personaje din povești sau din desene animate, explicația fiind făcută în termeni simpli și concisi.

2. Exercițiile trebuie să fie dinamice, să mențină treaz interesul copiilor și să fie schimbate la intervale de timp scurte sau reluate, dacă elevii le preferă.

3. Se va pune accent deosebit pe dezvoltarea fizică armonioasă, pe prevenirea instalării unor atitudini deficitare și pe dezvoltarea marilor grupe musculare.

4. Formarea deprinderilor motrice și dezvoltarea calităților motrice se va realiza simultan, prin exerciții corespunzător selecționate, adică lecțiile vor avea o temă din calitățile motrice și una din deprinderile motrice prevăzute de programă.

5. Dozarea se va face atent, folosindu-se, pe cât posibil, exersarea cu întreaga clasă (frontală), ceea ce permite stabilirea unor tempouri optime, echilibrarea efortului la nivelul colectivului și ținerea, mai ușor sub observație, a elevilor.

6. Activitatea de educație fizică se va desfășura, pe cât posibil, în aer liber, pentru a asocia factorii naturali de călire efectelor exercițiilor fizice.

7. Predarea educației fizice la elevii din clasa pregătitoare, putem spune că este mai dificil de realizat, deoarece, la această vârstă, copiii sunt foarte energici, puși pe joacă dar reacționează însă cu întârziere la comenzile profesorului. Asta nu presupune că nu este o activitate frumoasă pe care cadrul didactic poate s-o efectueze într-un mod atractiv, folosind mijloace de acționare specifice vârstei, adică, jocuri de mișcare.

8. Se va folosi deci, jocul, sub toate formele sale, alegerea lui făcându-se în legătură directă cu posibilitățile de înțelegere și cunoaștere, precum și cele motrice ale copiilor. Nu se vor folosi jocuri în care contactul este direct cu adversarul.

REFERINȚE

1. Cătăneanu S. M. (1998) - *Metodica predării educației fizice și sportive în învățământul preuniversitar*, Craiova, Editura SITECH.
2. Cârstea G., (2000) – *Teoria și Metodica Educației Fizice și Sportului*, Editura AN-DA, București.
3. Demeter A. (1980) – *Bazele fiziologice și biochimice ale calităților motrice* - București, Editura Sport-Turism.
4. Epuran, M., (1976), *Psihologia educației fizice*, București, Editura Sport-Turism.
5. Ionescu A.N. și Mazilu V. (1968) - *Creșterea normală și dezvoltarea armonioasă a corpului*, București, Editura Consiliului Național pentru Cultură Fizică și Sport.

6. M.E.C.T. (2008) - *Curriculum pentru învățământul preșcolar (3-6/7 ani)*, București.
7. M. E. N. (2013) - *Programă școlară pentru educație fizică - Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*, București.
8. Popescu-Neveanu P., (1978) – *Dicționar de psihologie* – București, Editura Albatros.
9. Radu I.D. (2000) – *Educația psihomotorie a deficienților mintal* – București, Editura Pro Humanite.
10. Stănescu M. (2002) - *Educație fizică la preșcolarii și școlarii mici – o abordare psihomotrică*, București, Editura SemnE.
11. Ungureanu A., Muntean G., Dochia M. O. (2014) - *Determining dynamics of the effort in physical education lesson* - Applied Mechanics and Materials Vol.555 (2014) pp 634-639.
12. Ungureanu A. (2013) - *predarea unităților de învățare prin jocuri de mișcare – Ediția a II a, revazută și adăugită*, București, Editura Pro Universitaria.
13. Ungureanu A. (2010) - *Metodica educației fizice în învățământul preșcolar și primar* - Craiova, Editura Universitaria.

TIPURI DE ITEMI UTILIZAȚI ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR AGRICOL

ITEMS TYPES USED IN AGRICULTURAL SUPERIOR SCHOLARSHIP

Iancu Stancu ¹⁾ Codruța-Carmen Golea, ²⁾ Dragoș Iancu, ³⁾ Cristian
Popescu ¹⁾, Monica Cocora ⁴⁾

¹⁾Universitatea din Craiova; ²⁾ Școala Generală Goiești-Dolj;

³⁾Firma Naturevo; ⁴⁾ Colegiul Tehnic de Industrie Alimentară Craiova

Abstract

Items are components of the evaluation methods representing measuring instruments for scholar randoment. In function of the objectivity degree the items can be objective, half objective or subjective, each of them having three sub types. The main qualities of the evaluation instruments are: the validation, the fidelity, the objectivity and the aplicability.

The educational evaluation assumes the following components: the verification (information collecting); the measuring (the interpretation and the appreciation of performances) and marking (emmiting of the valuation judgements and marking or qualificatives).

Itemii sunt alcătuiți din întrebări la care se adaugă diferite moduri sau suporturi de prezentare, bareme de corectare și notare.

Nicoleta Lițoiu și Steluța Paraschiv, 2001, prezintă succint problematica itemului astfel:

Item = <întrebare> + <formatul acesteia> + <răspunsul așteptat>

După gradul lor de obiectivitate oferit în corectare, itemii se pot clasifica în trei mari categorii:

- itemi obiectivi;
- itemi semiobiectivi;
- itemi subiectivi (cu răspuns deschis).

1. Itemii obiectivi

Prezintă următoarele caracteristici: evaluează un volum mare de conținut; necesită explicații la început; testează capacități de nivel inferior; necesită un timp scurt de răspuns; se corectează ușor; se poate utiliza un număr mare de itemi de acest tip într-un test; nu se evaluează judecăți de valoare, raționamente; îi obișnuiește pe elevi cu un mod de învățare mai superficial (Gabriela-Carmen Oproiu, 2013).

Această categorie de itemi măsoară rezultatele învățării pentru nivelurile cognitive inferioare, au obiectivitate ridicată, sunt ușor de construit, administrat și corectat. Itemii obiectivi se bazează pe un anumit model în alcătuirea lor. Răspunsul corect este unul singur, iar persoana evaluată trebuie să aleagă (să încercuiască) răspunsul și nu să îl întocmească. Schema de notare este foarte simplă, iar punctajul este acordat (sau nu este acordat) în totalitate.

Cu ajutorul acestor itemi se pot evalua o varietate mare de elemente de conținut într-un timp foarte scurt.

Dezavantajele lor constă în faptul că, într-o anumită pondere, răspunsul poate fi ghicit (poate fi pus la întâmplare) și nu se pot testa capacități precum creativitatea, imaginația, gândirea liberă etc.

În categoria itemilor obiectivi sunt incluși:

- itemii de tip alegere duală;
- itemii de tip alegere pereche;
- itemii de tip alegere multiplă.

a) Itemii obiectivi de tip alegere duală (cu răspuns alternativ) - (IAD)

Acești itemi solicită elevii să aleagă unul dintre cele două alternative posibile: adevărat sau fals, da sau nu, corect sau incorect, în acord sau dezacord etc. Exemplu: Recunoașterea buruienilor din culturile agricole.

Citiți cu atenție afirmația de mai jos. În cazul în care apreciați că afirmația este adevărată încercuiți litera A (adevărat), iar dacă apreciați că afirmația nu este adevărată încercuiți litera F (fals).

AF *Convolvulus arvensis* (volbura) este o buruiană perenă cu drajoni?

(r-A)

AF *Sorghum halepense* (costreiuul mare) este o buruiiană dicotiledonată cu rizomi?
(r - F)

AF *Abutilon theophrasti* (teișorul) este o buruiiană bienală?
(r - F)

AF *Setaria verticillata* (mohorul agățător) este o buruiiană care germinează primăvara timpuriu? (r - F)

Recomandări pentru elaborarea itemilor cu alegere duală: enunțul itemului va cuprinde indicații complete, clare, privind modul cum elevul va da răspunsul; se vor evita enunțurile cu caracter general; se vor evita două sau trei idei într-un singur item; se vor evita enunțurile prea lungi și complexe în care apar verbe la negativ sau dublă negație; să se evite solicitarea desemnării drept adevărate sau false a unor premise de tip anunțuri de opinie.

b. Itemii obiectivi de tip pereche (asociere) - (ITP)

Acești itemi cer elevilor să facă corespondența între elemente distincte distribuite pe două coloane. Corespondența poate fi de tipul propoziții sau cuvinte, imagini sau simboluri, cuvinte - imagini etc.

Elementele din prima coloană reprezintă întrebări iar cele din a doua coloană reprezintă răspunsurile. În a doua coloană sunt admise și elemente greșite (distractori).

Itemii sunt utilizați pentru informații simple bazate pe asocieri între definiții și termeni, simboluri și concepte, specii și clasificări etc.

Se administrează rapid, au eficiență mare și sunt ușor de corectat.

Au dezavantajul că un conținut cu o structură unitară poate fi găsit mai greu.

Exemplul 1. Citește cu atenție următorul text.

În coloana A sunt enumerate arăturile, iar în coloana B adâncimile de lucru. Stabiliți corespondența dintre cele două coloane. Este valabil un singur răspuns corect.

A	B
1. Arătura superficială	a= 26-30 (40) cm
2. Arătura normală	b= 21-25 cm
3. Arătura adâncă	c= 40-70 cm
4. Arătura foarte adâncă	d= 13-17 cm
5. Arătura de desfundare	e=18-20 cm

Răspuns: 1 - d; 2 - e; 3 - b; 4-a, 5 - c

Exemplul 2. În coloana A sunt enumerate patru erbicide, iar în coloana B plantele de cultură pentru care se pot aplica. Stabiliți corespondența dintre cele două coloane. Pot exista unul, două sau mai multe răspunsuri corecte.

A	B
1. Icedin Forte	a. grâu
2. Diizocab	b. porumb
3. Leopard	c. soia
4. Fusilade Super	d. floarea-soarelui
	e. sfecla de zahăr

Răspuns: 1 - a și b; 2 – b, d și e; 3 - c și d; 4 - c, d și e

Exemplul 3: În coloana A sunt enumerate câteva semințe de buruieni, iar în coloana B descrierea acestora. Stabilește corespondența dintre cele două coloane. Este valabil un singur răspuns corect.

A (semințe de)

1. *Amaranthus retroflexus* (știr)
2. *Chenopodium album* (căpriță)
3. *Setaria glauca* (mohor galben)
4. *Sorghum halepense* (costrei mare)

B

- a. mică, rotund-lenticulară, netedă, neagră
- b. mare, oval-alungită, netedă și verde
- c. mică, rotund-turtită, lucioasă, neagră
- d. mijlocie, oval-eliptică, cu striatii, brunie
- e. mare, eliptico-alungită, lucioasă, violacee

Răspuns: 1-c; 2-a; 3-d; 4-e

Exemplul 4. În coloana A sunt enumerate câteva plante legumicole, iar în coloana B temperatura minimă de germinare. Stabiliți corespondența dintre cele două coloane. Este valabil un singur răspuns corect.

A

1. Tomate
2. Fasole
3. Ridichi
4. Sfeclă roșie

B

- a) 9 - 10° C
- b) 5 - 6° C
- c) 12 - 18° C
- d) 1 - 2° C

R. 1 - c; 2 - a; 3 - d; 4 - a

c) Itemii obiectivi de tip alegere multiplă - (IAM)

Solicită elevii să aleagă răspunsul corect sau cea mai bună variantă, dintr-o listă cu opțiuni.

Cu ajutorul acestor itemi se pot evalua rezultatele învățării pe o scară foarte largă de la cunoștințe simple până la noțiuni complexe.

Au fidelitate ridicată și folosesc distractori cu greșeli tipice (uzuale). Se administrează și corectează rapid reducând subiectivitatea evaluatorilor.

Au dezavantajul că necesită efort suplimentar în elaborarea lor.

Exemplul 1. Citește cu atenție afirmația de mai jos și încercuiește litera din dreptul variantei corecte. Pot fi valabile mai multe variante corecte.

Efectele tehnologice ale lucrării cu tăvălugul sunt:

- a. Tăierea unui strat superficial de sol;
- b. Întoarcerea și amestecarea stratului superficial de sol;
- c. Tasarea stratului superficial de sol;
- d. Mărunțirea bolovanilor din stratul superficial de sol;
- e. Afânarea stratului superficial de sol.

Răspuns: c și d

Exemplul 2. Încercuiește litera din dreptul variantei corecte. Este valabilă o singură variantă corectă.

Solul brun-roșcat (prelivosolul roșcat) are profil reprezentativ:

- a. A o - E l - B t - C ;

- b. A m - A / C - C ;
- c. A o - B t - C sau C c a ;
- d. A o - B t n a - C .

Răspuns: c

Exemplul 3. Încercuiește litera din dreptul variantei corecte. Pot fi valabile mai multe variante corecte.

Agropyrum (Elymus) repens (pirul târător) este o buruiană mono-cotiledonată perenă cu:

- a. stoloni
- b. bulbi
- c. rizomi
- d. drajoni

Răspuns: c

Exemplul 4. Încercuiește litera din dreptul variantei corecte. Este valabilă o singură variantă corectă.

Spanacul face parte din familia botanică:

- a. Compositae
- b. Cruciferae
- c. Umbeliferae
- d. Chenopodiaceae
- e. Malvaceae

Răspuns: c

2. Itemii semiobiectivi (itemii cu răspuns construit scurt)

Se caracterizează prin următoarele: elevii construiesc răspunsul; notarea se realizează cu ușurință și este obiectivă; nu se verifică competențe complexe (Gabriela-Carmen Oproiu, 2013).

Itemii semiobiectivi pot fi folosiți pentru orice formă de evaluare solicitând din partea elevilor un răspuns limitat ca spațiu, formă și conținut. În această categorie se includ itemii de tip răspuns scurt, itemii de completare și itemii de tip întrebări structurate.

a) Itemii semiobiectivi de tip răspuns scurt

Solicită elevii să formuleze un răspuns sub formă de propoziție, frază, număr, simbol, expresie etc.

Exemple:

1. Definiți noțiunea de asolament.
2. Scrieți formula de calcul pentru norma de sămânță (kg/ha).
3. Ce este un erbicid sistemic?
4. În ce constă fitotoxicitatea reziduală a erbicidelor?

b) Itemii semiobiectivi de completare

Solicită ca răspuns unul, două sau mai multe cuvinte care să refacă afirmația incompletă, să completeze spațiile libere. Este vorba de cuvinte sau expresii importante.

Exemple:

1. Sămânța de porumb destinată semănatului trebuie să aibă puritatea fizică minimă de , iar facultatea de germinație minimă de

Răspuns: P – 98 %; G – 90 % (valori minime).

2. Conținutul mediu în elemente nutritive al gunoiului de grajd, după fermentare, este de: azot, fosfor, potasiu, calciu și magneziu

Răspuns: 0,5 % azot, 0,1 % fosfor, 0,4 - 0,5 % potasiu, 0,8 % calciu și 0,1 % magneziu

3. Epoca optimă de semănat la cultura de porumb este, când la 10 cm adâncime în sol, la ora 8, se înregistrează temperaturi de cel puțin

Răspuns: 1 – 20 aprilie; 8° C

4. Erbicidul Icedin super se aplică la cultura de porumb când plantele sunt în faza de, în doză de, iar viteza vântului să nu fie mai mare de

Răspuns: 3 – 5 frunze; 1 l/ha; 4 m/s

c) Itemii semiobiectivi de tip întrebări structurate

Solicită elevii să răspundă la mai multe sarcini de lucru legate între ele printr-un element comun. Este de dorit ca la început întrebările să fie mai simple, iar spre finalul itemului gradul de complexitate să crească. În felul acesta se poate aborda profund o anumită temă.

Exemplul 1. Asolamentul – pivotul central al sistemului de agricultură durabilă.

- De ce este important asolamentul?
- Definiți noțiunile de: solă, cultură dublă, cultură intercalată, structura culturilor, schemă de asolament.
- Care sunt criteriile care stau la baza întocmirii rotației culturilor?

Exemplul 2. Floarea – soarelui - o importantă plantă oleaginoasă.

- Care sunt cerințele legate de rotația culturii?
- Care sunt dozele optime de îngrășămintă recomandate?
- Ce buruiiană problemă o poate parazita?
- Enumerați principalele lucrări de îngrijire.

Exemplul 3. Recoltarea legumelor.

- Care sunt metodele de recoltare practice?
- Care este momentul potrivit pentru recoltare?
- În ce constă organizarea recoltării?
- Care sunt tipurile de maturitate la plantele legumicole?
- Ce reprezintă procesul de postmaturare la legume?

Exemplul 4. Înființarea plantațiilor pomicele.

- a) Care sunt epocile de plantare a pomilor fructiferi?
- b) Cum se pregătește materialul săditor pomicol?
- c) Cum se efectuează plantarea puieților?
- d) Care sunt lucrările de îngrijire în primul an după plantare?

3. Itemii subiectivi (cu răspuns deschis)

Formularea răspunsului la un item subiectiv acoperă toate tipurile de obiective. Solicită răspunsuri dezvoltate, elaborate (Manolescu M., 2013).

Caracteristicile acestor itemi sunt: evaluează capacități de nivel superior; elevii construiesc răspunsul pentru a arăta că au învățat; evaluarea lor este subiectivă și necesită scheme de notare complexe; sunt ușor de construit; corectarea lor necesită mai mult timp; măsoară la elevi originalitatea, creativitatea și caracterul personal al unui răspuns și dau posibilitatea evaluării capacității de exprimare corectă, logica unui discurs, stăpânirea aprofundată a materiei etc.

Se recomandă utilizarea mai multor tipuri de itemi într-un test de evaluare

În această categorie se includ: itemii de tip rezolvare de probleme; itemii de tip eseu structurat; itemii de tip eseu liber.

a) Itemii subiectivi de tip rezolvare de probleme

Solicită elevii într-o activitate nouă, diferită de activitatea curentă, cu scopul de a generaliza și transfera anumite legi, fapte, idei, aspecte, principii etc., dezvoltă gândirea liberă, imaginația, creativitatea etc.

Au dezavantajul că necesită timp lung pentru elaborarea și administrarea lor.

Exemplul 1.

O unitate agricolă are de însămânțat o suprafață de 230 ha, din care: 80 ha cu grâu de toamnă, 70 ha cu porumb pentru boabe și 80 ha cu soia. Să se calculeze necesarul de sămânță pentru fiecare cultură și pentru toată suprafața. Precizăm că MMB este de: 42 g la grâu, 280 g la porumb și 130 g la soia. Celelalte elemente care influențează norma de sămânță se vor lua la valoarea minimă.

Rezolvare: Norma de sămânță: $C = (D \times MMB \times 100) / (P \times G)$

D (densitatea) = 490 boabe germinabile/m² la grâu, 6 boabe germinabile/m² la porumb și 50 boabe germinabile/m² la soia. P (puritatea) = 98 % la toate cele trei culturi. G (germinația) = 98 % la grâu; 90 % la porumb; 80 % la soia.

Rezultă că C (norma de sămânță) este de 214 kg/ha la grâu; 19 kg/ha la porumb și 83 kg/ha la soia.

Total: 214 kg/ha x 80 ha + 19 kg/ha x 70 ha + 83 kg/ha x 80 ha = 25.090 kg

Exemplul 2. Pe o suprafață de 60 ha de porumb pentru boabe s-a obținut o producție de 390 tone de știuleți. Cunoscând umiditatea boabelor la recoltare ca fiind de 25 % și că la o probă de 4 kg de știuleți au rezultat 3,2 kg de boabe, să se calculeze producția de boabe la umiditatea STAS (15,5 %).

Rezolvare: Producția de boabe = producția de știuleți x corecția de randament x corecția de umiditate.

Corecția de randament = masa boabelor / masa știuleților = 3,2 kg / 4,0 kg = 0,8 (deci randamentul în boabe este de 80 %).

Corecția de umiditate = (100 – umiditatea din camp) / (100 – umiditatea STAS) = (100 – 25) / (100 – 15,5) = 75 / 84,5 = 0,88.

Producția de boabe = 390 x 0,8 x 0,88 = 274,6 tone de boabe de porumb.

b) Itemi subiectivi de tip eseu structurat

Solicită elevii să construiască un răspuns de tip eseu cu ajutorul unor cerințe, sugestii, indici, planuri etc.

