

Seria *Psihologie, Științele educației* este coordonată de Adrian Neculau

**Andrei Cosmovici, Luminița Iacob**

coordonatori

# PSIHOLOGIE ȘCOLARĂ

Copyright © 1998, 1999 by POLIROM Co S.A. Iași,

Editura POLIROM

Iași, P.O. BOX 266, 6600, ROMÂNIA

București, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale:

*Psihologie școlară* / coord. Andrei Cosmovici, Luminița Iacob –  
Iași, Polirom, 1998

304 p.; 24 cm – (Collegium, Psihologie, Științele educației)

ISBN: 973-683-048-9

CIP: 37.015.3

159.922.7

Printed in ROMANIA

POLIROM  
Iași, 1999

## Lista autorilor

- BOGDAN BALAN – preparator, doctorand la Catedra de Psihologie a Universității „Al.I. Cuza”, Iași;  
– domenii de competență: psihologie socială, psihopatologia dezvoltării, cercetarea problematicii adolescenței (prevenția suicidului și a dependenței de droguri);  
– lucrări publicate: corealizator al volumului *Comunicarea în câmpul social. Texte alese*, Editura Universității „Al.I. Cuza”, Iași, 1997.
- ȘTEFAN BONCU – asistent, doctorand la Catedra de Psihologie a Universității „Al.I. Cuza”, Iași;  
– domenii de competență: influență socială, istoria și epistemologia psihologiei sociale.  
– lucrări publicate: 12 studii în volume și reviste dintre care: „Eul în cogniția socială”, în A. Neculau (coord.) *Psihologie socială*, Polirom, Iași, 1996; „Impactul social al minorităților”, în A. Neculau, G. Ferréol (coord.) *Minoritari, majoritari, excluși*, Polirom, Iași, 1996; editor, în colaborare cu J.A. Pérez, al volumului *Influența socială. Texte alese*, Editura Universității „Al.I. Cuza”, Iași, 1996; corealizator al volumului *Comunicarea în câmpul social, Texte alese*, Editura Universității „Al.I. Cuza”, Iași, 1997.
- ANDREI COSMOVICI – profesor doctor la Catedra de Psihologie a Universității „Al.I. Cuza”, Iași;  
– domenii de competență: psihologie generală, psihologia personalității, psihodiagnostic;  
– lucrări publicate: peste 60 de titluri dintre care: *Importanța inteligenței generale*, Monografiile Analelor Universității „Al.I. Cuza” Iași, 1967; *Adolescentul și timpul său liber*, Junimea, Iași, 1985; *Psihologie generală*, Polirom, Iași, 1996.
- ION DAFINOIU – conferențiar doctor la Catedra de Psihologie a Universității „Al.I. Cuza”, Iași;  
– titularul cursurilor de psihoterapie și psihodiagnostic clinic;  
– lucrări publicate: *Sugestie și hipnoză*, Editura Științifică și Tehnică, București, 1996; coautor la peste 10 volume în domeniul psihologiei sociale, școlare, medicale.
- CORNEL HAVĂRNEANU – lector, doctorand la Catedra de Psihologie a Universității „Al.I. Cuza”, Iași;  
– titular al cursurilor de psihodiagnostic, psihologie cognitivă și informatică cu aplicații în psihologie;  
– lucrări publicate: „Utilizarea computerului în examinarea psihologică”, *Revista de psihologie*, 1989; „Psihologie și informatică”, *Revista de psihologie*, 1991; „Diagnosticul adecvării reacțiilor în situații conflictuale și sub presiunea timpului”, *Revista de psihologie*, 1992; „Perspectivele sistemelor expert în cadrul tehnologiilor didactice moderne”, *Buletinul cabinetului pedagogic*, Universitatea „Al.I. Cuza”, Iași, 1994; „Modelarea computerizată a comportamentului”,