Răspunsul așteptat este direcționat, orientat și ordonat.

Exemplu 1. Alcătuiți un eseu cu tema „Plantarea cartofului” după următorul plan: caracteristicile și pregătirea materialului de plantat, epocă, densități, distanțe și adâncimi de plantare.

Exemplu 2. Alcătuiți un eseu cu tema „Metodele agrotehnice de combatere a buruienilor” după următorul plan: enumerați avantajele și dezavantajele, apoi descrieți fiecare metodă.

c) Itemi subiectivi de tip eseu liber

Solicită elevii să construiască un răspuns fără a primi prea multe indicații. Sunt recomandați pentru realizarea obiectivelor care vizează gândirea liberă, imaginația, creativitatea, originalitatea, inventivitatea etc.

Au dezavantajul că solicită din partea profesorului mult timp și multă atenție în stabilirea baremului de notare și corectare.

Exemple:

1. Alcătuiți un eseu cu tema „Lucrările de îngrijire cu caracter special aplicate plantelor legumicole”.

2. Alcătuiți un eseu cu tema: „Gunoarul de grajd - îngrășământ organic valoros”.

3. Alcătuiți un eseu cu tema. „Lucrările solului în livezi”.

4. Alcătuiți un eseu cu tema: „Pregătirea terenului și plantarea viței de vie”.

Principalele calități ale instrumentelor de evaluare

În elaborarea instrumentelor de evaluare trebuie să se țină seama de următoarele calități ale unui test:

a) Validitatea unui test este dată de grija și exactitatea cu care acel test măsoară conținutul. Testul este considerat valid dacă acoperă întregul conținut al materiei de examen.

Validitatea poate fi de mai multe tipuri:

- validitatea de conținut, semnalează gradul în care testul acoperă conținutul;

- validitatea de construct (alcătuire), măsoară nivelul învățării pentru o anumită acțiune didactică; de ex. măsoară viteza de reacție, inteligența, creativitatea etc);

- validitatea de concurență, se referă la concordanța dintre acel test și alte măsurări similare;

- validitatea predictivă, face trimitere la măsura în care testul poate estima performanțele viitoare ale elevilor;

- validitatea de fațadă, relevă măsura în care testul prezintă importanță pentru subiecții examinați.

Validitatea unui test poate fi influențată de numeroase aspecte ca:

- întrebări formulate total sau parțial incorect;
- grad de dificultate necorespunzător al întrebărilor;
- întrebări prea scurte și neclare;
- timpul insuficient pentru realizarea testului;
- barem de corectare incorect formulat (și mai grav incorect aplicat) etc.

b) Fidelitatea unui test reprezintă caracteristica unui test de a da rezultate asemănătoare de fiecare dată după ce a fost folosit. Are legătură cu adecvarea întrebărilor la nivelul de cunoaștere.

Fidelitatea unui test poate fi influențată de:

- lungimea testului (de obicei, testele mai lungi au fidelitate mai bună);
- dispersia scorurilor (fidelitatea crește odată cu împrăștierea scorurilor);
- tipul de item folosit (de regulă, itemii obiectivi au fidelitate mai bună);
- modalități de administrare a testului, care se referă la spațiul utilizat, timpul alocat, instrucțiunile folosite, condițiile de mediu ambiant etc;
- claritatea baremurilor de corectare determină creșterea fidelității.

c) Obiectivitatea unui test reprezintă gradul de corespondență asupra aprecierilor făcute de profesorii evaluatori. Un test este obiectiv dacă în cadrul corectării lucrărilor se vor obține aceleași rezultate indiferent de profesorii implicați în acțiunea de evaluare.

d) Aplicabilitatea unui test reprezintă caracteristica lui de a putea fi folosit și corectat cu mai multă ușurință. Aplicabilitatea unui test este influențată de:

- gradul de adaptare a itemilor la nivelul de cunoaștere al elevilor testați;
- rapiditatea de a fi aplicat;
- obiectivitatea în aprecierea rezultatelor (Iancu S., C. Ciontu, 2009).

Evaluarea educațională presupune: verificarea (colectarea de informații); măsurarea (interpretarea și aprecierea performanțelor); notarea (emiterea judecăților de valoare și acordarea de note).

Procese evaluative urmează trei operații:

- măsurarea rezultatelor exprimate prin capacități dobândite;
- aprecierea, ceea ce înseamnă atribuirea unui calificativ;
- decizia de ameliorare a capacităților existente (Gianina-Cătălina Prodan, 2010).

Evaluarea constată (descrie, măsoară, apreciază) rezultatele, clasifică, ierarhizează educabilii după criteriul performanței obținute; permite cunoașterea,

descoperirea, diagnosticarea factorilor care au condus la aceste rezultate (au favorizat sau au defavorizat performanța); sugerează soluții pentru eliminarea dificultăților, pentru reglarea și perfecționarea activității, prefigurează desfășurarea ulterioară a activității, adică funcția de predicție (Ionescu M., 2003).

REFERINȚE

1. Cerchez N., 2005 – Didactica specialităților agricole. Editura Polirom, Iași.
2. Ciontu C., 2007 – Metodica predării științelor agronomice. Editura Cartea Universitară, București.
3. Ciurchea Maria, Anca Ciolac-Russu, I. Ion, 1993 – Metodica predării științelor biologice. Editura Didactică și Pedagogică, București.
4. Cucoș C., 1996 – Pedagogie. Editura Polirom, Iași.
5. Iancu S., C. Ciontu, 2009 – Didactica specialității. Editura Sitech, Craiova.
6. Iancu S., Ciobanu A., 2010 - Introducere în agricultură și horticultură. Editura Sitech, Craiova.
7. Ionescu M., 2003 – Instrucție și educație. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca
8. Iordache I., Ulpia Maria Leu, I. Constantin, 2004 – Metodica predării – învățării biologiei. Editura Solares, Iași.
9. Lițoiu Nicoleta și Steluța Paraschiv, 2001 – Ghid de evaluare și examinare biologie. Editura Aramis, București.
10. Manolescu M., 2013 – Tipologia itemilor de evaluare. Elaborarea programului de for-mare în domeniul didacticii de specialitate. Proiect POSDRU, 2007-2013.
10. Neacșu I, A. Stoica, 1996 – Ghid general de evaluare și examinare. Editura Aramis, București
11. Oproiu Gabriela-Carmen, 2013 – Didactica disciplinei educație tehnologică. Program Posdru 2007-2013. M.E.N., Activitatea 5
12. Oproiu Gabriela-Carmen, 2009 – Educația tehnologică – abordări moderne. Editura Printech, București
14. Postelnicu C., 2000 – Fundamente ale didacticii școlare. Editura Aramis, București.
15. Scurtu M., Georgeta Florea, D. Honțos, 2003 – Pedagogie. A.M.C., U.S.A.M.V., București.
16. Stoica A., 1996 – Ghid practic de elaborare a itemilor pentru examen. I.S.E., București.

SPECIFICUL EVALUĂRII DIDACTICE ÎN CONTEXTUL PARADIGMEI COMPETENȚELOR

THE PARTICULARITY OF EDUCATIONAL ASSESSMENT IN THE CONTEXT OF COMPETENCIES PARADIGM

Profesor drd. **Laura Butaru**,
Colegiul Național Pedagogic, Dr. Tr.
Severin

Professor **Laura Butaru**, Ph.Dc.
National Pedagogical School, Dr. Tr.
Severin

Abstract

The competencies paradigm brings fundamental changes in all curricular competencies, including the assessment. The present study aims to analyze the assessment particularity from the perspective of present tendencies in training, namely from the perspective of competencies. The educational assessment is a formative assessment with forming tendencies, is a predominantly qualitative assessment, student-centered. Also, in accord with moving the accent on student's activity, the competencies paradigm valorizes, particularly, the self assessment.

Key-words: *formative assessment, competencies paradigm, qualitative assessment, self-assessment*

1. Introducere

Schimbarea și evoluția teoriilor din domeniul psihologiei și al științelor educației au determinat și schimbări importante la nivelul practicii educaționale, instructive. Dominând deopotrivă teoria și practica, paradigma competențelor aduce schimbări majore la nivelul tuturor elementelor procesului de învățământ, generează modificări semnificative asupra elementelor structurale ale curriculumului.

În primul rând, sunt reanalizate și restructurate activitățile de predare, respectiv învățare și, implicit relația dintre profesor și elevi. Asistăm la o deplasare a accentului de pe activitatea profesorului pe cea a elevului. Elevul învață, în primul rând, grație unei activități proprii de descoperire, combinate cu a o activitate

de grup, bazată pe cooperare, pe interacțiune. Exprimarea finalităților sub formă de competențe determină schimbări asupra tuturor celorlalte componente cu care interacționează. Astfel, conținuturile dobândesc alte semnificații și sunt organizate în alte moduri și forme, care să stimuleze interdisciplinaritatea, transdisciplinaritatea, abordarea integrată. Strategiile de instruire trebuie, de asemenea, să fie adaptate acestor schimbări, acestor cerințe. Evident, și evaluarea cunoaște un nou mod de abordare în acest context.

Paradigma competențelor se impune în contextul dezvoltării teoriilor constructiviste și socioconstructiviste în educație. Ca atare, o analiză a evaluării actuale, prin raportare la evaluarea tradițională nu se poate face decât din perspectiva constructivismului.

Prezentăm, în continuare, o asemenea analiză comparativă (tabelul 1).

Tabel 1. *Analiză comparativă evaluarea clasică-evaluarea constructivistă*
(Mogonea, 2007a, pp. 155-157)

Caracteristici	Evaluarea tradițională	Evaluarea constructivistă
Ce urmărește?	- Este preocupată de ce știe elevul (sub aspect cantitativ) sau de ce face - Pune accent pe elementele cantitative, pe rolul și importanța volumului de informații, de cunoștințe însușite sau pe comportamentele pe care le manifestă. - Are în vedere rezultatele vizibile ale învățării. - Stabilirea gradului de exactitate al cunoștințelor asimilate și măsurarea acestora prin prisma acestui criteriu, precum și a celui referitor la cantitate. - Ia în considerare, preponderent, factorii cognitivi.	- Este preocupată de cum învață elevul. - Pune accent pe modalitatea în care elevul procesează informația, cum construiește propria cunoaștere. - Are în vedere nu doar rezultatele vizibile ale învățării, ci și contextul (organizarea, situațiile, metodele, instrumentele). - Are în vedere mai ales elementele care au condus la construirea cunoașterii: capacități, abilități, competențe. - Ia în considerare nu doar factorii cognitivi, ci și pe cei noncognitivi
Cum se realizează?	- Se realizează cu exactitate, urmărind elemente preponderent cantitative, pe clase de comportamente observabile și măsurabile. - Se măsoară și se cuantifică achizițiile subiecților, în	- Se realizează printr-o urmărire a evoluției, a progresului câștigat de la o etapă a procesului de construire a cunoașterii, individual și în grup. - Nu urmărește aspectele

	special cunoștințe (în special părțile vizibile ale acestora), mai puțin capacități, abilități, competențe. - Este mai ales o evaluare normativă, criterială, urmărind raportarea învățării la o normă, la un criteriu, la o performanță așteptată. - Se măsoară doar achizițiile individuale.	cantitative, ci mai degrabă aspectele calitative ale activității de învățare, de construire a cunoașterii. - Este o evaluare formativă, înțeleasă nu doar ca evaluare continuă, realizată pe parcurs, ci și la final (de aici conceptul de „evaluare formativă extinsă”). - Se apreciază contribuția individuală, dar și colectivă la activitatea de învățare. - Este însoțită de analize sau autoanalize critice, de măsuri ameliorative.
Când se realizează?	- În diferite etape ale activității (inițială, continuă, finală), predominând evaluarea realizată după activitatea de învățare, rolul ei fiind de testare, corectare, selecție.	- Pe parcursul activității întreprinse de către elevi, dar și la finalul unor etape importante, având rol de bilanț, pentru a putea permite realizarea unei imagini globale, unitare, în legătură cu activitatea de cunoaștere întreprinsă.
Ce roluri (funcții) îndeplinește?	- Predomină funcțiile diagnostică, prognostică, de ierarhizare și selecție.	- Predomină funcțiile de prognozare, anticipare a demersurilor viitoare, de monitorizare și control a rezultatelor activității întreprinse, a progresului realizat, de reglare a activității, de optimizare, de motivare a elevilor, de stimulare, încurajare a manifestării metacogniției, a autocontrolului, autoreglării, autoevaluării.
Cine o realizează?	- Este realizată predominant de către profesor, fiind foarte puțin încurajată autoevaluarea sau interevaluarea.	- Este realizată de către profesor, dar și de către elevi (autoevaluare).
Ce roluri îndeplinește	- Predomină rolurile de organizator al actului	- Predomină rolurile legate de coordonare, monitorizare,

profesorul?	evaluativ, de reglator.	stimulare, îndrumare, oferirea suportului necesar, de ameliorare.
Ce roluri îndeplinește elevul?	- De observator al actului evaluativ, de factor pasiv.	- De participant direct la actul evaluativ, de autoevaluator, autoreglator.
Cu ce instrumente?	- Sunt utilizate predominant metode și instrumente tradiționale de evaluare, pentru verificarea și interpretarea rezultatelor într-o manieră cantitativă, statistică.	- Sunt utilizate metode și instrumente alternative, complementare de evaluare, predominând elementele calitative.

În contextul paradigmei competențelor, evaluarea trebuie să țină cont de aspecte precum (după Joița, 2010, pp. 193-194):

- Evaluarea competențelor trebuie să țină seama de fațetele numeroase ale acestora: **ca acțiune** (a produce informații care permit reglarea); **ca obiect** (evaluarea competențelor, nu doar a cunoștințelor); **ca mijloc** (în cursul formării sau la sfârșit); **ca funcții** (pentru ameliorarea învățării); **criterii** (privind calitatea); **ca actori implicați** (favorizează autoevaluarea, autonomia celui evaluat); **ca instrumente** (grile de analiză criterială; portofoliu; mijloace metacognitive).
- Calitatea integrativă a competențelor științifice ca fiind de bază într-o societate a cunoașterii este raportată la: identificarea problemelor de ordin științific; explicarea științifică a fenomenelor; utilizarea de fapte științifice.

Schimbarea de paradigmă presupune trecerea de la evaluarea cantitativă (standardizată a randamentului) la evaluarea calitativă (formativ-constructivistă și sumativ integrativă) (Joița, 2010, apud Mogonea, 2013).

Evaluarea de tip constructivist prezintă numeroase avantaje. Tabelul 2 prezintă câteva dintre cele mai importante avantaje:

Tabel 2. *Avantaje ale evaluării constructiviste* (Mogonea, 2007b, pp. 158-159)

Avantaje, pentru profesor, ale evaluării constructiviste
- Se orientează nu doar spre cunoștințe, ci și spre capacități, abilități, competențe.
- Urmărește și aspecte calitative, nu doar cantitative.
- Elimină caracterului rigid, strict, printr-o viziune mai largă, mai complexă.
- Oferă posibilitatea evaluării ritmice, pe parcurs, formative, dar și la finele unor etape, perioade mai mari, această modalitate de evaluare având rol de bilanț.
- Oferă posibilitatea cumulării datelor oferite de evaluarea realizată pe

parcurs cu cele oferite de evaluarea finală.
- Oferă posibilitatea înregistrării progresului, de la o activitate la alta, de la o sarcină de învățare la alta.
- Încurajează realizarea de aprecieri reciproce, interevaluări, prin posibilitățile de lucru în grup pe care le oferă.
- Contribuie la îmbunătățirea relației cadru didactic-elevi, prin înțelegerea de către aceștia din urmă a modului în care se realizează actul evaluativ și, în consecință, prin eliminarea suspiciunilor, a neîncrederii în corectitudinea acestuia.
- Oferă posibilitatea aprecierii rezultatelor elevilor, pornind de la situații concrete, desprinse din realitatea imediată sau ipotetice.

Din perspectiva aceluiași „actor” al binomului educațional, evaluarea de tip constructivist prezintă și câteva limite (tabelul 3).

Tabel 3. *Limite ale evaluării constructiviste* (Mogonea, 2007b, p. 159)

Limite ale evaluării constructiviste, din perspectiva profesorului
- Există un subiectivism determinat de lipsa unor criterii, a unor modalități de apreciere standardizate, de apelul la metode calitative în detrimentul celor cantitative.
- Se conturează un paradox între dorința de asigurare a obiectivității evaluării și modalitatea subiectivă, personală de construire a cunoașterii.
- Poate apărea dificultatea de a aprecia calitatea, eficiența activității de cunoaștere a fiecărui elev și, mai ales, de a justifica, argumenta de ce uneori aceasta nu este corectă, corespunzătoare.
- Există riscul ca „produsele” activității subiectului cunoscător, fiind niște realizări personale, niște reflecții subiective ale realității obiective să fie niște construcții false sau greșite.
- Poate apărea dificultatea de apreciere a factorilor noncognitivi implicați în actul evaluativ.
- Apare necesitatea unui buget de timp mai mare pentru culegerea tuturor informațiilor necesare aprecierii calității sau eficienței rezultatelor obținute.
- Există posibilitatea ca produsele activității elevilor să fie considerate tot behavioriste, deși constructivismul (și, implicit, evaluarea constructivistă) a apărut ca o critică a behaviorismului.

Lista acestor avantaje și dezavantaje rămâne deschisă, ea putând fi completată de fiecare cadru didactic, în funcție de specificul situațiilor de evaluare, de diferite variabile care pot interveni.

2. Modalități de realizare a evaluării didactice din perspectiva paradigmei competențelor

Având în vedere, după cum am precizat anterior, că evaluarea constructivistă este predominant calitativă, metodele, tehnicile, procedeele utilizate pun accent pe acest aspect. Nu trebuie să înțelegem, însă, că metodele tradiționale de evaluare sunt eliminate, ci ele sunt reconsiderate, adaptate noilor realități.

Amintim câteva metode și procedee alternative de evaluare, de esență constructivistă (Joița, 2006, pp. 229-3-236; Joița, 2007, pp. 163-165; Joița, 2010, pp. 217-218):

A. Procedee bazate pe observarea și analiza criterială a activității cognitive și practice, în sens constructivist: în desfășurarea experiențelor cognitive efectuate direct; în studierea, interpretarea situațiilor autentice date; în derularea procesării mentale a informațiilor; în aplicarea soluțiilor formulate, individual sau în grup; în modalitatea de prezentare a interpretărilor, argumentelor; în participarea la dezbaterile, negocierile în grup; în realizarea autoevaluării sau a evaluărilor reciproce.

B. Procedee, tehnici, instrumente bazate pe redactarea în scris a modului de construire a cunoașterii și a rezultatelor obținute: descrieri; relatări, reportaje; eseuri, compuneri; proiecte; portofolii; jurnale reflexive; studii de caz; planuri de idei; scheme, hărți conceptuale; rețele de cunoștințe; liste de cuvinte-cheie sau atribute; răspunsuri scurte la liste de întrebări; scenarii; sinteze intra și interdisciplinare; argumentarea alegerii unui răspuns din posibilitățile multiple oferite; analize critice; comentarii personale; comunicări, referate.

C. Procedee, tehnici bazate pe exprimarea orală a modalităților și a celor învățate constructivist: expunere proprie și argumentată, fără puncte de sprijin; prezentarea interpretărilor făcută cu motivarea lor; susținerea unui interviu specific; susținerea de intervenții în discuțiile, dezbaterile în grup; afirmarea în analiza și rezolvarea unor situații conflictuale cognitive sau în luarea unor decizii de rezolvare; interpretarea unor roluri atribuite sau asumate; formularea de întrebări sau ipoteze pentru înțelegere; implicarea în tehnici de creativitate, de tip brainstorming; analiza critică a răspunsurilor altor elevi; semnalarea de erori cognitive și propunerea de soluții.

D. Procedee, tehnici bazate pe efectuarea de aplicații practice, de tip construcționist sau pentru verificarea propriu-zisă: construirea de artefacte variate: prototipuri și modele fizice, desene, redări picturale, aparate, machete funcționale, lucrări tematice; efectuarea directă de experiențe/experimente; conceperea unor programe sau aplicații pe calculator; propunerea de aplicații cu caracter creativ, inventiv.

E. Procedee, tehnici bazate pe autoevaluare constructivistă: analiza critică a criteriilor de evaluare continuă, formativă; aprecierea reciprocă între elevi, pe obiective și criterii; autoaprecierea demersurilor cognitive și a rezultatelor; compararea propriei aprecieri cu indicatorii prezentați; conștientizarea erorilor cognitive proprii, a consecințelor; autoanaliza cauzală și comparativă pe criterii;

reflecția personală asupra dezvoltării, progresului cognitiv; autoevidența reușitelor și eșecurilor în construirea cunoașterii; raportarea la propriile așteptări, ipoteze, rezultate anterioare; reluarea analizei lucrărilor elaborate, după anumite etape; schimbarea perspectivelor de analiză sau construcție.

3. Concluzii

În contextul paradigmei constructiviste, evaluarea dobândește note specifice, determinate de schimbarea relației profesor-elev, de deplasarea accentului pe activitatea de învățare, de promovarea unei învățări bazate pe descoperire, de promovarea interactivității. Date fiind aceste schimbări, evaluarea este predominant calitativă, cu un pronunțat caracter formativ, încurajând permanent elevul și ajutându-l să se autoregleze. Considerăm că o metodă de evaluare nu este eficientă în sine, ci doar în măsura în care ea este adecvată situației. De asemenea, având în vedere gradul de implicare a elevului în activitatea didactică, trebuie să menționăm că paradigma constructivistă încurajează foarte mult autoevaluarea și autoreglarea, exersarea capacităților metacognitive.

REFERINȚE

1. Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă*. București: Editura Aramis
2. Joița, E. (2007). Metode constructiviste de evaluare alternativă. În E. Joița (coord.). *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*. Craiova: Editura Universitaria
3. Joița, E. (2010). *Metodologia educației. Schimbări de paradigme*. Iași: Institutul European
4. Mogonea F. (2007a). Analiză comparativă: evaluarea tradițională vs evaluarea constructivistă, in E. Joița (coord.). *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material – suport pedagogic pentru studenții – viitori profesori (II)*. Craiova: Editura Universitaria, 155-157
5. Mogonea F. (2007b). Analiză critică a evaluării -constructiviste, prin prisma avantajelor și dezavantajelor in E. Joița (coord.). *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii. Material – suport pedagogic pentru studenții – viitori profesori (II)*. Craiova: Editura Universitaria, 158-159
6. Mogonea, F. (2013). *Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. Sinteze teoretice și instrumente aplicative pentru formarea profesorilor*. Craiova: Editura Universitaria

LABORATOR DE CERCETARE / RESEARCH LABORATORY

STUDIUL DEVENIRII VOCAȚIONALE, DIN PERSPECTIVĂ NEUROPSIHOLGICĂ

A STUDY OF VOCATIONAL GROWTH, FROM A NEUROPSYCHOLOGICAL PERSPECTIVE

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

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

Abstract

The paper focuses mainly on the analysis of the neuropsychological approach of vocational option in youngsters, in order to reveal the structure and the mechanisms of their creative potentiality. In the first part of the paper, the author presents the psychological views related to the neuropsychological approach of personality, as they appear in the studies undertaken by Sergeant, 1996 Botez, 1996; Eysenck, 1998; Dănilă, Golu, 2000 et al. In the second part of the article, based on Herrmann Brain Dominance Instrument, the author presents the experimental demonstration of the fact that the two cerebral hemispheres clearly differ from each other in point of content and ways of information processing. Results of the HBDI evaluation rendered evident 15 types of personality, based on 15 different dominant functional brain activation modes which represents an earnestly argument in understanding the psychological developing youngsters and their career options..

The originality of the study consists in the fact that the author gives an explanatory model of vocational option in youngsters, based on the principles of functional cerebral specialization and informational integration. Brain dominance, functional brain activation modes and thinking style preferences constitute a firmly basis for future polyvalent aptitude structures. The author's conclusions offer scientific informations and practical solutions to make the process of career counsel for students more efficient.

Key concepts: vocational development, polar psychic integration, neuropsychological mechanisms: brain dominance, functional cerebral specialization, functional brain activation modes, thinking style preferences, psychical competences.

Rezumat

Autorul prezintă un model explicativ original al structurii și dinamicii dezvoltării personalității, bazat pe principiile specializării și dominanței interemisferice, așa cum apare în studiile inițiate de Sergrnt,1996; Botez,1996; Eysenck,1998; Dănăilă, Golu,2000 s.a. Acest model explicativ al personalității oferă posibilitatea relevării într-un sens predictiv, personalizat dinamica opțiunii vocaționale, precum și a mecanismului psihologic al procesului creației.

Specializarea funcțională diferită a emisferelor cerebrale și raporturile de dominanță dintre ele își pun amprenta asupra procesului de structurare a personalității și a modului de integrare a acesteia în macrosistemul socio-cultural, constituind o bază obiectivă pentru elaborarea unor structuri aptitudinale polivalente, precum și a unei tipologii psihocomportamentale cu o valoare teoretică și practică pentru acțiunea educațională, de consiliere profesională, pentru practica medicală, precum și în câmpul acțiunii socio-economice

Concepte cheie: dezvoltare vocațională, integrare psihică polară, mecanisme neuropsihologice: specializare/dominanță/preferință funcțională cerebrală.

Argument

Studiul de față își propune să releve o posibilă dinamică a determinărilor comportamentale ce construiesc un drum de viață pentru fiecare, în labirintul existențial. Vom analiza principalele mecanisme neuropsihologice funcționale, ce au o pondere semnificativă în structurarea unor aptitudini polivalente și implicit, a personalității, din perspectiva dezvoltării ei vocaționale. Întemeindu-ne pe această analiză/argumentație, vom afirma primatul spiritului asupra materiei.

1. O abordare a personalității din perspectiva integrării polare, neurobiologice și macrosistemice sociale

Problematica naturii umane, incluzând înțelegerea consistenței personalității, dar mai ales *a controlului propriului destin*, altfel spus, a dezvoltării vocaționale a fiecărei persoane, s-a aflat din totdeauna în centrul interesului cognitiv, de la speculațiile filosofice timpurii, până la descoperirile actuale din domeniul neuropsihologiei. Abordările teoretice ale personalității, conturând un cadru general de referință sau legitate pentru mulțimea comportamentelor observabile, au căutat să explice similitudinile și diferențele dintre indivizii umani, precum și mereu prezenta selectivitate/subiectivitate umană.

Ca realitate existențială, structurată bio-psiho-socio-cultural, personalitatea se manifestă printr-o multitudine de comportamente ce pun în evidență o serie de trăsături variabile, realizate în combinații ireversibile de la persoană la persoană, orientate valoric, și care sunt, mai adecvat sau nu, integrate într-un sistem supraordonat de natură socială și profesională. Abordarea acestor configurații ale

personalității s-a făcut, de-a lungul timpului, fie într-o manieră analitic-concretă, fie într-una general-abstractă. Analizând relațiile dintre însușirile anatomice și funcționale ale sistemului nervos, datele provenind din cercetările delaborator și unele modele comportamentale ale personalității, Eysenck (1998) a propus următoarea schemă ipotetică de organizare ierarhică a faptelor care descriu și interpretează personalitatea:

-*primul nivel include diferențele ereditare referitoare la structurile anatomo-fiziologice ale sistemului nervos, (formațiunea reticulată în corelație cu sistemul nervos vegetativ și cu neocortexul);*

-*cel de-al doilea nivel include diferențele individuale psihofiziologice (EEG, EMG, EDG, acid uric, catecolamine);*

-*cel de-al treilea nivel include diferențele observate în studiile experimentale referitoare la condiționare, învățare, praguri senzoriale, percepție, motivație, etc;*

-*al patrulea nivel include dimensiunile integrative ale personalității (extraversiune-introversiune, nevrozism-stabilitate).*

În acest sens, devenirea personalității este rezultatul unui complex proces de diferențiere și specializare funcțională, după schema de mai sus, precum și de integrare plurinivelară, care se finalizează la nivelul macrosistemului socio-cultural. Putem considera această integrare ca fiind o codificare informațională bipolară, atât neuropsihologică cât și socio-culturală, realizat, prin complexe mecanisme de reglări și autoreglări. „Prin funcțiile lui cognitive, dinamice și motrice comportamentul construiește lumea situațiilor semnificative și face ca această lume să intre în personalitate, la fel cum personalitatea –grație propriei sale activități—se inserează în lume, actualizând, astfel, într-o manieră creativă și nu fără conflicte, potențialitățile dinamice implicate în structura ei bipolară, Eu-Lume” (Nuttin, apud Zlate, 2006, p. 419).

Remarcăm că mecanismul conexiunii inverse funcționează atât la nivelul planurilor macrosistemului sociocultural, cât și în relațiile dintre structurile psihice ale personalității și infrastructura neurofiziologică cerebrală.

Structurile funcționale neurocerebrale sunt integrate prin *relații de feedback/feed-before* în planul variabilelor psihice. Cu cât infrastructura neurocerebrală este mai specializată, cu atât adaptarea socială a persoanei este mai eficientă, ceea ce determină la rândul său o sporită cizelare a specializării funcționale cerebrale. Acest fapt este posibil deoarece comportamentele sunt, simultan, răspunsuri ale persoanei la diverse situații problematice socio-umane, dar și stimuli ce modifică gradul de organizare a structurilor neuro-psihice și în special, disponibilitatea acestora de a anticipa modalități spontane de răspuns, sau de a elabora soluții adecvate la noi situații contextuale.

Complexul proces de integrare sistemică a personalității, desfășurat pe parcursul ontogenezei, se bazează pe capacitatea de a procesa specializat informațiile recepționate de către fiecare dintre emisferile cerebrale. Studiile de neuropsihologie au evidențiat *specializări operaționale diferite ale emisferelor cerebrale*, ce constau în esență, în structurarea a două modalități de prelucrare informațională: una globală, integrativă, caracteristică emisferei drepte și cealaltă

analitică, specifică emisferei stângi. Situația subiecților comisuro și calosotomizați demonstrează convingător această asimetrie funcțională cerebrală, ce constă în faptul că emisfera cerebrală dreaptă controlează perceperea structurilor și coordonarea spațială, realizând o relaționare de tip direct, iar emisfera cerebrală stângă are un rol deosebit în relaționarea de tip mediat prin coordonarea limbajului și a operațiilor de abstractizare, (Gazzaniga, Briden, Sperry, apud Botez, 1996). Specializarea funcțională interemisferică exprimă, pe de-o parte, conținutul modal (imagistic/semantic) al proceselor și operațiilor realizate la nivelul fiecărei emisfere, iar pe de altă, parte algoritmul(secvențial/simultan) după care sunt procesate și integrate informațiile” (Novac, apud Golu, 2006, p. 22). Considerăm că aceste mecanisme cerebrale au valoarea unor componente operative funcționale specializate ale infrastructurii bioconstituționale, neurofiziologice și endocrine, ce sunt în același timp premise dar și efecte ale proceselor de diferențiere senzorio-motrică și de învățare. Ele au o componentă neurocerebrală bine definită, fiind puse în legătură cu zone specializate ale cortexului cerebral (Dănilă, Golu, 2006).

Sensul dezvoltării personalității nu se poate realiza decât prin integrarea în structura sistemului psihic uman, a componentelor funcționale specializate ale infrastructurii bioconstituționale, neurofiziologice și endocrine, care capătă în acest fel *statut de elemente de codificare pentru aspectele superioare ale comportamentului*, semnificând fie un nivel crescut de simbolism, fie unul de activare neuropsihologică diferențiată, la diferite nivele funcționale ale sistemului. Dacă specializarea neurocerebrală este dată prin programare genetică, în procesul devenirii personalității, prin activitatea educativă și prin influențare de tip social se ajunge la o specializare intra și interemisferică de nivel foarte înalt. Mecanismele specializării intra și interemisferice se structurează în concordanță cu principiul complementarității: modelele informaționale psihocomportamentale integrate la nivelul fiecărei emisfere cerebrale se completează reciproc, conducând astfel, la o modalitate de coordonare psihică a comportamentelor cu un grad de completitudine și de instrumentabilitate mai performant, asigurând astfel, structurarea unor entități integrative supraordonate și implicit, integrarea personalității la nivelul macro al sistemului social. Dar și acest din urmă proces este unul dinamic, în sensul că personalitatea, ca o totalitate de variabile intermediare, se constituie simultan în factor determinant, dar și determinat de macrosistemul (suprastructura) în care se integrează, prin funcționalitatea mecanismelor de autoreglare.

Observăm că personalitatea, ca sistem operator, astfel integrat, devine un construct autoreglabil și autoorganizabil, care poate induce modificări progresive în însăși organizarea neurocerebrală. *Putem afirma astfel, că această conectare polară a personalității, neurobiologică și socială, prin mecanisme de feed-back și feed-before este expresia primatului spiritului asupra materiei.*

2. Studiul semnificației raportului dintre specializarea funcțională cerebrală și dominanța interemisferică pentru dinamica devenirii vocaționale a personalității

Studiile de psihologie și filozofie a culturii relevă rolul vocației ca factor major în zona spiritualității, precum și în cea a creației, în mod deosebit. Vocația, înțeleasă într-o accepțiune populară ca o *chemare către un anumit domeniu de activitate*, este explicată de Rădulescu-Motru (1996) ca o sinteză de însușiri care obligă la manifestări personale, originale, creatoare de valori. ”*Vocația este o structură direcțională a energiilor psihofizice, în alcătuirea cărora intră, deopotrivă, toate elementele sociale și ale mediului actual și trecut, precum și straturile neuronale din creierul subiectului. Descoperirea și autodescoperirea însușirilor celor mai valoroase, de natură să profileze un destin, este condiția definirii vocației*” (Rădulescu-Motru, apud Popescu-Neveanu, 1978, p. 776). În consecință, vocația reprezintă o structură ierarhizată a personalității, orientată spre realizarea unui scop.

Analiza structurii și dinamicii devenirii vocaționale s-a realizat, în studiul de față, printr-o abordare sintetic-integrativă a personalității, opțiune pe care am considerat-o potrivită scopului nostru de a releva interacțiunile dintre variabilele neurobiologice și cele psihologice, precum și entitățile supraordonate care le integrează și le valorizează operațional și atitudinal, determinând orientarea personală către un anumit gen de activitate sau către o profesiune. În acest sens, am formulat *ipoteza* (I₁) a demersului nostru investigativ, care postulează faptul că dezvoltarea personalității se realizează printr-o procesualitate de integrare duală, ce implică doi poli, fiecare dintre aceștia determinând formarea unor structuri psiho-comportamentale relevante pentru devenirea ei vocatională:

- *polul integrării structurilor neurocerebrale specializate interemisferic, realizate pe baza principiului lateralizării cerebrale și al complementarității funcționale interemisferice, care determină modul de organizare psihică internă a sistemului personalității (conținut modal și algoritmul de procesare a informațiilor);*

- *polul integrării informaționale macrosistemice sociale, realizate în conformitate cu principiul dominanței funcționale a unei emisfere cerebrale asupra celeilalte, care determină tipul de personalitate și stilul comportamental (profilul psihologic, orientat dominant într-o direcție creativă, sau, din contră, într-una rutinier-conformistă).*

Privit din această perspectivă, controlul propriului destin depinde de modul în care fiecare persoana optează pentru un anumit gen de conectare, mai mult sau mai puțin simultan la variabilele integratoare, precizate mai sus.

Din această ipoteză am derivat obiectivele studiului nostru, care au urmărit relevarea modului de integrare polară a personalității, ca bază în structurarea unor aptitudini/capacități polivalente, precum și a unor modalități acționale creative, relevante pentru devenirea ei vocațională.

Ipoteza nr. 2 (I₂) Specializarea funcțională a unei zone cerebrale nu implică obligatoriu și manifestarea dominanței reglatorii a respectivei zone în planul dinamicii manifestărilor comportamentale.

Spre deosebire de interpretarea tradițională ce a impus conceptele de *emisferă majoră*, pentru emisfera stângă și *emisferă minoră* pentru cea dreaptă, în cercetarea de față am formulat ipoteza conform căreia dominanța funcțională cerebrală nu este echivalentă cu procesul specializării intra și interemisferice. În cadrul aceleiași dominante, de emisferă cerebrală dreaptă sau stângă, se pot formula structuri psihocomportamentale diferențiate în funcție de vârstă, sex, nivel de instruire, tip de deficiență senzorială, mentală sau fizică.

I2.1. În raport cu ipoteza generală nr. 2, am presupus că structurile psihocomportamentale se diferențiază sub următoarele aspecte:

- din perspectiva conținutului modal al proceselor și operațiilor realizate preferențial, la nivelul fiecărei emisfere cerebrale;

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

- în funcție de modalitatea reactivă, ca expresie a dinamicii raporturilor dintre raționalitate și emoționalitate.

Prin ipoteza noastră de lucru am presupus că specificul diferențial al formelor integrative a mecanismelor funcționale cerebrale, respectiv la nivelul personalității este în corelație cu factorii fundamentali și complementari ai personalității, așa cum sunt definiți de Eysenck (1967) și Berger (1997). Pentru a verifica această ipoteză am realizat studiul corelațiilor dintre aceste dimensiuni fundamentale și complementare ale personalității și preferințele funcționale cerebrale ale lotului de subiecți cu vârsta cuprinsă între 21-35 de ani, incluși în cercetarea noastră.

Trăirea existențială ontogenetică face ca procesualitatea specializării funcționale cerebrale să se structureze într-un context interacțional, în funcție de raportul generat, pe de-o parte, de multitudinea solicitărilor și influențelor externe, iar pe de altă parte, de competențele operaționale ale celor două emisfere cerebrale. Acest raport, cuantificabil în valori de frecvență și intensitate, ne conduce la ideea de dominanță funcțională intercerebrală, pe de-o parte și dominanță cortico-subcorticală, pe de altă parte. Aceste tipuri de dominante se accentuează, pe parcursul dezvoltării ontogenetice, prin intermediul preferințelor funcționale manifestate de subiecți, în abordarea sarcinilor diverselor tipuri de activități cu care aceștia se confruntă.

În acest sens, dominanța funcțională interemisferică generează o serie de caracteristici tipologice ce-și pun amprenta asupra manifestărilor comportamentale. Aceste caracteristici tipologice subsumează o adevărată "rețea de relații potențiale pe care personalitatea le întreține cu o mare diversitate de situații, ce formează lumea ei potențială" (Golu, 1993, p. 70).

În concluzie, specializarea funcțională diferită a emisferelor cerebrale și raporturile de dominanță dintre ele își pun amprenta asupra procesului de structurare a personalității și a modului de integrare a acestuia în macrosistemul

socio-cultural, constituind o bază obiectivă pentru elaborarea unor structuri aptitudinale polivalente, precum și a unei tipologii psihocomportamentale cu o valoare teoretică și practică pentru acțiunea educațională, de consiliere profesională, pentru practica medicală, precum și în câmpul acțiunii socio-economice.

Tehnici de culegere a datelor

În demersul nostru experimental, am folosit:

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

-dominanță cerebrală corticală, ce susține un stil cognitiv de factură rațională;

-dominanța sistemului limbic, ca expresie a impunerii reactivității de tip emoțional;

-dominanța cerebrală stângă, ce reflectă realizarea preponderentă a funcțiilor de conceptualizare-categorizare și susține un stil cognitiv analitic;

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

Autorul metodei, **N. Herrmann** a validat întrebările chestionarului în 1976 prin evaluări EEG, efectuând un număr impresionant de aplicații. Conceptul **cheie** al acestei metode este cel de **preferință acțională**, în sens de abordare spontană a unei sarcini din domeniul vieții cotidiene, sociale. El se bazează în primul rând pe opțiunea subiectului pentru un anumit mod de a acționa, opțiune ce reprezintă un element esențial în dinamica motivațională a acțiunii. Acest mod preferat de acțiune se realizează pe un fond de activare neurocerebrală a unor anumite zone corticale, în funcție de tipul activității. În prezenta cercetare, am urmărit cu prioritate modul în care preferința funcțională corticală constituie un indicator al dominanței interemisferice și, în același timp, un criteriu întemeiat pentru o tipologie a personalității.