*Analele Științifice ale Universității „Al.I. Cuza”, Iași, 1994; „Aspecte ale modificării intensității subiective a stimulilor memoriali în MSD și MLD”, în Clasic și modern în psihopedagogia socială, Editura Științifică, Chișinău, 1996; „Diagnosticarea emotivității prin determinarea latenței și a adecvării reacției în funcție de mărimea intervalului dintre răspuns și stimul”, Analele Universității „Al.I. Cuza”, Iași, Seria Psihologie – Științele Educației, 1996; „Neoprotestanți, ortodocși și catolici – o cercetare asupra percepției reciproce”, în A. Neculau, G. Ferréol (coord.), Minoritari, marginali, excluși, Polirom, Iași, 1996.*

- LUMINIȚA IACOB** – conferențiar doctor la Catedra de Psihologie a Universității „Al.I. Cuza”, Iași;  
– domenii de competență: psihologia dezvoltării, psihologie școlară, etno-psihologie;  
– lucrări publicate: *Privire către și pentru noi înșine*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1981; *Modernizare – europenism: percepție, trăire, identitate etnică*, Editura Universității „Al.I. Cuza”, Iași, 1995; corealizator al volumului *Comunicarea în câmpul social. Texte alese*, Editura Universității „Al.I. Cuza”, Iași, 1997; peste 40 de titluri în volume și reviste.
- OVIDIU LUNGU** – preparator, doctorand la Catedra de Psihologie a Universității „Al.I. Cuza”, Iași;  
– domenii de competență: psihologie socială, psihologie cognitivă, statistică psihologică; lucrări de cercetare cu predilecție în problematica categorizării sociale, psihologia stereotipului și a prejudecății, psihologia acțiunii;  
– lucrări publicate: „Identitate socială și grupuri de referință la studenți”, în A. Neculau (coord.) *Câmpul universitar și actorii săi*, Polirom, Iași, 1997, coautor, alături de Agatta Drăgulescu și A. Neculau, la vol. *Țigani – o abordare psihosocială*, Editura Universității „Al.I. Cuza” Iași, 1996.
- ADRIAN NECULAU** – profesor doctor la Catedra de Psihologie a Universității „Al.I. Cuza”, Iași;  
– domenii de competență: psihologie socială, psihologie organizațională;  
– lucrări publicate: peste 100 de titluri, dintre care *Liderii în dinamica grupurilor*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1977; *Grupurile de adolescenți*, EDP, București, 1977; *A fi elev*, Albatros, București, 1983; *A trăi printre oameni*, Junimea, Iași, 1989; *Pedagogie socială*, Editura Universității „Al.I. Cuza”, Iași, 1994; coordonator al volumelor: *Tineretul și lumea contemporană*, Junimea, Iași, 1985; *Comportament și civilizație*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1987; *Cultură și personalitate*, Editura Militară, București, 1991; *Psihologia socială. Aspecte contemporane*, Polirom, 1996; *Minoritari, marginali, excluși* (împreună cu Gilles Ferréol), Polirom, 1996; *Câmpul universitar și actorii săi*, Polirom, Iași, 1997; *Psihologia câmpului social: reprezentările sociale*, Polirom, Iași, 1997.
- TIBERIU RUDICĂ** – profesor doctor la Catedra de Psihologie a Universității „Al.I. Cuza”, Iași;  
– domenii de competență: psihologie generală, psihologie medicală; continuă tradiția umanistă sau „culturală” a psihologiei ieșene inaugurată de academicianul V. Pavelcu;  
– lucrări publicate: *Eu și celălalt. De la poziția egocentrică la poziția altruistă*, Junimea, Iași, 1979; *Familia în fața conduitelor greșite ale copilului*, EDP, București, 1981; *Niveluri ale conduitei umane*, Junimea, Iași, 1984; *Maturizarea personalității*, Junimea, Iași, 1990; *Psihologie și literatură*, Editura Plumb, Bacău, 1995.