"Chestionarul de preferințe acționale" a fost adaptat de M. Roco în 1992, conținând în această formă 72 de itemi, grupați în patru secțiuni, corespunzătoare următoarelor zone corticale (Roco, 1995, pp. 115-126):

- Secțiunea A - zona corticală stângă;
- Secțiunea B - zona corticală dreaptă;
- Secțiunea C - zona limbică stângă;
- Secțiunea D - zona limbică dreaptă.

De asemenea, structura chestionarului mai conține trei itemi ce vizează preferința manuală a subiectului.

Subiectul este solicitat să răspundă la întrebările chestionarului prin alegerea variantei care i se potrivește cel mai bine, din cele cinci ale fiecărei întrebări. Fiecare din cele cinci variante de răspuns sunt cotate astfel: foarte puțin - 1 punct; puțin - 2 puncte; moderat - 3 puncte; mult - 4 puncte; foarte mult - 5 puncte.

Valoarea scorului preferințelor subiectului pentru o anumită zonă cerebrală se stabilește înmulțind frecvența variantelor alese cu valoarea acestora, pentru fiecare din cele patru secțiuni ale chestionarului. Ponderea activității funcționale a fiecăreia din cele patru zone corticale vizate, se află raportând valoarea scorului obținut de subiect la valoarea teoretică maximă ($18 \times 5 = 90$), înmulțită cu 100 (Roco, 2001, p. 97).

Modul de construcție al chestionarului permite, de asemenea, analiza intensității activării funcționale a fiecăreia din cele patru zone cerebrale menționate prin înmulțirea frecvenței variantelor alese de subiect cu gradientul valoric al itemilor chestionarului. Punctajul teoretic de evaluare a gradului de activare a celor patru zone cerebrale, cuprins între 0 și 90 de puncte, este grupat în trei registre valorice, după cum urmează:

- ✓ registrul I, reflectă o activare funcțională puternică, în cazul în care scorul subiectului este mai mare de 67 de puncte; modul funcțional respectiv este dominat de desfășurarea unor activități preferate într-o mare și foarte mare măsură;
- ✓ registrul al II-lea, corespunzător unei activări funcționale cerebrale de nivel mediu, cuprinde scorurile situate între 34 și 66 de puncte;
- ✓ registrul al III-lea reflectă un mod funcțional cerebral refuzat; cuprinde scorurile mai mici de 33 de puncte.

Scorul înregistrat pentru fiecare din cele patru zone cerebrale poate fi codificat în funcție de cele trei registre modale de activare, astfel:

- 1 - pentru modul de activare puternică;
- 2 - pentru modul de activare medie;
- 3 - pentru modul funcțional refuzat.

Acest mod de codificare a modalităților funcționale cerebrale permite stabilirea unei formule a profilului dominanței funcționale cerebrale, în care ordinea de citire este: zona corticală stângă - zona subcorticală stângă, zona subcorticală dreaptă - zona corticală dreaptă (Roco, op. cit., p. 62).

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

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

Analiza frecvențelor scorurilor obținute de subiecți conduce la clasificarea acestora în funcție de profilul preponderenței activării celor patru zone cerebrale. Clasificările respective pot constitui o bază obiectivă pentru realizarea unei tipologii a personalității, pe fondul activării funcționale cerebrale (Novac, op. cit., p. 128).

3. O teorie explicativă a devenirii vocaționale a personalității pe baza tezei privind raporturile de specializare și dominanță funcțională interemisferică

Care este mecanismul prin care modalitățile funcționale cerebrale specializate se integrează la nivelul personalității și condiționează organizarea psihocomportamentală? Răspunsul la această întrebare îl găsim în analiza efectelor dinamicii intercon condiționărilor dintre mulțimea solicitărilor și influențelor exogene și variabilele neuropsihologice interne. În acest spațiu relațional structura personalității și devenirea acesteia sunt determinate de anticiparea consecințelor favorabile ce pot fi obținute în plan comportamental, acțional.

Structurarea personalității sub raport funcțional este condiționată de integrarea ei în spațiul social relațional printr-o activitate utilă. Măsura în care persoana în cauză anticipă efectul favorabil al activării unor modalități funcționale ce coordonează comportamente adecvate, valorizate din perspectiva utilității lor sociale, constituie un factor ce determină diferențierea funcțională și integrarea socială a persoanei în cauză. În acest sens, putem vorbi de o specializare funcțională diferențiată prin educație, care o integrează pe cea dată prin programare genetică. Acest proces de specializare funcțională este concomitent cu procesul de integrare a mecanismelor funcționale diferențiate care se realizează tot prin educație și inserție socială.

Considerăm că acest dublu proces de diferențiere a specializării și dominanței interemisferice constituie suportul neuropsihologic al structurării potențialului aptitudinal pe parcursul dezvoltării ontogenetice.

Consecințele sau efectele favorabile sunt condiționate de posibilitatea activării funcționale preferențiale a anumitor zone corticale. Aceste efecte favorabile condiționate de activarea respectivelor zone funcționale corticale vor constitui ulterior surse de noi activări corticale cu efecte în planul devenirii personalității. Desigur că în situațiile cotidiene și la vârste mici, omul nu este conștient de potențialitățile funcționale a unei anumite zone cerebrale. De altfel, efectele pozitive favorabile pe care le poate obține un subiect într-o situație dată, nu sunt date din start și nici nu rămân indiferente subiectului. Orientarea preferențială a subiectului se poate manifesta în direcția unei anumite modalități funcționale cerebrale tocmai datorită capacității lui mai mare sau mai scăzută de a anticipa efectul favorabil pe care îl va obține în cazul în care va apela la respectiva modalitate funcțională operațională

Preferințele funcționale cerebrale sunt actualizate prin anticiparea eficienței sau succesului ce poate fi obținut în urma desfășurării anumitor tipuri de activități. Succesul obținut face ca respectivele preferințe funcționale cerebrale să consolideze mecanismul funcțional operativ, punându-și amprenta pe modul de organizare psihocomportamentală al fiecărei persoane.

Totodată, reușita desfășurării activității respective motivează actualizarea modalității funcționale cerebrale, care se consolidează și chiar se fixează dacă este repetată prin exerciții. În felul acesta, dinamica preferințelor funcționale cerebrale

determină (favorizează) structurarea unor *competențe psihice* favorabile desfășurării cu șanse crescute de reușită a unor activități.

Perspectiva ipotetică a devenirii personalității, mai sus prezentată, ne oferă posibilități explicativ-interpretative și acționale mult mai ample, bogate și nuanțate atât pentru problematica procesului instructiv-educativ, cât și pentru cel de orientare profesională și vocațională a tinerilor.

Tot odată, consistența dinamicii raportului dintre mecanismele funcționale analizate ne îndreptățește să considerăm că acest raport poate constitui un indicator în stabilirea unei tipologii a personalității și mai ales în conturarea stilului comportamental și chiar a stilului de viață, văzut într-o perspectivă mai largă. Avantajul criteriului tipologic menționat constă în faptul că evită o categorizare rigidă a personalității, în special din perspectiva evaluărilor predictive a respectivilor subiecți. Criteriul tipologic ales ne oferă posibilitatea deplasării accentului explicativ de la indicatorii cu valoare descriptivă legată de un moment al devenirii, la un mod de evaluare a însăși constituirii personalității.

4. Concluzii

Specializarea și dominanța funcțională interemisferică se structurează și se impun în ontogeneză în procesul comunicării și interacțiunii persoanei cu diversitatea situațiilor din mediul natural și în special din cel social. Ca mecanisme cerebrale de bază în integrarea sistemică a personalității, specializarea și dominanța funcțională interemisferică conduc la creșterea diversității organizării psihice, în cadrul unei scheme unitare de integrare. Pe de altă parte, capacitățile și competențele cognitive dominante și cele subordonate au o pondere diferită de la individ la individ, în contextul conexiunilor și articulărilor realizate atât pe orizontala cât și pe verticala sistemului personalității, în funcție de raporturile de frecvență și de intensitate dintre diferitele tipuri de solicitări, cărora individul trebuie să le facă față.

Între specializarea funcțională cerebrală și raportul de dominanță interemisferică, mecanisme care stau la baza integrării sistemice a personalității, se instituie pe parcursul dezvoltării ontogenetice un raport de circularitate funcțională. Pe de-o parte, specializarea funcțională neurocerebrală, care prezintă o determinare genetică mai mare, creează condițiile diversificării și multiplicării succesive a mecanismelor, proceselor psihice, a capacităților și trăsăturilor psihice și implicit a modalităților comportamentale de dobândire a unor efecte adaptative favorabile - în contextul raportului de integrare a individului în structura relațiilor macrosistemului social. Cum efectele adaptative favorabile se manifestă într-un domeniu acțional specific unei profesii și, în același timp, ele se constituie în element autoreglator al comportamentului (prin conexiune inversă), specializarea funcțională devine element favorizant al devenirii vocaționale a individului. Pe de altă parte, dominanța funcțională interemisferică, prin frecvența și intensitatea diferitelor tipuri de solicitări adresate unei emisfere sau celeilalte, favorizează procesul specializării neurocerebrale.

Integrată la nivelul sistemului personalității, specializarea funcțională neurocerebrală devine factor favorizant pentru desfășurarea eficientă a anumitor tipuri de activitate profesională. Selectorul acestor tipuri de activitate este tocmai preferința acțională ca element motivațional, care este determinată de efectul favorabil al activării modalității funcționale respective, și ulterior de anticiparea efectului favorabil obținut prin activarea modalităților funcționale respective, deja specializate, sau în curs de specializare.

În concluzie, dinamica dezvoltării vocaționale se prezintă ca relație circulară de tip spiralic între:

- variabile neurofuncționale cu potențial genetic care se specializează din perspectiva conținutului modal al procesărilor informaționale, realizate la nivelul fiecărei emisfere, precum și din perspectiva schemei logice după care se integrează informația recepționată;

- preponderența sau dominanța unei anumite emisfere cerebrale, datorate influențelor factorilor socio-culturali;

- dinamica mecanismului motivațional, care, prin preferința pentru o anumită modalitate funcțională cerebrală, oferă întărirea necesară pentru reactualizarea comportamentului susținut de respectiva modalitate funcțională;

- anticiparea efectului favorabil prin activarea unei anumite modalități funcționale cerebrale și implicit preferința pentru respectiva modalitate, ceea ce conduce la conturarea unui anumit stil al personalității și al manifestărilor și trăsăturile organizării psihocomportamentale interne.

În raport cu sarcinile respective, fiecare subiect realizează o anumită anticipare a consecințelor confruntării, cu aceste sarcini, apelând la modalitățile funcționale cerebrale considerate cele mai favorabile rezolvării lor, fiind astfel, generatoare de variabilitate interindividuală.

Impactul presupus prin ipotezele cercetării a se produce între modalitățile funcționale de prelucrare secvențială sau globală a informațiilor recepționate de către emisferile cerebrale, considerăm că este din punct de vedere explicativ mai aproape de însăși devenirea continuă și ireversibilă a personalității, sub aspect vocațional.

Modelul explicativ al personalității pe fondul specializării și dominanței interemisferice cerebrale oferă posibilitatea relevării și chiar conturării într-un sens proiectiv/predictiv personalizat a dinamicii vocaționale, în funcție de ponderea și conexiunile dintre variabilele menționate. Dinamica raporturilor de autoreglare din sfera personalității dintre blocurile cognitiv, motivațional-afectiv și volitiv în selectarea modalităților instrumental-acționale cu valoare creativă ridicată, exprimă într-un mod coerent, funcționalitatea mecanismului neuro-psiho-social al procesului devenirii personalității, fiind expresia *primatului spiritului asupra materiei*.

REFERINȚE BIBLIOGRAFICE

1. Berger, G. (1997). *Tratat practic de cunoaștere a omului*. București: Editura I.R.I.
2. Botez, M. I. (red.). (1996). *Neuropsihologie clinică și neurologia comportamentului*. București: Editura Medicală.
3. Dănilă, L., Golu, M. (2000). *Tratat deneuropsihologie*. Vol I., București: Editura Medicală.
4. Eysenck, H., Eysenck, M. (1998). *Descifrarea comportamentului uman* (traducere). București: Editura Teora.
5. Golu, M. (1993). *Dinamica personalității*. București: Editura Geneze.
6. Golu, M. (2000). *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Fundației "România de Măine".
7. Novac, C. (2006). *Caracteristici tipologice ale personalității pe fondul asimetriei funcționale cerebrale*. Craiova: Editura Universitaria.
8. Popescu-Neveanu, P. (1978). *Dicționar de psihologie*. București: Editura Albatros.
9. Rădulescu-Motru, C. (1996). *Curs de psihologie*, ediția a III-a. București: Editura Esotera.
10. Roco, M. (2001). *Creativitatea și inteligența emoțională*. Iași: Editura Polirom.
11. Zlate, M. (2006). *Fundamentele psihologiei*. București: Editura Universitară

REFERINȚE WEBGRAFICE

1. http://en.wikipedia.org/wiki/Big_Five_personality_traits#The_five_factors
2. <http://pshihopedagogie.blogspot.ro/2008/08/tema-3.html>
3. <http://www.scrigroup.com/didactica-pedagogie/factorii-care-conditioneaza-de22799.php> (online, 4.11.2013)
4. http://cis01.central.ucv.ro/eurocomp/dezv_pers_umane.pdf

ROLURI ȘI COMPETENȚE MANAGERIALE ALE PROFESORULUI ROLES AND MANAGERIAL SKILLS OF THE TEACHER

Lector univ. dr. **Florentina Mogonea**
DPPD – Universitatea din Craiova

Senior lecturer **Florentina Mogonea**, Ph.D.
TSTD - University of Craiova

Abstract

The class of students involves the exercise of roles, competencies, numerous and varied responsibilities, both by the teacher and by the students. The present study aims to analyze these roles and competencies that the teacher has, as class manager, both through theoretical, and also through practical investigation, respectively an ascertaining study conducted on a sample of subjects composed of students -future teachers.

Keywords: teacher, roles, responsibilities, competencies, competence profile, classroom management

1. Introducere

Competențele profesorului - manager și lider se manifestă în diverse situații educative, prin exercitarea rolurilor specifice, prin stilul propriu de predare, organizare a activităților, evaluare a elevilor, comunicare și relaționare.

Ca și în cazul altor profesii, și cea de manager sau lider al clasei implică un ansamblu de trăsături, calități specifice, precum (Țoca, 2002, pp. 81-82): dubla profesionalizare (de specialist într-un anumit domeniu al științei și de conducător); caracterul intuitiv și creator; rezistența fizică și psihică la solicitări diverse; exemplul personal, moral și profesional; prestigiul, autoritatea și responsabilitatea în fața grupului. Sintetizând, autorul menționat consideră că un profil de competență al managerului școlar trebuie să cuprindă cunoștințe, calități, aptitudini profesionale și manageriale, trăsături, calități morale, aptitudini și calități native.

Potrivit lui I. Nicola (2000, pp. 474-477), educatorul, profesorul - manager trebuie să posede următoarele trăsături, calități, aptitudini: cultura (generală, de specialitate, psihopedagogică), calități atitudinale, umanismul, în general, dragostea pentru copii, în special, calități atitudinale de natură caracterial-morală, conștiința responsabilității și a misiunii sale, calități atitudinale, calități ale gândirii, ale limbajului, ale atenției, ale memoriei, aptitudinea de a cunoaște și înțelege psihicul

celui supus acțiunii educative, aptitudinea empatică, aptitudini organizatorice, spiritul de observație, tactul pedagogic, măiestria pedagogică.

Literatura de specialitate cuprinde numeroase referiri la personalitatea profesorului manager, menționând multiple și variate liste de trăsături necesare exercitării cu succes a acestei profesii. În acest context, prezentăm un model sintetic, integrator, care aparține autoarei E. Joița. Autoarea își propune să construiască „**un profil dezirabil de competență managerială a profesorului**” (Joița, 2000, pp. 176-189), pe baza unor criterii psiho-socio-pedagogice.

Autoarea propune trei dimensiuni ale personalității profesorului-manager: dimensiunea cognitivă, dimensiunea motivațional-atitudinală și dimensiunea acțional-strategică. Dintre acestea, dimensiunea acțional-strategică implică în mod special competențele manageriale, este responsabilă de succesul activității practice a managerului și se referă la următoarele categorii de competențe:

Tabel 1. *Competențe ale profesorului – manager*
(după Joița, 2000, apud Mogonea, 2009, p. 227)

Competențe	Exemple
Competențe generale	a echilibra proiectarea și realizarea obiectivelor educaționale, a cunoaște elevii, a aborda interdisciplinar conținuturile, cultura psihopedagogică și managerială, a combina stilurile educaționale în funcție de situație, creativitate și mobilitate comportamentală;
Competențe în planificare, proiectare, programare	a efectua analize cu scop diagnostic, a prevedea obstacolele (capacitățile elevilor, restricții, dificultăți, greșeli, efecte negative), a proiecta în funcție de resurse (materiale și umane) și de priorități, a combina diferite metode și tehnici de proiectare, a corela obiectivele educaționale cu conținuturile, cu metode și mijloace didactice, cu formele de organizare;
Competențe în organizarea activității, a situațiilor educative	a construi situații educative variate, a ordona elementele activității, a doza resursele materiale, ergonomice, temporale, umane, a prelucra și sistematiza conținuturile care trebuie predate, a diferenția acțiunile educative după gradul participării elevilor;
Competențe decizionale	a îmbina deciziile tactice cu cele strategice, cele certe cu cele de risc, cele individuale cu cele în grup, cele de prevenire cu cele de corectare, a elabora alternative decizionale, a adopta decizii în funcție de situația educativă, a antrena elevii în decizii curente, a delega responsabilități;
Competențe în conducerea,	a motiva elevii, a stimula participarea activă la lecție, a-i sprijini în rezolvarea sarcinilor de învățare, a adapta sarcinile didactice la particularitățile elevilor, a sprijini

coordonarea și îndrumarea elevilor	accesul elevilor la informație, a consilia elevii, a diversifica experiențele de învățare, formele de comunicare, a utiliza adecvat autoritatea conferită de rolul de profesor, a crea și a menține un climat educațional favorabil învățării, educației;
Competențe în coordonarea acțiunilor	a dinamiza circulația informațiilor în grupul de elevi, a utiliza liderii și microgrupurile în organizarea situațiilor educative, a sprijini inițiativele elevilor, a sincroniza ritmurile realizării sarcinilor didactice, a doza, pe etape, sarcinile didactice, eforturile depuse de elevi, a evita stările conflictuale, comportamentele blocante, a integra experiențele de învățare nonformale și informale;
Competențe în finalizarea, evaluarea și reglarea acțiunilor educative	a alterna metodele de evaluare, a transmite elevilor criteriile de evaluare (indicatori calitativi și cantitativi), a prevedea greșelile de verificare și măsurare, a prelucra analiza și a interpreta rezultatele, a aplica măsuri de reglare, a sprijini elevii în autoevaluare și în interevaluare.

Profilul de competență al managerului clasei cuprinde, deci, un ansamblu de abilități, capacități, competențe, cunoștințe, adică o dimensiune teoretică și una practic – acțională, necesare conducerii clasei.

Sintetizând, putem afirma că realizarea unei „profesiograme” a managerului clasei de elevi trebuie să respecte, în opinia autorilor I. Jinga și El. Istrate (1998, p. 462), următorul algoritm: roluri – competențe - capacități – cunoștințe – deprinderi - abilități, - caracteristici ale personalității.

Un posibil profil de competență al profesorului, din perspectiva paradigmei constructiviste este conturat de E. Joița. Prezentăm, pe scurt, rolurile și competențele specifice (apud Joița, 2007, pp. 33-49; Mogonea, 2014, pp. 25-28):

Tabel 2. *Profilul de competență al profesorului constructivist*

Roluri specifice profesorului constructivist	Competențe și indicatori
A. ROLURI ȘI COMPETENȚE GENERALE ȘI CONSTRUCTIVISTE, CARE ASIGURĂ REUȘITA PROFESIONALĂ	
A. 1. Să ofere elevilor un model de abordare științifică a cunoașterii și interpretării realității	1. Competență științifică generală și pedagogică
A. 2. Să demonstreze necesitatea, posibilitatea ca un profesor să abordeze științific și alternativa constructivistă, în	2. Competență științifică în înțelegerea esenței și rolului constructivismului în didactică

instruirea centrată pe elev	
A. 3. Să conceapă un context al instruirii care să valorizeze rolul diferitelor resurse, implicate în construirea cunoașterii	3. Competență culturală generală
A. 4. Să asigure condiții, resurse de explorare directă și de colaborare, pentru exersarea mecanismelor mentale implicate în cunoaștere	4. Capacități cognitive formate și antrenate constructivist
B. ROLURI ȘI COMPETENȚE CONSTRUCTIVISTE, IMPLICATE ÎN MANAGEMENTUL INSTRUIRII ÎN CLASĂ	
B. 1. Să proiecteze, să planifice, să prevadă condițiile și realizarea învățării constructiviste	1. Competența de a prevedea un context adecvat, a-l analiza critic, a-l utiliza 2. Competența de a respecta rațional principiile constructiviste în proiectare 3. Competența de a prevedea variante metodologice și de desfășurare a instruirii constructiviste în clasă 4. Competența de a prevedea și rezolva restricții, obstacole, limite, dificultăți
B. 2. Să organizeze, ordoneze elementele contextului, mediului pedagogic al activității	1. Competența de a facilita resurse pentru demersul constructivist în clasă 2. Competența de a ordona rațional situațiile, secvențele constructiviste în activitate
B.3. Să decidă, să opteze rațional, eficient pentru o soluționare adecvată obiectivelor, contextului	1. Competența de a lua hotărâri , decizii și în procesul construirii învățării 2. Competența de a respecta procesul construirii unei decizii
B. 4. Să coordoneze, să îndrume, să antreneze, să ghideze construirea înțelegerii, învățării în clasă	1. Competența de a coordona resursele, acțiunile, metodele, eforturile elevilor 2. Competența de a antrena, a interesa elevii în procesul construirii înțelegerii, învățării 3. Competența de a ghida, a îndruma diferențiat elevii
B. 5. Să evalueze și să regleze activitatea de învățare constructivistă	1. Competența de a respecta eficient rolurile și cerințele evaluării constructiviste 2. Competența de a diversifica metodologia evaluării constructiviste

C. ROLURI ȘI COMPETENȚE CONSTRUCTIVISTE DE RELAȚIONARE, IMPLICATE ÎN REZOLVAREA PROBLEMELOR EDUCATIVE, ' ETICE ÎN CLASA CONSTRUCTIVISTĂ	
C. 1. Să ilustreze, în practica instruirii constructiviste rolul motivației, al atitudinilor	1. Relația competență-dimensiunea motivațional- atitudinală în abordarea constructivistă a învățării 2. Competența de a relaționa cu elevii, a colabora în clasă, în realizarea instruirii constructiviste 3. Competența de a respecta aspectele etice și de deontologie profesională
C. 2. Să asigure condiții pentru afirmarea relațiilor de comunicare și stimulare în clasa constructivistă, în baza rolului și de actor social în educație	1. Competența de a provoca, a susține comunicarea variată cu și între elevi
D. ROLURI ȘI COMPETENȚE CONSTRUCTIVISTE, IMPLICATE ÎN ACTIVITATEA DE REFLECȚIE ÎN ACȚIUNEA- CERCETARE DIDACTICĂ	
D. Să perfecționeze continuu demersul constructivist, prin abordarea atitudinii reflexive și de cercetare pedagogică, ca indicatori, părți calitative ale profesionali	1. Competența de a formula reflecții și a le utiliza în instruirea constructivistă

2. Modalități de antrenare și dezvoltare a competențelor manageriale ale profesorului

Prezentăm câteva modele de instruire, utile în formarea competențelor necesare profesorului, ca manager și lider al clasei de elevi (Joița, 2006; Frăsineanu, 2007a; Ștefan, 2007; Mogonea, 2008; Mogonea, 2014):

- **Modelul E-R-R** (Evocare-Realizarea sensului-Reflecție);
- **Modelul celor 5 E** -Engage (angajare), Explorer (explorarea directă), Explain (explicarea, argumentarea), Elaborate (elaborarea, generalizarea), Evaluate (evaluarea);
- **Modelul ETER** (Experience, Theory, Experimentation, Reflection);
- **Modelul OLE** (Open Learning Environments) (Hannafin, Land, Oliver, 1999) - Studenții analizează problemele intenționat rău-definite și rău-structurate și construiesc multiple perspective de rezolvare;
- **Modelul ETER** - Experience, Theory, Experimentation, Reflection (Beliveau și Peter, 2002);
- **Modelul CECERE** (Joița , 2005) – presupune următoarele etape: crearea **Contextului** adecvat; Realizarea **Explorării** directe, a prelucrării primare a

materialelor disponibile, în mod individual; **Colaborarea** în perechi sau în grup mic și apoi la nivelul clasei; **Elaborarea** în sinteză, în mod propriu, a rezolvării sarcinii date; Formularea de **Reflecții** personale; **Evaluarea** sumativă.

- **Modelul OSIOS** (Ștefan, 2007) – constă în parcurgerea următorilor pași: **Orientarea în noua temă**; **Scanarea materialelor suport**; **Interpretări proprii**; **Organizarea noilor cunoștințe**; **Schematizarea**;
- Modelul **EFIRI** de proiectare a instruirii constructiviste (Frăsineanu, 2007b) – presupune raportarea la următoarele variabile ale situației de instruire: **Elev**; **Finalități**; **Învățarea**; **Resursele**; **Interacțiunile din clasă**;
- Modelul **CIRCUIT** (Ilie, 2008) – etapele acestui model sunt: **Contextualizarea-Întrebările-Răspunsurile-Conceptualizarea-Utilizarea-Interpretarea-Testarea**.

3. Investigații aplicative privind necesitatea dezvoltării competențelor manageriale ale viitorilor profesori

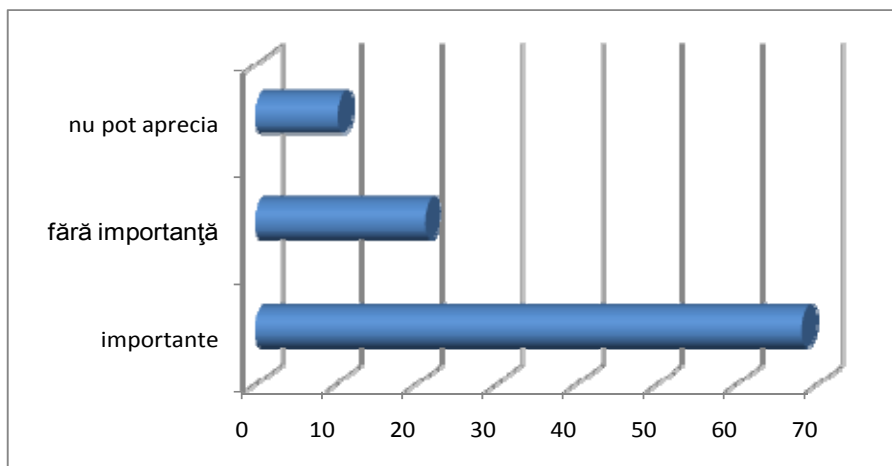
Pornind de la rolul programului de pregătire psihopedagogică în formarea competențelor necesare unui viitor profesor, am realizat o cercetare pedagogică de tip constatativ, **scopul** urmărit fiind acela de a cunoaște opinia studenților-viitori profesori privind rolul și locul competențelor manageriale în ansamblul profilului de competență și de a identifica nevoile de formare ale acestora.

Eșantionul de subiecți a fost constituit din 75 de studenți viitori profesori, înscriși la Programul de certificare a competențelor pentru profesia didactică, nivelul II, de la Facultatea de Litere, din cadrul Universității din Craiova.

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

Prezentăm, în continuare, rezultatele obținute în urma aplicării chestionarului.

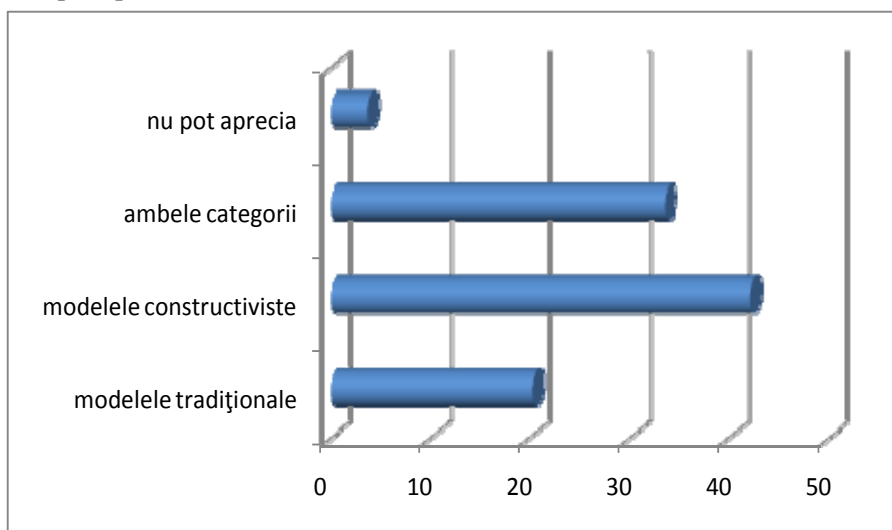
Astfel, la itemul 1, cei mai mulți dintre subiecți (68.2%) consideră competențele manageriale ca fiind importante, restul studenților considerând că nu au importanță (21.3%), respectiv că nu pot aprecia (10.5%) (vezi histograma nr. 1).



Histograma 1. *Opinia studenților privind importanța competențelor manageriale*

În privința eficienței modalităților de instruire în formarea competențelor manageriale, răspunsurile subiecților s-au distribuit astfel:

- a) modelele tradiționale – 20.4%
- b) modelele constructiviste – 42.2%
- c) ambele categorii – 33.6%
- d) nu pot aprecia – 3.8%



Histograma 2. *Opinia studenților privind rolul modelelor de instruire în formarea competențelor manageriale*

Dintre avantajele modelelor de instruire tradiționale (itemul 3), menționate de studenți, precizăm:

- Nu necesită utilizarea unui număr/volum mare de resurse (didactice, materiale, temporale);
- Nu implică un efort foarte mare, nici din partea profesorului, nici a studenților;
- Evaluarea este predominant cantitativă.

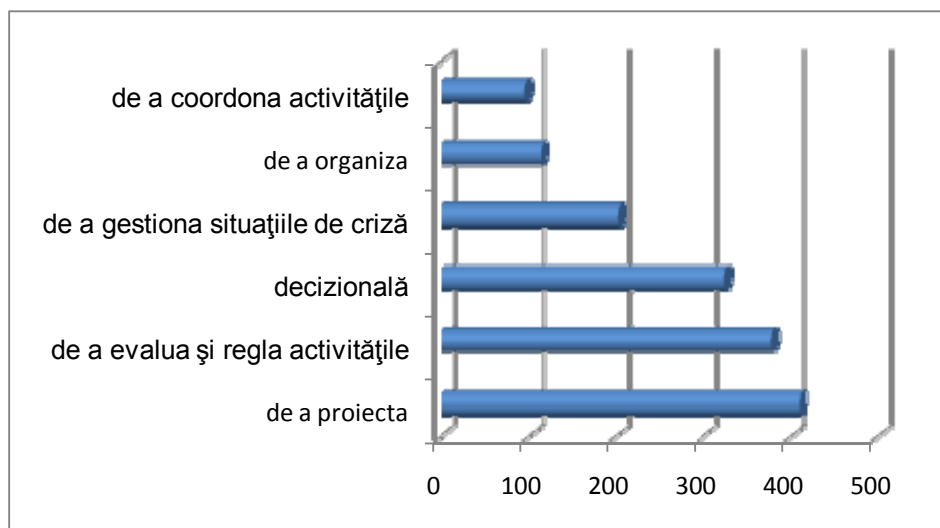
Studenții chestionați consideră că modelele de instruire constructiviste au următoarele avantaje (itemul 4):

- Implică punerea studentului în situații concrete, similare celor reale;
- Oferă studenților ocazia de a realiza o învățare autentică;
- Încurajează dezvoltare proceselor cognitive, dar și a celor metacognitive;
- Antrenează și factorii noncognitivi ai personalității (afectivitate, motivație, voință);
- Stimulează formarea competențelor, cunoștințele fiind doar punctul de pornire în realizarea acestora;
- Încurajează cooperarea profesor-student, student-student, intercomunicarea, interevaluarea;
- Evaluarea este predominant calitativă, fiind foarte mult încurajată autoevaluare.

Itemul 5 le-a solicitat subiecților să ierarhizeze anumite competențe, în funcție de importanța pe care aceștia consideră că o au. Răspunsurile sunt prezentate în tabelul 3 și în graficul 3.

Tabel 3. *Opinia studenților privind importanța competențelor manageriale ale profesorului*

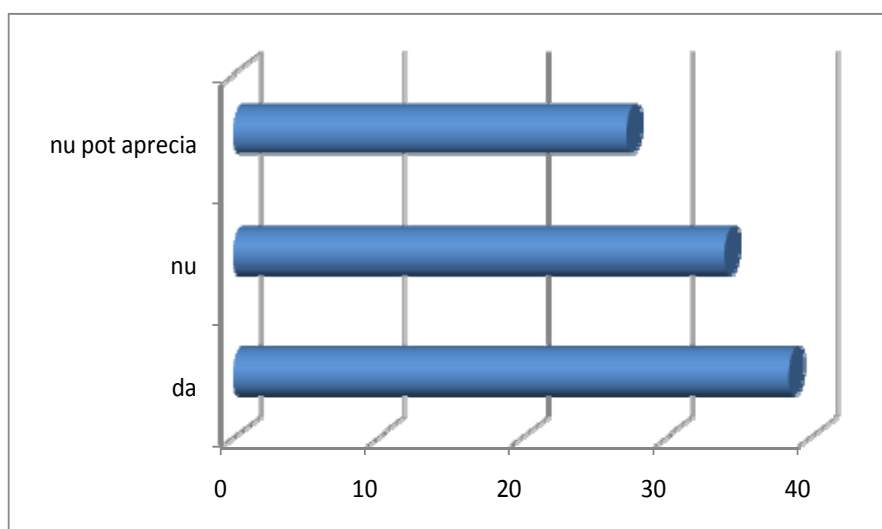
Competența	Valoarea
de a proiecta	411
de a evalua și regla activitățile	379
decizională	325
de a gestiona situațiile de criză	204
de a organiza	115
de a coordona activitățile	96



Histograma 3. *Opinia studenților privind importanța competențelor manageriale ale profesorului*

Răspunsurile studenților privind rolul Programului de pregătire psihopedagogică în formarea competențelor manageriale ale viitorilor profesori (itemul 6) sunt împărțite între cele trei variante de răspuns:

- a) da – 38.6%
- b) nu – 34.1%
- c) nu pot aprecia – 27.3% (vezi histograma nr. 4).



Histograma 4. *Opinia studenților privind rolul Programului de pregătire psihopedagogică în formarea competențelor manageriale ale viitorilor profesori*

Majoritatea studenților chestionați au susținut că disciplinele „Managementul clasei de elei” și „Practica pedagogică” au cel mai mare rol în formarea competențelor necesare profesorului, ca manager al clasei.

Dintre propunerile de ameliorare a Planului de învățământ al DPPD, formulate de studenți, menționăm:

- Accentuarea caracterului aplicativ al disciplinelor teoretice;
- Punerea studenților în cât mai multe situații de instruire, care să le permită să-și exerseze competențele;
- Implicarea în activități extracurriculare;
- Creșterea numărului de ore de practică pedagogică;
- Realizarea unei mai mari legături între disciplinele psihopedagogice teoretice și practica pedagogică;
- Realizarea unei comunicări mai strânse și a unei colaborări între coordonatorul de practică pedagogică (care este un cadru didactic universitar) și tutorele de practică pedagogică.

În concluzie, considerăm că actualul Plan de învățământ al Programului de certificare a competențelor pentru profesia didactică are un rol important în formarea competențelor necesare profesorului în calitate de manager al clasei, dar el poate fi îmbunătățit, astfel încât studenților să li se ofere mai multe situații în care să își poată exersa aceste competențe.

REFERINȚE

1. Frăsineanu Ec. S. (2007a). Modele alternative de instruire cognitiv-constructivistă în formarea profesorilor, în E. Joița (coord.). *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*. Craiova: Editura Universitaria, 61-65
2. Frăsineanu, Ec. S. (2007b). Un model de proiectare a contextului instruirii constructiviste (modelul EFIRI), în E. Joița (coord.). *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*. Craiova: Editura Universitaria, 190-192.
3. Ilie, V. (2008). Modelul CIRCUIT poate reprezenta o opțiune strategică în formarea competenței proiective a profesorului constructivist, în E. Joița (coord.). *A deveni profesor constructivist. Demersuri constructiviste pentru o profesionalizare pedagogică inițială*. București: Editura Didactică și Pedagogică R.A., 151-162
4. Jinga, I., Istrate, E. (1998). *Manual de pedagogie*. București: Editura All Educational
5. Joița E. (coord.). (2007). Un posibil profil de competență al profesorului constructivist, în E. Joița (coord.). *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*. Craiova: Editura Universitaria, 32-49
6. Joița, E. (2000). *Management educațional. Profesorul – manager: roluri și metodologie*. Iași: Editura Polirom
7. Joița, E. (2006). *Instruirea constructivistă – o alternativă*. București: Editura Aramis

8. Mogonea, F. (2009). *Profesorul și managementul clasei de elevi*. Craiova: Editura Universitaria
9. Mogonea, F. (2014). Pledoarie pentru o pedagogie a competențelor, necesară în formarea inițială a viitorilor profesori, în volumul *Educație și Spiritualitate*. Craiova: Editura Mitropolia Olteniei, 25-28
10. Nicola. I. (2000). *Tratat de pedagogie școlară*, ediția a doua, revizuită, București: Editura Aramis
11. Ștefan, M. A. (2007). Modele proprii de facilitare a învățării constructiviste, în E. Joița (coord.). *Profesorul și alternativa constructivistă a instruirii*. Craiova: Editura Universitaria, 133-137
12. Țoca, I. (2002). *Management educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică, R. A.

Anexă – Chestionar de opinie

Data:

Nume și prenume:

Facultatea/Specializarea:

1. Considerați competențele manageriale ale profesorului ca fiind:
 - a) importante
 - b) fără importanță
 - c) nu pot aprecia

2. Sunteți de părere că, în dezvoltarea competențelor manageriale ale profesorului, mai eficiente sunt:
 - e) modelele tradiționale
 - f) modelele constructiviste
 - g) ambele categorii
 - h) nu pot aprecia

3. Care sunt avantajele utilizării modelelor tradiționale de instruire în vederea dezvoltării competențelor manageriale ale profesorului? Menționați minim 3!

4. Care sunt avantajele utilizării modelelor constructiviste de instruire în vederea dezvoltării competențelor manageriale ale profesorului? Menționați minim 3!

5. Ierarhizați următoarele roluri/competențe ale profesorului, în funcție de importanța pe care considerați că o au:
 - a) competența decizională
 - b) competența de a proiecta
 - c) competența de a organiza
 - d) competența de a coordona activitățile
 - e) competența de a evalua și regla activitățile
 - f) competența de a gestiona situațiile de criză

6. Sunteți de părere că actualul Plan de învățământ al DPPD asigură formarea competențelor manageriale ale viitorilor profesori?
 - d) da
 - e) nu
 - f) nu pot aprecia

7. Dintre disciplinele de învățământ cuprinse în Planul de învățământ al DPPD, care considerați că au o contribuție mai mare la dezvoltarea competențelor manageriale ale profesorului?
8. Dacă ați putea îmbunătăți acest Plan de învățământ, ce propuneri ați face privind aspectele legate de formarea profilului de competență managerială al viitorilor profesori?