## Tablă de materii

Prefață .....	13
Introducere	
<b>Obiectul și importanța psihologiei școlare</b>	
– Andrei Cosmovici .....	15
<b>Partea I</b>	
Capitolul I	
<b>Repere psihogenetice. Caracterizarea vârstelor școlare</b>	
– Luminița Iacob .....	25
1. Factorii dezvoltării ontogenetice .....	25
1.1. Ereditate. Mediu. Educație .....	25
1.2. Modele și teorii ale dezvoltării psihice .....	30
2. Repere psihogenetice și psihodinamice ale dezvoltării .....	32
2.1. Stadiilitatea. Considerații generale .....	33
2.2. Stadiilitatea cognitivă (J. Piaget), morală (L. Kohlberg) și psihosocială (E. Erikson) .....	34
3. Vârstele școlare. Caracterizare psihologică.	
Recomandări pedagogice .....	40
3.1. Etapa de vârstă 9-12 ani .....	41
3.1.1. Încadrare generală .....	41
3.1.2. Caracterizare analitică .....	41
3.2. Etapa de vârstă 12-15 ani .....	46
3.2.1. Încadrarea generală .....	46
3.2.2. Caracterizare analitică .....	46
3.3. Etapa de vârstă 16-18 ani .....	49
3.3.1. Încadrare generală .....	49
3.3.2. Caracterizare analitică .....	50
Capitolul II	
<b>Personalitatea elevilor. Temperamentul și caracterul</b>	
– Ion Dafinoiu .....	53
1. Conceptul de personalitate .....	53
2. Descrierea și explicarea personalității de pe poziții teoretice diferite .....	56

## Partea a II-a

3. Temperamentul .....	58
4. Caracterul .....	61
5. Modificarea comportamentului prin sistemul de întăriri și pedepse .....	65
6. Rolul expectanțelor în dezvoltarea personalității .....	67
Capitolul III	
<b>Aptitudinile și importanța lor în activitatea școlară</b>	
– Bogdan Balan .....	70
1. Aptitudinile intelectuale .....	70
2. Aptitudinile generale: inteligența .....	73
2.1. Definierea inteligenței .....	73
2.2. Istoricul măsurării inteligenței .....	74
2.3. Limitele testelor de inteligență .....	75
3. Aptitudinile de grup și aptitudinile complexe .....	76
4. Copiii dotați intelectual și caracteristicile lor .....	80
4.1. Încercări de definire .....	81
4.2. Identificarea copiilor dotați în școală .....	82
4.3. Caracteristicile elevilor dotați și talentați .....	84
4.4. Instrucția accelerată: pro și contra .....	85
4.5. Recomandări pentru profesori .....	86
Capitolul IV	
<b>Metode de cunoaștere a elevilor</b>	
– Cornel Havârneanu .....	88
1. Necesitatea și dificultățile cunoașterii psihologice a elevilor .....	88
2. Metode de cunoaștere .....	91
3. De la evaluarea psihometrică la evaluarea potențialului de învățare .....	100
4. Fișa psihopedagogică .....	103
Capitolul V	
<b>Devierile comportamentale și combaterea lor</b>	
– Tiberiu Rudică .....	105
1. Precizări terminologice .....	105
2. Forme ale inadapării școlare și factorii care le explică .....	107
3. Aspecte psiho-pedagogice privind profilaxia comportamentului deviant al elevilor .....	115

## Capitolul VI

### Învățarea. Teorii ale învățării

– Andrei Cosmovici .....	121
1. Definiții ale învățării .....	121
2. Teorii asociaționiste .....	122
3. Teoria psihogenezei operațiilor intelectuale .....	126
4. Teoria genetic-cognitivă a lui J. Bruner .....	126
5. Tipuri de învățare .....	127
6. Specificul învățării umane .....	128

## Capitolul VII

### Procese fundamentale într-o învățare elementară

– Andrei Cosmovici .....	130
1. Atenția .....	130
2. Percepția .....	132
3. Memoria .....	136