PEDAGOGIE COMPARATĂ / COMPARATIVE PEDAGOGIE NEW INTERPRETATIONS

IDEI DESPRE EDUCAȚIE ÎN PRIMELE SECOLE CREȘTINE

IDEAS ABOUT EDUCATION IN THE EARLY CHRISTIAN CENTURIES

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

Senior Lecturer **Mihaela Aurelia Ștefan**
TSTD – University of Craiova

Abstract

During the first Christian centuries it was delineated a new apprehension about life according to which the human is a God's creation, apprehension that will also mark the education.

Christian education foundations were provided by the study of Bible, its learning content being in accordance with the Christian dogmas.

The purpose of education, as shown in the Holy Book of Christians, is gaining the wisdom, condition for achieving the virtue and the entry into the Eternal Kingdom.

We will present in this study, the pedagogical ideas expressed in the works of some parents of the Church in the early Christian centuries, according to the Christian dogmas.

Key concepts: *Christian faith, welfare, virtue, wisdom.*

1. Introducere

La începuturile sale, educația a fost oferită de către familie și Biserică. Oricât de importantă era educația primită în familie prin puterea exemplului, amprenta de bază în conturarea esenței educației religioase a fost pusă de către Biserică.

Creștinismul s-a dezvoltat pe fundamentele culturii clasice, umaniste care aborda, în maniera sa, problema omului și a vieții. Educația clasică se centra pe

formarea unui tip de personalitate umană armonios dezvoltată. Cultură umanistă se prezenta ca rivală a noii religii.

În primele secole creștine se structura o nouă educație, plecându-se de la o nouă concepție despre viață conform căreia omul este o creație a lui Dumnezeu. Sufletul său este nemuritor, în timp ce trupul este trecător. Prin suflet, omul se aseamănă cu Dumnezeu și se poate înălța și apropia de El, prelungindu-și viața în veșnicie. Trupul este izvor de păcat, în schimb, sufletul este izvor de mântuire și de fericire, motiv pentru care, el trebuie prețuit mai mult decât corpul. Viața spirituală este superioară a tot ceea ce lumea pământească oferă mai mareț și mai bun, permițând întoarcerea creaturii la Creatorul său, printr-o slujire credincioasă a acestuia de pe urmă (Vauchez, 1994, p. 40).

Viața îi este dată omului pentru a se pregăti pentru lumea de apoi, ea poartă amprenta păcatului originar și ca atare scopul suprem îl reprezintă aspirația la mântuire în lumea de apoi.

Această concepție despre viață se reflectă și în educație, ea reprezentând în esență, o pregătire pentru Împărăția veșnică. „Semnificația pedagogică a începuturilor creștine este una incontestabilă, această perioadă conținând germenii teoriilor educaționale moderne” (Stan, 2002, p. 153).

Pentru creștinism, a forma omul nu înseamnă să-i împodobești spiritul cu anumite idei, nici să-i dezvolți anumite deprinderi particulare, ci a crea în el o dispoziție generală a spiritului și a voinței, care să-l determine să vadă lucrurile într-o anumită lumină determinată (Durkheim, 1972, p. 30).

Bazele educației creștine au fost asigurate de studiul *Bibliei*, în care se regăsesc, conținutul învățământului fiind în concordanță cu dogmele creștine.

Scopul educației, așa cum reiese el din Cartea Sfântă a creștinilor, este dobândirea înțelepciunii, condiție a atingerii virtuții și intrării în Împărăția veșnică.

Întreaga activitate educativă pleca de la premisa că omul este înclinat spre păcat și nu va putea fi format decât prin credință, prin cultivarea ascentismului.

În consecință, se renunță la preocupările pentru educația fizică și estetică a tinerilor în favoarea unei educații moral-creștine. „Creștinismul prezintă un Dumnezeu unic, al tuturor, fără popor ales, fără rasă, familie, stat. Cultul nu mai este secret; rituri, rugăciuni, dogme nu mai sunt ascunse, din contră se instituie un învățământ religios” (F. de Coulanges, apud Popescu, 1996, p. 82).

Profesorii erau selecționați din rândul preoților. Printre părinții bisericii s-au remarcat: Clement Alexandrinul, Origene, Vasile cel Mare (330-379); Pseudo-Dionisie, Ioan Hrisostom, Tertulian, Augustin, Toma din Aquino.

Vom prezenta, în cele ce urmează, ideile cu caracter pedagogic, exprimate în lucrările acestor autori, desigur, în spiritul dogmelor creștine.

2. Clement Alexandrinul (150-215)

În sec. III d. Hr., Clement Alexandrinul, în lucrarea sa „Pedagogul”, impune educatorilor reguli stricte, adecvate religiei creștine. Prin conținutul învățământului pe care îl promova, autorul a îndepărtat cu totul educația școlară de cunoașterea lumii înconjurătoare, a naturii.

În lucrarea sa „Pedagogul”, prima lucrare sistematică de pedagogie creștină, Clement Alexandrinul consideră că idealul educativ constă în mântuirea sufletului prin credință, în dobândirea virtuții inspirate de Hristos, ca model suprem. Realizarea lui nu este posibilă decât prin parcurgerea a trei trepte: convertirea, instruirea și desăvârșirea.

Pedagogia, afirmă Clement (apud Cucuș, 2001, p. 62) „este religia: ea este învățătura în serviciul lui Dumnezeu și, în același timp, educația în vederea cunoașterii și a bunei formări care ne conduce spre cer”. Religia are drept scop o bună formare, ea îl conduce pe om spre Împărăția cerului, oferă calea dreaptă a adevărului, fiind învățatură în slujba lui Dumnezeu.

Educația creștină pornește de la ideea că omul a căzut în păcatul original, motiv pentru care este necesară o puternică disciplină, nu impusă din exterior, ci bazată pe înțelegerea și voința copilului (...) este vorba de privațiuni și de renunțarea la orice plăcere imorală. Nu va putea trăi evitând păcatul decât omul care a primit o educație aleasă. Individul trebuie astfel format încât să aspire la sfințenia absolută, la a-l imita pe Hristos în actele sale, la perfecțiunea terestră. Desăvârșirea se obține prin efort propriu, prin liberă alegere și imitație activă (David, 2006, p. 46)

În lucrarea sa „Pedagogul”, Clement Alexandrinul impune educatorilor – cu deosebire călugărilor din mănăstiri – reguli stricte, adecvate religiei creștine. Interesantă este definiția pedagogului, acesta fiind “mai degrabă expresia unei noțiuni abstracte decât o suprapunere cu un anumit individ concret” (Stan, 2002, p. 167).

Pedagogul este identificat cu logos-ul. Clement afirmă (apud Cucuș, 2001, p. 62) că “Pedagogul se identifică, în mod natural, cu Logos-ul, căci el ne conduce pe noi, copiii, spre mântuire”.

3. Origene (185-254)

Origene este unul dintre cei mai mari teologi, profesori și scriitori cunoscuți în perioada creștinismului timpuriu; s-a născut în Egipt, la Alexandria și s-a numărat printre discipolii lui Clement Alexandrinul.

Idealul creștin, în concepția lui Origene, îl reprezenta desăvârșirea până la asemănarea cu Dumnezeu. El recomanda studiul dialecticii, al științelor naturale, al geometriei, astronomiei, literaturii și filosofiei antice, pentru a ajunge, mai apoi, la adevărurile creștine. Accentul era plasat pe libertatea de cercetare, de exprimare a ideilor, de interpretare a scrierilor sfinte, căci „...numai prin sânguință și prin cultivarea unor înclinări și deprinderi bune poate deveni omul înțelept, numai în chipul acesta poate fi cu puțință realizarea așa-zisului scop ultim propus de el în viață. Din aceste bune înclinări ai putea ajunge un desăvârșit jurist roman ori un filosof din secta celor mai celebri filosofi greci. Eu însă aș prefera să-ți închizi întreaga putere a talentului în cele ale creștinismului și încă s-o faci în mod creator. În acest scop ți-aș dori să aduni din toate domeniile care să-ți fie de folos în documentarea ta creștină, de pildă chiar din geometrie și din astronomie, care se vor dovedi folositoare la explicarea *Sfintelor Scripturi*, aceasta pentru că, după cum spun ucenicii filosofilor despre geometrie și muzică, despre gramatică, retorică și

astronomie că sunt auxiliarele filosofiei, tot așa să zicem și noi că și filosofia ne este de folos în creștinism.”(Origene, 1982, p. 354).

Nu se urmărea însușirea și reproducerea de către elevi a unor idei culese din diverse texte, ci analize, interpretări și evaluări personale.

Cea mai mare contribuție pe care a avut-o Origene în istoria întemeierii filosofice a educației a fost abordarea Bibliei “ca reper ideatic al interpretării oricăror texte. Origene a eliberat pentru totdeauna ființa umană de teama că rațiunea conduce în mod automat la păcat și erezie” (Stan, 2002, p. 175).

4. Vasile cel Mare (329-379)

Născut în Cesareea Capodociei, într-o familie bogată, Vasile cel Mare se numără printre marii gânditori creștini care au înțeles faptul că educarea timpurie a copiilor de către Biserică poate conduce la prevenirea și evitarea multor probleme. A studiat în Atena, Egipt, Siria, devenind în anul 364 profesor de retorică.

Scopul vieții și al educației nu se află, în viziunea Sfântului Vasile cel Mare, ca de altfel asemenea și a altor autori creștini, în viața pământească, ci în pregătirea pentru „viața cealaltă”.

Activitatea educativă are prioritate în mănăstiri și ca atare, conținutul învățământului nu mai putea fi dat de cunoașterea naturii, ci de cunoașterea semnificațiilor religiei creștine.

Sfântul Vasile cel Mare așează pe Dumnezeu ca pe Izvorul vieții noastre, plecând de la cartea Facerii și de la convingerea că omul, această creatură a lui Dumnezeu, a fost făcut de El în virtutea iubirii (Ielciu, 1986).

Virtutea supremă ce trebuia formată tinerilor era umilința și ea trebuia dobândită, potrivit opiniei lui Vasile cel Mare, prin ascultare.

Prin intermediul culturii clasice (Homer, Hesiod, Plutarh, Pitagora, Diogene, Platon), se poate ajunge, considera autorul, la înțelegerea virtuții. Un individ virtuos este un individ care manifestă iubire pentru Dumnezeu și pentru oameni, care urmărește binele în toate faptele sale. Copiii sunt învățați să-și asculte și să-și respecte părinții. Sf. Vasile cel Mare îi îndeamnă și pe părinți să-și educe copiii în disciplină și iubire de Dumnezeu, dar cu bunătate și blândețe (lucrarea sa *Etica*).

În *Regulile pe larg*, el îi sfătuiește pe călugări să-i primească pe lângă mănăstirile lor, pe copiii orfani, ori pe cei aduși de bună voie de părinți pentru a primi o educație pioasă.

În educația copiilor, subliniază Vasile cel Mare (apud David, 2006), se va recurge îndeosebi la *Sfintele Scripturi*, narând copiilor faptele minunate ale lui Dumnezeu și cultivându-le virtutea, prin intermediul sentințelor creștine.

Sf. Vasile cel Mare s-a bucurat de-a lungul timpului de o atenție deosebită în literatura de specialitate românească. Bineînțeles, teologii sunt cei care s-au oprit în primul rând asupra vieții și a operei sale, și între aceștia profesorii de teologie din România, în încercarea nu numai de a face mai cunoscută activitatea marelui Părinte în mediile creștine românești ci și pentru a recomanda spre adâncire contribuția sa teologică.

5. Ioan Hrisostom (344-407)

Ioan Hrisostom (344-407), numit și Ioan Gura de Aur, revoltat de viciul omenesc și convins de valoarea vieții ascetice, a dus o viață retrasă, dedicându-se în întregime studiului *Sfintelor Scripturi*.

Plecând de la premisa că bunurile terestre sunt înșelătoare, educația, în viziunea lui Hrisostom, trebuie să se centreze pe cultivarea credinței. Doar credința în Dumnezeu poate duce la desăvârșirea sufletului. Nu un om priceput în artă, știință și vorbirea frumoasă trebuie să tindem a face din copil, scrie el în *Despre truție și educația copiilor*, ci un credincios devotat.

Părinții au datoria de a-și educa proprii copii, începând cât de devreme. Ei se vor sprijini întotdeauna pe bunul exemplu, pe sentimentul onoarei și pe recompense.

Se recomandă evitarea pedepselor corporale. Educația trebuie să înceapă încă din cea mai fragedă vârstă, când sufletul este ușor modelabil, luând orice formă îi dai, ca o ceara pe care ușor se impregnează pecetea: „Dacă în sufletul încă fraged se întipăresc învățături bune, scrie Ioan Hrisostomul, nimeni nu le va mai putea șterge atunci când se vor face tari ca o întipărire, precum ceara” (Ioan Gură de Aur apud Maica Magdalena, 2000, p. 112).

Concepția pedagogică a lui Ioan Hrisostom (apud, Albușescu, 2007) se structurează în jurul a două idei:

- a) copilul nu trebuie pregătit pentru viața pământească, ci pentru viața veșnică, în lumea de apoi;
- b) actul educativ are o funcție sfântă, aceea de purificare și înălțare spirituală.

Prin educație, copiii trebuie pregătiți să-și domine pasiunile, înclinațiile primejdioase și să urmărească în viață doar scopuri conforme ideii de bine. De aceea, mult mai important este să le predăm copiilor arta de a trăi bine (în acord cu principiile creștine), decât să-i învățăm arta de a vorbi bine.

Prețuind în mod deosebit viața, Ioan Hrisostom “situează analiza teologică a omului în contextual zbuciumat al luptei între păcat și mântuire, al raportării deopotrivă a acestuia la comunitatea în care trăiește și la divinitate” (Stan, 2002, p. 183).

6. Tertulian (160-240 d. Hr.)

Credința este, în concepția lui Tertulian, principiul de bază după care trebuie să se conducă viața. Credința cuprinde tot adevărul.

Tertulian condamnă filosofia greacă, în care identifica originea tuturor relelor. Pentru a asigura o bază ideologică proprie creștinismului, nu avem nevoie de filosofie, ci doar de credință. Totuși, el recunoaște faptul că deși cultura clasică nu este indispensabilă, ea poate aduce cu sine un folos: poate contribui la obținerea unei forme superioare de viață. Este bine ca tânărul să fie mai întâi inițiat în învățăturile religiei creștine, care îl vor imuniza în fața acelor părți din scrierile profane considerate periculoase (Albușescu, 2007).

"Ca urmare a împărtășirii concepțiilor *montaniste* (întemeiată de Montanus, *montanismul* era o sectă care propovăduia iminența întoarcerii lui Hristos în lume și instaurarea domniei acestuia pe o durată nedeterminată), Tertulian, spre

deosebire de Clement Alexandrinul, devine unul dintre cei mai neînduplecați și intransigenți critici ai întregii moșteniri filosofice antice” (Stan, 2002, p. 170).

Fiind adeptul ideii conform căreia filosofia reprezintă o inducere în eroare a spiritului ființei umane, Tertulian își dedică întreaga energie pregătirii sale și a semenilor pentru mântuire, considerând că doar prin intermediul educației creștine, omul poate fi salvat de eclecticism.

7. Augustin Aureliu (354-430)

Unul dintre cei mai cunoscuți ideologi ai creștinismului a fost Aureliu Augustin (354-430). Doctrina sa despre păcatul originar a avut un rol hotărâtor în constituirea dogmaticii catolice în general, a concepției creștin-medievale despre om în special.

Augustin a continuat tradiția Sfinților părinți: Clement Alexandrinul, Origene, Vasile cel Mare, punând în evidență importanța filosofiei grecești pentru înțelegerea credinței creștine.

În lucrarea sa „Confesiuni” autorul încearcă să realizeze o anumită punte de legătura între educația preconizată de antichitatea greco-romană și educația creștină. Din literatura păgână trebuie făcută o selecție, excluzând ceea ce poate perverti sufletul.

Creștinismul nu trebuie doar înțeles, ci și trăit în conștiință. Adevărurile sunt de origine divină și nu pot fi pătrunse decât prin revelație, prin cunoaștere mistică, în urma rugăciunilor.

Din perspectivă pedagogică, Augustin recomandă atitudinea pozitivă, binevoitoare față de copil, evitându-se pe cât posibil pedepsele corporale și, în general, tratarea prea aspră a acestuia.

Pentru reușita activităților instructiv-educative, Augustin recomandă trezirea curiozității copiilor, pe de altă parte, evitarea constrângerii și a sentimentului de teamă.

Jocul este foarte mult prețuit, deoarece se dovedește mai folositor în educație decât discuțiile savante. Fiind însoțit de voieșie, bucurie, permite educatorului să creeze o relație bazată pe comuniune sufletească.

În lucrările *Confesiuni* și *Despre instrucțiunea începătorilor în creștinism*, Augustin susține necesitatea adaptării educației la individualitatea copiilor. Lecțiile nu trebuie să fie obositoare, constrângătoare și monotone, ci plăcute, bazate pe ludic.

Dintre regulile pedagogice expuse în lucrarea *Educația creștină* putem enumera (apud Albulescu, 2007):

- a) magistrul îi va învăța pe tineri cu prioritate adevărurile de credință, cum să promoveze binele și cum să evite răul;
- b) magistrul trebuie să-și structureze discursul pe măsura celor ce îl ascultă și să-și sprijine afirmațiile pe argumente solide;
- c) magistrul trebuie să vorbească mai degrabă cu înțelepciune, decât cu elocvență;
- d) claritatea și stilul plăcut al cuvântărilor sunt importante în atingerea scopului, reușind să emoționeze și să câștige adeziunea ascultătorilor;

- e) magistrul va fi tot timpul conștient de etapele și de regulile învățării;
- f) stilul expunerii trebuie să fie variat în funcție de subiectul și scopul predării.

Prin scrierile sale, Augustin Aureliu încearcă să realizeze o anumită punte de legătură între educația preconizată de antichitatea greco-romană și educația creștină.

8. Toma din Aquino (1225-1274)

Cel mai de seamă reprezentant al scolasticii catolice oficiale a fost călugărul dominican, discipol al lui Albertus Magnus, Toma din Aquino (1225-1274). El a încercat să unească gândirea lui Aristotel cu cea creștină și să dea astfel filosofiei catolice o aparență raționalistă. A enunțat principiul „armoniei” între știință și religie. Știința este întemeiată pe rațiune, religia, în schimb se bazează pe credință, dar ambele tind spre adevărul unic, adevărul religiei.

În plan pedagogic, concepția sa conduce la câteva teze fundamentale (apud David, 2006):

- o procesul de educație implică prezența divinității și, în consecință, omul nu se poate forma și dezvolta prin propriile forțe;
- o întrucât în actul educației este angajat în primul rând sufletul, școala trebuie să se afle sub conducerea bisericii și nu a statului;
- o conținutul învățământului trebuie să cuprindă atât cunoașterea lucrurilor (pe cale senzorială), cât și cunoașterea adevărului revelat, obținut pe calea credinței; ca atare, știința nu putea avea o existență de sine stătătoare, ci doar într-o perfectă armonie cu credința.

În esență, procesul de educație implică prezența divinității: „Se pare că numai Dumnezeu ne învață și (numai el) trebuie numit învățător”, scrie Toma din Aquino (Toma din Aquino, 1994, p. 35).

Educația are drept scop dezvoltarea însușirilor potențiale ale individului. Educația nu se realizează spontan, ci necesită respectarea unor reguli ce au fost stabilite în scrierile sfinte, în chemarea lui Hristos de a răspândi învățătura. Rolul învățătorului constă în a-l determina pe elev să cunoască adevărul divin prin credință și contemplare.

Învățarea este posibilă doar datorită unui dar divin oferit oamenilor de Dumnezeu: lumina rațiunii. Despre acest dar divin, Toma din Aquino scrie: „Dar lumina unei rațiuni de acest fel, prin care asemenea principii ne sunt cunoscute, a fost sădită în noi de Dumnezeu ca o asemănare a adevărului creat, prezent în noi.

Iată de ce, întrucât întreaga învățătură omenească poate fi eficace doar în virtutea acestei lumini, este evident că numai Dumnezeu este învățătorul lăuntric și cel dintâi (Toma din Aquino, 1994, p. 55-56).