## Capitolul VIII

### Creativitatea și cultivarea ei în școală

– Andrei Cosmovici .....	147
1. Niveluri de creativitate .....	147
2. Factorii creativității .....	148
2.1. Factori de natură intelectuală .....	148
2.2. Factori caracteriali .....	150
2.3. Factori sociali .....	151
3. Procesele fundamentale ale imaginației .....	152
4. Etapele procesului de creație .....	153
5. Dezvoltarea creativității .....	154
5.1. Blocajele creativității .....	154
5.2. Metode pentru stimularea creativității .....	156
6. Cultivarea creativității în învățământ .....	158

## Capitolul IX

### Gândirea. Dezvoltarea gândirii în procesul instructiv-educativ

– Andrei Cosmovici .....	163
1. Caracterizarea gândirii .....	163
2. Operațiile generale ale gândirii .....	163



3. Operațiile specifice ale gândirii. Teoria lui J. Piaget .....	165
4. Formele gândirii privite din punct de vedere psihologic .....	168
5. Înțelegerea .....	171
6. Rezolvarea de probleme .....	173
7. Metodele de învățământ – în perspectiva cultivării gândirii elevilor .....	175
7.1. Educarea gândirii în învățământul tradițional, la noi în țară ...	175
7.2. „Școlile active” de la începutul secolului XX .....	176
7.3. Dezvoltarea gândirii în centrul atenției actualelor școli din Occident .....	177

#### Capitolul X

##### Comunicarea didactică

– Luminița Iacob .....	181
1. Precizări conceptuale .....	181
2. Forme ale comunicării. Implicații psihopedagogice .....	182
2.1. Verbal, paraverbal și nonverbal .....	184
2.2. Comunicarea accidentală, subiectivă și instrumentală .....	187
2.3. Implicații psihopedagogice .....	188
3. Comunicarea didactică .....	190
4. Retroacțiuni ale comunicării didactice .....	192
4.1. Delimitări conceptuale .....	193
4.2. Taxonomia feed-back-ului .....	194

#### Capitolul XI

##### Aspecte motivaționale ale învățării în școală

– Andrei Cosmovici .....	199
1. Caracterizarea motivației .....	199
2. Motive fundamentale pentru procesul educativ .....	200
3. Nivelul de aspirație .....	201
4. Motivația școlară .....	202
5. Caracteristicile afectivității .....	204
6. Formele stărilor afective .....	205
7. Dezvoltarea afectivității .....	207
8. Formarea de sentimente superioare în contextul vieții școlare .....	209

#### Capitolul XII

##### Eșecul la învățătură și prevenirea lui

– Tiberiu Rudică .....	213
1. Noțiunea de „eșec școlar” .....	213
2. Cauze ale eșecului școlar .....	216
3. Posibilități de prevenire și înlăturare a eșecului școlar .....	223

## Partea a III-a

#### Capitolul XIII

##### Perspectivă psihosocială în educație

– Adrian Neculau, Ștefan Boncu .....	229
1. Psihologia socială școlară .....	229
2. Școala – instituție sau/și organizație? .....	230
3. Clasa școlară ca grup .....	235
4. Omogenitate și eterogenitate în alcătuirea clasei .....	239
5. Cooperare și competiție .....	240
6. Identitate socială și stimă de sine .....	245
7. Atribuirea succesului și eșecului școlar .....	248
8. Status socio-economic și reușită școlară .....	250

#### Capitolul XIV

##### Dimensiuni psihosociale ale activității profesorului

– Adrian Neculau, Ștefan Boncu .....	255
1. Meseria de profesor .....	255
2. Funcțiile profesorului în școală .....	258
3. Rolurile profesorului .....	260
4. Stilul profesorului și bazele puterii sale .....	261
5. Reprezentările – factor determinant al acțiunii educative .....	264
6. Atribuire și explicație în mediul școlar .....	269
7. Efectele expectanțelor profesorului .....	271