În sinteză, în concepția creștină, principiile morale nu se impun din exterior, ci coincid nevoilor sale interioare de asceză, cunoaștere a lui Dumnezeu.

Educația presupune o continuă raportare la un sens mai înalt al lumii și al vieții (...). Prin însușirea teoretică a fenomenologiei religioase, a adevărilor de credință cuprinse în marile scrieri sau canoane, se modelează caracterul, voința, se întărește virtutea (Maciuc, 1999, 2003).

“Sprijinirea dezvoltării ontogenetice, prin promovarea valorilor morale și religioase, a constituit de-a lungul timpului, o preocupare a tuturor comunităților umane” (Salade, 1998, p. 70). Prognoza valorilor morale rămâne o problemă deschisă, ca orice prognoză privind evoluția pe termen mai lung a omului.

REFERINȚE

1. Aquino, T. (1994). *Disertatii despre adevăr*. București: Editura Humanitas
2. Albulescu, I. (2007). *Doctrine pedagogice*. București: Editura Didactică și Pedagogică
3. Cucoș, C. (2001). *Istoria pedagogiei. Idei si doctrine pedagogice fundamentale*. Iași: Editura Polirom
4. David, E. (2006). *Introducere în istoria pedagogiei*. Sibiu: Editura Psihomedica
5. Durkheim, E. (1972). *Evoluția pedagogiei în Franța*. București: Editura Didactică și Pedagogică
6. Ielciu, M. I. (1986). *Viața și valoarea ei după Sfinții Părinți Capadocieni*, în revista M.M.S., an LXII, 1986, nr. 1-2, p. 73-79
7. Maciuc, I. (1999). *Introducere în studiul educației: cu privire specială asupra educației religioase*. Reprografia Universitatii din Craiova
8. Maciuc, I. (2003). *Pedagogie, repere introductive*. Bucuresti: Editura Didactica și Pedagogică R.A.
9. Maica Magdalena (2000). *Sfaturi pentru o educație ortodoxă a copiilor de azi*. Sibiu: Editura Deisis
10. Origen, (1982). *Scrieri alese, partea a II-a (Exegeze la Noul Testament, Despre rugăciune, Filocalia)*, în col. PSB, vol. 7, trad. pr. T. Bodogae, N. Neaga, Z. Lațcu, studiu introductiv și note de pr. prof. T. Bodogae. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române
11. Popescu, T.M. (1996). *Biserica și cultura*. București: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române
12. Salade, D. (1998). *Dimensiuni ale educației*, București: Editura Didactică și Pedagogică R.A.
13. Stan, C. (2002). *Originile educației. Antichitatea și creștinismul timpuriu*. Cluj- Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană
14. Vauchez, A. (1994). *Spiritualitatea Evului Mediu occidental*. București: Editura Meridiane

CONTRIBUȚIA LUI STÉPHANE LUPASCO LA DEZVOLTAREA CONCEPȚIEI ȘTIINȚIFICE DESPRE „ENERGIE PSIHIKĂ” ȘI „MATERIE PSIHIKĂ”

STEPHANE LUPASCO'S CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF THE SCIENTIFIC CONCEPT OF „PSYCHIC ENERGY” AND „PSYCHIC MATTER”

Drd. **Raluca-Ștefania Balica**,
Universitatea de Vest din Timișoara

Raluca Ștefania Balica, PhDc.
West University of Timișoara

Abstract

Caracteristica principală a creației științifice și filosofice a lui Stéphane Lupasco, filosof francez de origine română, este interdisciplinaritatea. În lucrarea de față încercăm să relevăm contribuția acestuia la dezvoltarea concepției științifice despre „energia psihică” și „materia psihică”.

Contextul în care autorul analizează cele două componente ale sistemului psihic, ne-a determinat să evidențiem principalele noțiuni fundamentale pe care autorul se bazează în definirea și explicarea complexității sistemului psihic și anume: somnul și visul, imaginea și conceptul, imaginația creatoare și ideea, boala mentală și psihoterapia antagonistă. Concluzia la care ajunge Stéphane Lupasco este aceea că imaginea este cea mai importantă manifestare a psihismului, iar conceptul este punctul central al sistemului psihic.

Concepte-cheie: energie psihică, materie psihică, somnul deștept, visul, sistem psihic, fapt psihic, imagine, concept.

Pentru ca cititorii acestui articol să poată înțelege mai bine aportul lui Lupasco în ceea ce privește *energia și materia psihică*, consider că este important ca, înainte de toate, aceștia să cunoască câteva aspecte esențiale despre acest celebru filosof.

Astfel, Stéphane Lupasco sau Ștefan Lupașcu (1900-1988) este considerat cel mai mare gânditor al secolului XX, lăsându-i cu mult în urma sa pe alți succesori ai fenomenologiei, ori ai structuralismului, cum ar fi Sartre, Husserl sau

Mearleau-Ponty. Lupasco este un filosof francez care își are originile în România, ce s-a impus ca fiind unul din marile spirite ale culturii umaniste europene contemporane, a cărui operă filosofică cuprinde peste 20 lucrări traduse în limbi de circulație internațională.

Cele mai importante lucrările ale lui sunt: *Les trois matières* (1960), *L'énergie et la matière vivante* (1962), *Science et art abstrait* (1963), *Du rêve, de la mathématique et de la mort* (1971).

Atunci când se referă la sistemul psihic pe care îl mai numește și „cea de-a treia materie propriu-zisă”, Lupasco are în vedere câteva noțiuni fundamentale în definirea și explicarea acestuia, și anume: *somnul și visul, imaginea, conceptul, imaginația creatoare și ideea, boala mentală și psihoterapia antagonistă*.

În lucrarea *Logica dinamică a contradictoriului*, Lupasco amintește despre teoria sa despre *somn și vis*, prezentată pentru prima dată în *Visul, matematica și moartea*, contrazicându-l pe Freud, prin susținerea conform căreia „nu visăm pentru a dormi, ci dormim pentru a visa.”¹ Astfel, acesta subliniază cu vehemență faptul că, în timpul somnului doar celula nervoasă este cea care doarme, restul celulelor și organele aferente lor își continuă activitatea în mod normal.

Prin urmare, având în vedere acest proces, Lupasco afirmă că somnul este, de fapt, un fenomen neurologic, iar visul desfășurat în timpul somnului este un fenomen psihic. În continuare, acesta își argumentează afirmația, precizând că în sistemul nervos central sunt prezente anumite substanțe antagoniste și anume: serotonina și noradrenalina, prin intermediul cărora starea de veghe este frânată, instaurându-se somnul, și invers.

Răspunsul dat de Lupasco la întrebarea „*De ce apare starea de somn?*”, este acela că somnul și visele sunt, în fapt, primele simptome ale apariției și formării psihicului uman, acestea fiind prolegomenele materiei psihice.

Autorul punctează faptul că, pentru a gândi, pentru a reflecta, a medita, omul are nevoie să înceteze fie chiar și pentru câteva clipe să întreprindă acțiuni, detașându-se de lume. Această stare de reflecție a omului, de meditație, de detașare de realitate, Lupasco o numește *somn deștept*, caracterizat prin oprirea aferențelor și a eferențelor, adică, atunci când ființa umană se află în această stare, circulația impulsurilor senzitivo-senzoriale în cadrul sistemului central nervos este inhibată.

Acestea fiind spuse, din perspectiva lui Lupasco, problema psihicului uman este formulată în felul următor: *Spre a se concentra. A se concentra unde? Și în ce scop? Ca să întreprindă ce?* Astfel, în ceea ce privește somnul și visul, ca fenomene pur fiziologice, acesta susține că „somnul deștept” sau starea de veghe este o activitate antagonistă a sinapselor. În viziunea lui Lupasco, visul are un caracter amiguiu, necoordonat sau mai bine spus, necontrolat, datorat acțiunilor și a amestecului de imagini scăpate de constrângerile exterioare, ca rezultat al opririi aferențelor și eferențelor din sistemul central nervos.

Somnul și visul pe care acesta îl pricinuieste formează materia psihică, care mai este denumită de către autor și cea de-a *treia* materie psihică. Subiectul, centru

¹ Stéphane Lupasco, *Logica dinamică a contradictoriului*, Editura Politică, București, 1982, p. 297, apud S. L., *Du reve, de la matematica et de la mort*, Christian Bourgois, Paris, 1971.

activ al energiei organizatoare a forțelor sistematizate, adică al omogenității sau al energiei antagoniste și organizatoare al sistematizărilor și structurărilor biologice sau, altfel spus, al eterogenității, încetează să-și mai exercite funcția de subiect, confundându-se cu obiectul, cu conștiința și invers.

În viziunea lui Lupasco „totul pare a fi în același timp și subiect și obiect”², fapt care provoacă un dezechilibru reciproc între subiect și conștiință, determinându-l pe autor să semnaleze anumite analogii între fenomenul psihic și cel cuantic. Această tulburare produsă între subiect și obiect, această schimbare de identitate determină fenomenul oniric. Prin intermediul acestui proces, datorită faptului că totul se petrece la adăpost de stimulii lumii exterioare, se formează o conștiință dublă prin care persoana care doarme știe ce a visat, deși atunci când doarme aceasta nu este conștientă de faptul că visează, singura excepție fiind că visează că visează. Când ne aflăm în fața acestei ultime situații, Lupasco precizează că această cunoaștere a cunoașterii reprezintă, de fapt, punctul central al stării de veghe.

În timpul visului există două posibilități: prezența morții, materializată în coșmaruri și o prezență a vieții libere și fericite.

În legătură cu acest fapt, din punctul de vedere al lui Lupasco, sufletul își are rădăcina în somn și vis, iar tocmai din acest motiv, atunci când acesta se simte neputincios, autorul explică nevoia persoanelor de a apela la droguri, la halucinogene. De asemenea, Lupasco recomandă ca, pentru a evita să avem anumite probleme psihice, să ne cufundăm în somn și în vis, făcând trimitere la cazul pisicilor, care, atunci când sunt împiedicate să viseze, dau semne de demență, ajungând chiar să-și piardă viața.

În încheierea ideii despre importanța somnului și visului asupra sistemului nervos, autorul susține că omul, în toate activitățile sale, de la cele mai simple, la cele mai complexe, simte nevoia acută de a se cufunda în lumea viselor.

În ceea ce privește cea de-a doua noțiune fundamentală, ce are legătură directă cu sistemul psihic, *imaginea*, autorul o consideră ca fiind „una dintre primele și fundamentalele manifestări ale psihicului.”³ Astfel, din perspectiva lui Lupasco, faptele care se petrec în noi, în interioritatea noastră, în conștiința noastră, sub aspecte diferite, reprezintă taina existenței universului pur psihic. Pentru început, filosoful a încercat să trateze separat *faptul psihic*, să descopere care sunt caracteristicile sale, care este modul în care acesta acționează, care este diferența dintre acțiune și percepție ș.a.m.d.

După ce a încheiat acest proces, el a ajuns la concluzia că *imaginea* este localizată în subiect, *înăuntrul* acestuia, fiind în același timp și obiect și subiect, deci, după cum precizează autorul, are o latură subiectiv-obiectivă. Totuși, ea este diferită de subiectul și de obiectul percepției și al acțiunii, excepție făcând persoanele care suferă de anumite bolile psihice. Aurel Pera⁴ este de părere că pentru a putea să înțelegem cât mai corect care este semnificația reală a termenilor

² Stéphane Lupasco, *op. cit.*, p. 300.

³ Stéphane Lupasco, *op. cit.*, p. 302.

⁴ Aurel Pera, *Morfologia și Puterea Gândirii. Limitele Psihologiei*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2006, p. 246.

precum: *normalitate, sănătate, boală mintală*, este necesar să depășim ambiguitățile lor conceptuale, deoarece nu există o delimitare semantică foarte strictă în acest sens, existând numeroși termeni care sunt folosiți ca și sinonimi, chiar și atunci când nu este cazul. În continuare, același autor⁵ scoate în evidență că psihologia clinică din zilele noastre relevă faptul că psihicul, la fel cum se întâmplă și în cazul corpului, se poate îmbolnăvi și poate urma o anumită personalitate, însă, în ciuda numeroaselor eforturi ale cercetătorilor din domeniul psihologiei clinice, încă nu se poate face o delimitare exactă între starea de normalitate și boala psihică sau mentală.

În ceea ce privește fenomenul psihic al imaginii, obiectul conservă ceva din ce are subiectul, fapt care generează impresia că subiectul este prezent și că fenomenul psihic se petrece înăuntrul eului, dar fără ca acesta din urmă să fie prezent. Un exemplu în acest sens este atunci când suntem departe de persoanele dragi și ni le amintim *înăuntrul* nostru, în conștiința noastră, având senzația că ele există în interiorul nostru.

Lipsa de precizie a unei imagini și caracterul său vaporos se datorează faptului că conștiința, la fel ca și inconștiența, este la fel de puțin pură, iar din această cauză există o intensitate mai scăzută față de percepție și de conștiința mișcării obiective. Trebuie menționat însă că noțiunea de *precizie mai mică* și *intensitate mai scăzută* diferă de la caz la caz. Exemplul dat de Lupasco în acest sens este al unui muzician prestigios care, deși era surd, putea să scrie în mintea sa o simfonie, cu o mare precizie și cu o intensitate desăvârșită, iar explicația oferită de autor în această situație este aceea că, în cadrul sistemului psihic, subiectul și obiectul rămân interioare și se dirijează reciproc.

Pentru a contura și mai bine faptul că imaginea este și subiectul și obiectul, dar, în același timp, este diferită, Stéphan Lupasco aduce în prim plan scriitorii de romane, care știu că ei sunt autorii lucrărilor respective, dar, nu pot evita să nu se piardă în universul scenelor și personajelor pe care le creează, aceștia fiind, în același timp, și subiect și obiect, dar, în fapt, nu sunt pe deplin nici unul, nici altul, iar rezultatul finit, opera obiectivă, este marcată de subiectivitatea autorilor, de talentul lor, care ține de psihic.

De asemenea, trebuie menționat faptul că, una dintre cele mai importante caracteristici ale imaginii este libertatea. Astfel, imaginea, ca rezultat al psihismului pur, posedă această caracteristică deoarece, atât subiectul, cât și obiectul se află într-o stare de exterioritate, iar datorită faptului că se rupe contactul cu lumea exterioară, aferențele și eferențele nu mai produc influxuri nervoase.

Lupasco subliniază faptul că, pentru a putea produce imagini, adică pentru a i se da voie psihismului să fie liber, trebuie să oprim percepția și să ne cufundăm în liniștea meditației. Tot acest proces se petrece în creierul uman și, în ciuda faptului că totul se petrece la adăpost de universul fizic și cel biologic, trebuie să avem mereu în vedere faptul că, atât acestea din urmă se află tot în creier, fiind alcătuite din aceleași celule și atomi, adică din aceleași elemente energetice.

⁵ *Idem*, pp. 247-248.

În general, autorul susține că o percepție este alcătuită de un halo, de un nor de imagini. De exemplu, atunci când privim cu atenție un obiect, golim conștiința de alte imagini precum: casa, biroul, persoanele din jur etc. Acestea din urmă nu sunt imagini pure ce se desfășoară în psihismul pur, ci sunt legate de percepții și acțiuni care agresează involuntar sistemul nervos central.

Imaginea are întotdeauna un caracter nesigur, ea nu este niciodată aceeași, ci, din contră, este dinamică și niciodată singură.

Totodată, Lupasco nu încheie afirmațiile sale legate de imagine înainte de a scoate în evidență faptul că, în cazul unei persoane care are un psihism „normal”, imaginea știe că este o imagine, deoarece conștiința știe că are de-a face cu o irealitate. Cu alte cuvinte, în contextul de mai sus, imaginea știe că este și subiectivă și obiectivă, că își are locul în interiorul subiectului, dar, de fapt, reprezintă obiectul pe care poate să-l audă și să-l vadă în interior.

Însă, atunci când nu avem de-a face cu un psihism care se încadrează în limitele normalului, adică când este vorba de persoane care suferă de diferite maladii mentale, se alterează conștiința conștiinței, determinând bolnavul să privească imaginea ca pe o realitate propriu-zisă, exterioară.

Cea de-a treia noțiune analizată de Lupasco pentru a descrie sistemul psihic sau materia psihică este *conceptul*. Prin urmare, din punctul de vedere al autorului, conceptul „este materialul esențial al sufletului.”⁶ În continuare, el afirmă că „tot ce au achiziționat imaginea și memoria prin percepție și motricitate acțională se vede desprins de ele și concentrat în conținutul conceptului.”⁷ Așadar, conceptul este perceput de către autor ca fiind punctul central, esența psihismului.

În altă ordine de idei, într-o accepțiune filosofică mai generală⁸, conceptul este ceea ce posedă un anumit individ în momentul în care are capacitatea de a utiliza o porțiune mai mică sau mai mare din limba pe care o vorbește, iar în ceea ce privește criteriile de stăpânire ale unui concept, acestea diferă de la o persoană la alta, putând fi foarte slabe, rezumându-se doar la capacitatea de recunoaștere sau de distingere la ceea ce se aplică o anumită expresie.

Conceptul este alcătuit din extensiune și comprehensiune. Extensiunea se referă la clasa obiectelor, adică la omogenitatea și la permanența de configurații și de structuri pe care le au în comun obiectele, independent de particularitățile individuale ale acestora. Chiar dacă orice obiect aparține unei clase de obiecte, în ceea ce privește experiența perceptivă trăită, nu există obiect, ființă vie etc., identice sau complet omogene.

Pentru a întări afirmația de mai sus, Lupasco aduce în discuție exemplul bucăților de lemn din componența unui scaun, care, după cum spune el, nu sunt similare, chiar dacă aparțin aceluiași soi de lemn. În ceea ce privește ființele vii, Lupasco precizează că, în ciuda faptului că un câine face parte din clasa câinilor, aceștia nu seamănă între ei.

⁶ Stéphane Lupasco, *op. cit.*, p. 310.

⁷ *Ibidem*.

⁸ Antony Flew, *Dicționar de filozofie și logică*, Ediția a II-a, traducere din limba engleză de D. Stoianovici, Editura Humanitas, București, 1999, p. 71.

Privind lucrurile din acest punct de vedere, în legătură cu sistemul nervos, autorul este de părere că aceste clase nu fac altceva decât să polueze și mai mult conștiința, însă aceasta se poluează într-o măsură mai mică sau mare și cu o eterogenitate subiectivă, care constituie comprehensiunea, care este cea de-a doua componentă a conceptului.

În continuare, Lupasco prezintă conceptul ca pe un dedundant de subiect, dar și de obiect, aflându-se pe creier, mai ales la om, cu precizarea că omul nu este subiectul, deoarece, nu trebuie să omitem că există un subiect ce se obiectivizează și un obiect ce se subiectivizează, astfel, putem spune că conceptul este în noi și în afara noastră, îl chemăm și acționăm cu el. Așadar, conceptul de *vază* se referă la toate vasele din lume, cel de *elefant*, la toți elefanții din lume etc.

Conceptul este contradictoriu deoarece este alcătuit, în același timp, atât din identitate, cât și din nonidentitate, fiind, totodată, dinamic și antagonist.

Nu putem încheia analiza termenului de *concept*, fără a preciza că acesta se află la legătura extensiunii și a intensiunii; el poate fi perceput ca fiind centrul unei clase, de exemplu omul, care, după cum precizează Lupasco, este centrul clasei oamenilor, dar, concomitent, conceptul face parte din clasă și reprezintă diversitățile, fiind centru și periferie în același timp, dar și o revoluție permanentă ca sufletul însuși.

Ajungând la o altă noțiune fundamentală, relevantă pentru dezvoltarea sistemului psihic și a materiei psihice și anume *imaginația creatoare și ideea*, autorul începe să dezbată această problemă cu afirmația: „Nu există fenomen mai puternic, mai fecund și mai primejdios totodată decât cel al imaginației creatoare, specifice psihismului.”⁹

Spre deosebire de Științele Naturii, de Biologie, unde adevărul este considerat prin perspectiva logicii clasice, a identității și a noncontradicției, în materia psihică adevărul diferă de cel biologic și fizic, părând fals în comparație cu cele două adevăruri menționate anterior.

Psihismul uman, prin zona de control generată, dirijează percepția și acțiunea și este dirijat, la rândul lui de acestea. Libertatea imaginii, a memoriei, a conceptului, au capacitatea de a orienta, reorienta sau regenera noi căutări perceptive sau motorii separat sau concomitent sau, dimpotrivă, să ajungă la sferile unei interiorități progresive, în care datele imaginare mnemice și conceptuale se eliberează de constrângerile faptelor, a adevărilor, a realității obiective, a subiectului (a eului) și a obiectului (universul ambiant) pentru a se transforma în „imaginații”, într-o lume plină de vise, unele desprinse din somn, o lume în care nu există imposibil, totul fiind tangibil din punct de vedere spațial și temporal.

În această lume, atât subiectul, cât și obiectul se relaxează, ies de sub asprimea, de sub duritatea conștiinței și se cufundă într-un mixt format din subiectivitate și obiectivitate, de o textură fină, impalpabilă, prezentă, trecută și viitoare, falsă și adevărată în același timp. Această lume este, de fapt, *imaginația creatoare a psihismului*. Lupasco nu pune la îndoială existența acestei lumi, care,

⁹ Stéphane Lupasco, *op. cit.*, p. 327.

după cum spune el, deși este adevărată, ea nu are existența numită adevărată a lucrurilor și a ființelor, completând că totul este posibil pentru că nimic nu este adevărat, doar posibilitatea este reală. În lumea imaginarului, unde tot este ireal, dar acest ireal este, de fapt, o realitate în care totul se petrece în capul nostru. Această realitate ține de un alt univers, pe care Lupasco îl numește „univers aparte”.

De exemplu, în literatură, autorii, ca și cititorii, se mișcă în universul special al psihicului, unde datele percepției și ale acțiunii sunt pur mentale, imaginare, conceptuale, organizate în povești, personaje, destine, peisaje, în funcție de starea de spirit, de inspirația sau scopul autorului.

În continuare, în legătură cu *ideea*, Lupasco afirmă că aceasta, dintre toate operațiile neuropsihice, este cea mai indispensabilă, fiind raportul stabilit sau surprins dintre lucruri. Un raport ascuns, pe care nu-l vedem, nu-l auzim, nu-l simțim în sensul propriu al cuvintelor. Pentru a putea înțelege mai bine acest lucru, autorul dă drept exemplu situația în care ridicăm un obiect, simțim greutatea sa, dar raportul de greutate îl resimțim doar pe plan mental, prin compararea cu alte obiecte, cu alte greutăți cu starea de repaos sau de oboseală față de starea precedentă. Această experiență, ca oricare alta este o experiență mentală, fiind o succesiune infinită de raporturi. Este important de menționat faptul că raportul, oricare ar fi el, se stabilește în mod obligatoriu între doi termeni. La Platon, de pildă, conform *Dicționarului de filozofie și logică*,¹⁰ termenul de „idee”, era echivalent cu termenul de „eidos”, ambii termeni având legătură cu grecescul „idein” (a vedea), așadar o idee este ceva ce este văzut, dar acest văz diferă de la un individ la altul, fiind un văz propriu intelectului, iar un exemplu dat în lucrarea de mai sus este că ideea de dreptate nu este același lucru cu o definiție corectă dată dreptății.

Ultima teorie abordată de Lupasco pentru a putea realiza o analiză complexă a sistemului psihic este *boala mentală și psihoterapia antagonistă*. Astfel, autorul își începe prelegerea despre acest subiect cu precizarea că „nu există fenomen mental mai mult sau mai puțin morbid care să nu releve un dezechilibru.”¹¹

În situația în care procesele aferente sau eferente suferă anumite tulburări, adică are loc un blocaj interior care generează trecerea de la subconștiința psihică la inconștiința psihologică. Această trecere conduce la apariția unei boli foarte cunoscute, numită *schizofrenie*, în care conștiința conștiinței și cunoașterea cunoașterii se estompează, dispar, rămânând doar o singură conștiința și o singură cunoaștere, adică are loc are o potențialitate antagonistă și obiectivă a diversității, a eterogenității. În această situație, subiectul pierde controlul și apare fenomenul cunoscut sub denumirea de *autism*.

Psihoterapia care trebuie să intervină în acest sens este una în totalitate schițată. Adică se urmărește restabilirea conflictului intern, a echilibrului antagonist, atât al operațiilor aferente cât și a celor eferente, eliberând inconștiințul

¹⁰ Antony Flew, *op. cit.*, p. 171.

¹¹ Stéphane Lupasco, *op. cit.*, p. 342.

de povara contradicției. Inconștientul este sediul dinamismelor actualizate, respingând în conștiință dinamismele potențializate antagoniste, iar antagonismul, după cum susține Lupasco, nu este deloc simplu.

Atunci când este vorba despre o deficiență mentală, omul are mai multe posibilități, mai multe logici în funcție de care își ghidează comportamentul.

Autorul nu conchide fără a puncta faptul că, chiar dacă comportamentul normal definește o morală, aceasta nu este una singură, generală și universală, ci există mai multe morale din care trebuie să alegem pe cea de care avem nevoie, cea care trebuie impusă în rândul adolescenților sau cea pe care o pretind structura și sistemul dinamic al bio-socio-psihișmului individual, social, sau chiar istoric, alegere care, din perspectiva lui Lupasco, în zile noastre a devenit posibilă.

Toate acestea fiind spuse, în încheierea acestui articol, consider că filosoful Stéphane Lupasco a avut o contribuție semnificativă la dezvoltarea concepției științifice de „*materie psihică*”. Acesta a reușit să explice cum funcționează sistemul psihic, de ce omul are nevoie de somn, de visul care apare în timpul somnului și de starea de veghe și cum influențează aceste procese sistemul nervos. Totodată, autorul a demonstrat faptul că materia psihică este alcătuită din somn și din visul pe care aceasta îl pricinuieste, dar și faptul că imaginea este prima și cea mai importantă manifestare a psihișmului, iar conceptul este punctul central, esența, sistemului psihic. De asemenea, atunci când s-a referit la sistemul psihic, Lupasco nu putea omite să nu aducă în discuție rolul imaginației, pe care îl consideră universul creator al psihișmului, în care omul iese de sub asprimea realității și se cufundă într-o lume în care el este regizorul, dar și rolul ideii, care reprezintă raportul ascuns dintre lucruri, iar pentru a finaliza, celebrul filosof a scos în evidență cum poate fi folosită psihoterapia antagonistă în tratarea diferitelor deficiențe mentale.

REFERINȚE

1. Flew, Antony, *Dicționar de filozofie și logică*, Ediția a II-a, traducere din limba engleză de D. Stoianovici, Editura Humanitas, București, 1999.
2. Lupasco, Stéphane, *Du reve, de la matématique et de la mort*, Christian Bourgois, Paris, 1971.
3. Lupasco, Stéphane, *Logica dinamică a contradictoriului*, Editura Politică, București, 1982.
4. Pentru înțelegerea contribuției științifice a lui Stéphane Lupasco pot fi studiate lucrările: *Logique et contradiction, Le principe d'antagonisme et la logique de l'énergie, Les trois matières, L'énergie et la matières vivante, Science et art abstract, L'énergie et la matière psychique*.
5. Pera, Aurel, *Morfologia și Puterea Gândirii. Limitele Psihologiei*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 2006.

CĂRȚI, IDEI, INTERVIURI/BOOKS, IDEAS, INTERVIEWS

RECENZIE ASUPRA LUCRĂRII DEZVOLTAREA COMPETENȚEI DE ÎNVĂȚARE AUTONOMĂ LA STUDENȚI

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

Ștefan, M.A.. (2014). *Dezvoltarea competenței de învățare autonomă la studenți*. Craiova: Editura Sitech, 257 pagini



Lucrarea a apărut la Editura Sitech, fiind, așa cum sugerează chiar autoarea în Introducerea lucrării, „un mod de finalizare a unor preocupări privind formarea inițială a pregătirii profesorului și se dorește a fi un punct de sprijin în înțelegerea complexității procesului de învățare academică independentă, evidențiind ideea că *profesionalizarea didactică solicită dezvoltarea capacităților de self-management în învățare, afirmarea autonomiei și responsabilității.*” (p. 13).

2. Aprecieri asupra structurii și conținutului lucrării

Lucrarea are o structură unitară, chiar simetrică, având în vedere că cele două părți, teoretică (intitulată „Contextul teoretic al învățării autonome”) și practic-aplicativă, experimentală („Învățarea academică autonomă – o abordare empirică”) au, fiecare, câte 4 capitole, această structură complexă fiind precedată de o Introducere și finalizând cu prezentarea bibliografiei generale, a webografiei și a anexelor.

Prezentăm, în sinteză, conținutul fiecărui capitol. Astfel, capitolul I (“Problematica învățării academice autonome, în contextual pedagogiei contemporane”) propune o introducere în problematica supusă discuției, autoarea realizând, totodată, o analiză diacronică a conceptului de „învățare autonomă”, în primul rând, din perspectiva celor mai importante paradigme ale învățării.

Capitolul II („Autonomia educatului – sistem complex și efect ale demersului pedagogic focalizat pe învățare”) reușește să clarifice conceptul de autonomie, care este analizat și comparat cu alți termeni conecși, similari, complementari. Regăsim în demersul teoretic ale acestui capitol și o serie de factori determinanți ai autonomiei în învățarea academică.

Titlul celui de-al treilea capitol („Modalități de dezvoltare a competenței de învățare autonomă la studenți”) este sugestiv pentru aspectele abordate aici, respectiv acele modalități care, în concepția autoarei, reprezintă „opțiuni strategice de facilitare a învățării academice”: *învățarea experiențială; învățarea simulată; învățarea autodirijată; învățarea reflexivă; învățarea cu ajutorul NTIC.*

Ultimul capitol al părții teoretice („Strategii, metode și tehnici de învățare academică independentă”), care constituie o „provocare” a lucrării este destinat prezentării unei sistematizări a metodelor și tehnicilor de învățare independentă, această sistematizare reprezentând și un element de originalitate al lucrării.

Partea teoretică a lucrării constituie eșafodajul părții practice, compusă, așa cum am menționat deja, tot din 4 capitole, care urmăresc, secvențial, algoritmul unei cercetări pedagogice.

Astfel, capitolul V („Designul cercetării”) este destinat proiectării cercetării pedagogice, care a urmărit implementarea unui program de intervenție, menit să determine „schimbări dezirabile atât la nivelul concepției, cât și la nivelul practicilor studenților privind învățarea academică, cu efecte în afirmarea și accentuarea progresivă a autonomiei” (p. 12). Programul elaborat de autoare cuprinde: a) o pregătire teoretică privind importanța și necesitatea procesului de autoformare, autodezvoltare; b) o pregătire practică, axată pe dezvoltarea (meta)cogniției, exersarea capacităților de automanagement al resurselor cognitive;

c) o susținere atitudinal-motivațională, centrată pe dezvoltarea încrederii studenților în propria capacitate de autorealizare.

Experimentul, ca metodă esențială a cercetării întreprinse este prezentat în capitolul VI („Desfășurarea cercetării”), rezultatele înregistrate pe parcursul și la finele cercetării fiind prezentate, analizate și interpretate în capitolul VII („Analiza și interpretarea rezultatelor cercetării”).

Finalul lucrării reușește să sintetizeze principalele aspecte abordate în cele două părți complementare și să ofere, totodată, deschideri pentru demersuri și investigații viitoare, motive și momente de reflecție ale fiecărui cititor.

Bibliografia și webografia numeroasă, actuală și reprezentativă pentru problematica abordată întregesc un parcurs teoretic amplu, realizat cu responsabilitate și profesionalism și un demers investigativ, experimental, cu numeroase note de originalitate. Această afirmație este susținută și de numărul mare de anexe.

Considerăm că întreaga lucrare reprezintă o provocare și un motiv de reflecție pentru toți specialiștii în domeniu, preocupați de ideea eficientizării activității didactice, așa cum susține și autoarea în Introducere:

„Învățământul tradițional nu mai este eficient, metodele de învățare bazate doar pe transmiterea de cunoștințe nu mai sunt suficiente. Cerințele societății actuale le solicită absolvenților să facă față multitudinii de cereri și de responsabilități, să se poată adapta la orice situație. Prin urmare, specialiștii în educație au menirea de a lua măsuri care să-i determine pe elevi/studenți să fie capabili să se descurce pe cont propriu după terminarea școlii sau a facultății, pentru a deveni managerii propriului proces de învățare” (p. 11).

RECENZIE ASUPRA LUCRĂRII ELEMENTE DE PSIHOLOGIE A EDUCAȚIEI

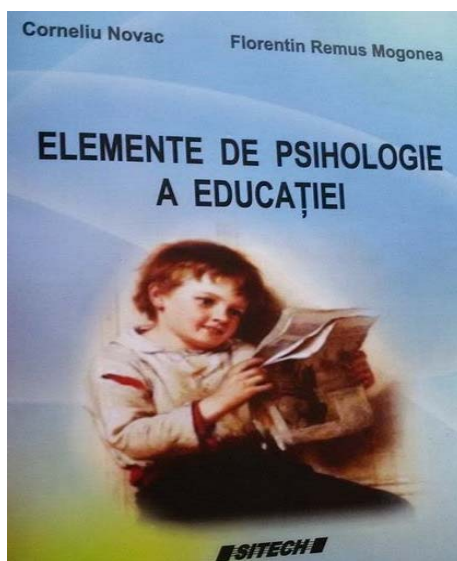
Lector. univ. dr. **Mihaela Aurelia Ștefan**
DPPD - Universitatea din Craiova

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

1. Datele de identificare a lucrării

Novac, C. Mogonea, F.R. (2014). *Elemente de psihologia educației*. Craiova: Editura Sitech

Lucrarea are 227 pagini și se adresează în primul rând 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, dar ea poate fi utilă și în perfecționarea cadrelor didactice de toate specialitățile din învățământul românesc.



Încă din primele rânduri ale prefeței, autorii argumentează misiunea *psihologiei educației*, ca teorie și practică, „de a oferi celor implicați în realizarea

acestui proiect formativ modalități de abordare a dezvoltării psihosociale a tânărului, precum și de valorificare a experienței acumulate de științele educației, în sensul de formulare de soluții pentru optimizarea raporturilor interindividuale, generate de procesele de predare-învățare și în consecință de eficientizare a acțiunilor formative”.

2. Aprecieri asupra structurii și conținutului lucrării

Cei doi autori își propun ca lucrarea *Elemente de psihologie a educației* să fie un îndrumar pentru toți aceia care optează pentru cariera didactică și caută soluții pentru proiectarea și dezvoltarea diverselor programe educaționale.

Pe parcursul celor 14 teme, studentul-viitor profesor este invitat să asimileze cunoștințele științifice despre personalitatea școlarului, despre activitatea de învățare și să reflecteze asupra posibilelor modalități de optimizare a eficienței demersului educativ.

Prima temă - **Domeniul de acțiune și de teoretizare al psihologiei educației** - prezintă noțiuni introductive despre *Psihologia educației*, ca teorie și practică a formării personalității elevilor prin educație: esență, domeniu de studiu, relații interdisciplinare cu alte discipline socio-umane.

A doua temă - **Educabilitatea și factorii dezvoltării psihice** - prezintă o serie de informații utile în clarificarea unor termeni precum: creștere, maturizare, dezvoltare, educabilitate etc. Autorii insistă asupra prezentării factorilor care direcționează și condiționează dezvoltarea oricărei persoane. În determinarea dezvoltării personalității, rolul principal aparține interacțiunii dintre ereditate, factorii de mediu și (auto)educație.

Tema nr. 3 - **Cunoaștere, intuiție și învățare**, se focalizează pe abordarea proceselor psihice implicate în cunoaștere și învățare, iar tema nr. 4 - **Teorii privind stadiile și ciclurile dezvoltării personalității umane, în ontogeneză** - invită cititorul să se familiarizeze cu principalele teorii, stadii ale dezvoltării intelectuale, morale, psihosociale etc. și să reflecteze pe marginea cercetărilor din cadrul domeniului psihologiei educației.

Tema nr. 5 - **Structura psihologică a gândirii elevului în contextul desfășurării procesului instructiv-educativ** - reliefează specificul operațiilor gândirii și rolul lor în învățare. Studiul activității de gândire este început prin prezentarea operațiilor fundamentale și anume: analiza, sinteza, comparația, abstractizarea, generalizarea, concretizarea. Autorii definesc fiecare operație în parte și evidențiază, cu date ale diverselor cercetări psihologice, rolul acestora în procesul instructiv-educativ.

Învățarea, ca activitate desfășurată sistematic în scopul asimilării unor informații și formării de abilități necesare dezvoltării continue a personalității, este analizată în contextul acțiunii educaționale.

Complexitatea educației este evidențiată de autori prin prezentarea variatelor aspecte pe care aceasta le ridică: caracteristici, funcții, forme, dimensiuni, probleme cu care se confruntă educația în prezent etc.

În cadrul temei nr. 7 - **Optimizarea efortului intelectual al elevului**, autorii analizează cauzele și natura oboselii fizice și intelectuale la elevi și se concentrează pe unele aspecte care țin de organizarea rațională a efortului depus de elev și stabilirea unei corelații optime între activitatea de învățare, recreație și somn.

În continuare, la tema nr. 8 - **Teorii și modele ale învățării**, se subliniază complexitatea procesului de învățare, multitudinea perspectivelor de analiză. După definirea conceptului de *teorie psihologică a învățării*, sunt trecute în revistă diverse modele ale învățării care surprind dinamica acestui fenomen.

Toate temele anterior prezentate au ca finalitate înțelegerea problematicii personalității. Tema nr. 9 - **Personalitatea ca structură psihologică integratoare**, surprinde structura și dinamica acestui macrooperator al sistemului psihic uman.

După analiza mecanismelor, proceselor și funcțiilor psihice pe care le reclamă personalitatea, autorii se axează pe **problematica psihopedagogică a succesului și insuccesului școlar** – tema nr. 10.

Una dintre preocupările profesorului este tratarea individuală a elevilor în procesul instructiv-educativ. **Cunoașterea și evaluarea psihologică a personalității elevului** reprezintă problematica temei cu nr 11. Autorii inventariază o serie de metode de cunoaștere psihologică a școlarului: *observația psihopedagogică, experimentul, metoda convorbirii, metoda anchetei în domeniul educației etc.*

În activitatea instructiv-educativă, profesorul trebuie să țină cont de diferențele dintre elevi, cu atât mai mult cu cât vorbim despre *copiii cu cerințe educative speciale, dificultăți de învățare sau despre copiii capabili de performanțe superioare*. Tema nr. 12 - **Elevii cu CES, dificultăți de învățare și aptitudini înalte**, subliniază ideea că toate cele trei categorii de copii au nevoie de intervenție educativă specializată, fie recuperatorie, fie performanțială.

O atenție sporită este acordată analizei problematicii stilului activității intelectuale a elevului (tema nr. 13 - **Psihologia stilului activității intelectuale a elevului**), precum și profilului de competență al profesorului modern (tema nr. 14 - **Profilul de competență al profesorului modern**).

Subliniem capacitatea autorilor de a sintetiza principalele aspecte, teorii, cercetări din domeniul psihologiei educației, fiecare temă prezentată fiind însoțită de referințe bibliografice care invită cititorul să aprofundeze unele aspecte de interes.

Lucrarea *Elemente de psihologie a educației*, elaborată de C. Novac și F. R. Mogonea, reprezintă un demers de consolidare și fundamentare a problemelor de bază din domeniul psihologiei educației, remarcându-se prin rigoare științifică și viziune comprehensivă.

Autorii acoperă o problematică de interes general pentru toți cei implicați în activitatea de formare inițială și continuă a personalului didactic, prezenta lucrare reușind să traseze atât cadrul explicativ al fenomenelor observabile în procesul dezvoltării personalității elevilor, cât și premisele unei intervenții educative eficiente.

ÎN ATENȚIA COLABORATORILOR/ INFORMATIONS 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 bellow the title;
 - the address: in NORMAL 11 bellow the names of the authors;
 - the titles of the paragraphs: TIMES NEW ROMAN 12 BOLD;
 - the abstract: in ITALICS 11 and bellow 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