#### Capitolul XV

##### Perspectivă umanistă asupra educației

– Ovidiu Lungu, Luminița Iacob .....	277
1. Modele generale ale acțiunii pedagogice .....	277
2. Fondatorii psihologiei umaniste .....	280
3. Alte „voci” umaniste, noi cerințe pedagogice .....	283
4. Perspectivă umanistă. Principii fundamentale și sugestii de acțiune .....	285
5. Modelul incitativ-personal. Semnificația unei schimbări .....	287
5.1. Raporturile elevilor cu conținuturile cunoașterii .....	287
5.2. Profesorul și conținuturile învățării .....	288
5.3. Arta motivării .....	289

<b>Bibliografie</b> .....	295
---------------------------	-----

## Prefață

Este evidentă necesitatea ca tânărul care pășește pentru prima oară pragul unei școli, în calitate de profesor, să fie un bun cunoscător al problemelor psihologice inerente instruirii și educării școlărilor. Psihologia cotidiană, însușită de fiecare dintre noi prin experiență socială, nu e suficientă pentru a-l face conștient de lacunele existente în capacitatea de percepție a copiilor, de dificultățile înțelegerii unui text științific; el nu cunoaște cauzele abaterilor disciplinare repetate, nu are experiența diversității problemelor adolescentului sau a reacțiilor, uneori neașteptate, ale grupului școlar ș.a.m.d. Desigur, pedagogia și metodică l-au învățat ce metode și procedee pot fi utilizate, dar acestea trebuie aplicate având în vedere specificul clasei, al unui anume elev și, mai ales, situația, problema concretă.

Astfel, psihologia școlară capătă statutul de *disciplină resursă*, potențial rezervor de sugestii și repere în gestiunea și managementul procesului formării școlărilor. Este la fel de utilă și procesului cristalizării profesionale a cadrului didactic, stabilizării propriei identități vocaționale.

Nu este lipsit de importanță faptul că profesia didactică presupune, din start, anumite abilități și competențe. Discutarea acestora din perspectivă praxiologică o plasează în rândul activităților caracterizate prin *promptitudine decizională în timp real, pe probleme vag definite*. De aici nevoia de a putea și a ști să lucrezi în condiții de relativă incertitudine (ce a motivat o reacție sau alta a clasei? Ce și cât au înțeles elevii din mesajul didactic? Ce i-a interesat în mod real? etc.).

Fiind prin excelență o profesie socială, activitatea profesorului este totdeauna un joc la scenă deschisă, fără suflor și fără timp de reflexie situațională. Dacă, pentru partea de proiectare a obiectivelor, conținuturilor și metodologiei didactice există răgazul deliberării și opțiunii între alternative – în timpul pregătirii „intrării în scenă” – spectacolul propriu-zis al lecției devine un joc nereversibil, interactiv, relativ nedeterminat. *Se câștigă sau se pierde în comun*. Toate acestea solicită o justă și promptă apreciere a factorilor psihologici.

În această direcție, orientarea profesorilor se realizează prin cursurile de psihologie școlară, în orice ciclu de formare didactică. Talentul și experiența îi ajută mai eficient pe cei deja inițiați teoretic. Aceștia vor ști de ce fac ceea ce fac, ce resurse activează, până unde pot merge, ce riscă. Dacă unei solide pregătiri de specialitate i se alătură o bună formație psihopedagogică, marja de libertate a exprimării profesionale crește semnificativ. Într-o formulare plastică, diferența este comparabilă cu cea dintre două nave, potențial egale, dar care au un randament semnificativ diferit deoarece navighează în condiții deosebite: prima, tatonând printre neguri cu radarul defect, cea de a doua favorizată de vizibilitate bună și cu instrumente funcționale.

La noi în țară, în anii '60, sub conducerea Catedrei de Psihologie din Cluj, s-a editat un foarte des consultat curs de „psihologie pedagogică”. Cu toate meritele

lucrării, ea era (inevitabil atunci) orientată cu precădere spre studiile sovietice, caracteristice școlii „socialiste”. În 1974, profesorul Ion Radu a publicat o interesantă psihologie școlară, destinată însă studenților secțiilor de psihologie existente atunci. Apoi, Catedra de psihologie din București (în 1987) a conceput o amplă lucrare de psihologie școlară care a fost însă slab difuzată și destul de puțin accesibilă studenților de la specialitățile neumaniste – în special prin volumul ei (430 de pagini). Desigur, au mai apărut și alte manuale de psihologie școlară, puțin cunoscute în afara sferei institutelor care le-au editat.

Catedra de psihologie din Iași își propune astăzi să pună la îndemâna viitorilor dascăli o lucrare accesibilă tuturor, indiferent de profilul facultății frecventate, luându-se în considerație, totodată, și ponderea acestui curs, căruia planurile de învățământ îi acordă numai 28 de ore.

Ne simțim datori să-i avizăm pe viitorii profesori: o carte de psihologie școlară, fie ea și un manual pentru debutanți, *nu oferă rețete*. Oricât de securizante ar părea la prima vedere, ele ascund capcane. Soluția standard este iluzoriu bună, deoarece orice situație psihologică – chiar și într-un mediu normativ ca acela școlar – este totdeauna caracterizată prin unicitate, care reclamă o tratare individualizată, cu diferențieri până la nivel de nuanță. Se cere deci o pregătire avizată, capabilă să discearnă și să opteze.

Am avut în vedere principalele teme tratate de obicei în lucrările similare din diferite țări europene. Structurarea acestora s-a făcut în trei mari secțiuni corespunzând domeniilor clasice de exercitare și validare a competenței psihologice a profesorului: cunoașterea obiectului muncii sale – elevul (partea I), a principalelor aspecte implicate în procesualitatea complexă a cunoașterii și învățării de tip școlar (partea a II-a) și a cadrului psihosocial al instituției școlare (partea a III-a).

Nu ne-am referit la temele dedicate particularităților psihologice specifice unui obiect sau altul de studiu, deoarece predarea, pe lângă problemele generale (amintite în această carte), implică detalii ce se cer precizate de către metodist; iar fundamentarea lor este totdeauna și psihologică. E drept că publicarea de metodici noi, în spiritul reformei actuale a învățământului, constituie o cerință urgentă, la care însă nu noi avem căderea a răspunde.

Autorii mulțumesc călduros tuturor persoanelor care au contribuit la apariția acestei cărți și fac apel la cititorii ei să le comunice observațiile și sugestiile lor, pe adresa: Catedra de Psihologie, Universitatea „Al. I. Cuza”, Bulevardul Copou, nr. 11, Iași.

30 ianuarie 1998

Andrei Cosmovici, Luminița Iacob

Introducere

## Obiectul și importanța psihologiei școlare

Andrei Cosmovici

1. Psihologia este știința care se ocupă cu descrierea și explicarea fenomenelor psihice verificabile. Pe de o parte, fenomenele psihice se exprimă în comportamentul nostru obiectiv, prin acțiuni, comentarii verbale și modificări expresive, pe de alta, ele se manifestă în interiorul ființei noastre prin imagini, idei, dorințe, sentimente care nu ne sunt cunoscute în mod direct decât nouă. Intervine atunci procesul dedublării ființei gânditoare; ea gândindu-se este conștientă că încearcă soluționarea unei probleme și o controlează.

Studiul obiectiv al fenomenelor sufletești a început abia în ultimele decenii ale secolului trecut. Primele experimente s-au centrat pe aspectele generale ale vieții psihice, aspecte comune tuturor (pentru fiecare om, un excitant este perceput numai dacă are o anumită intensitate minimă; în cazul unor emoții puternice, sunt prezente modificări fiziologice etc.). Deci psihologia elaborată în primele decenii a fost „psihologia generală” – care azi se studiază în liceu, fiind baza necesară înțelegerii ramurilor apărute ulterior.

Una din primele specializări ale psihologiei au constituit-o studiile consacrate psihicului infantil. Psihologii au intuit existența unor deosebiri importante între felul copilului de a înțelege lumea și cel al adultului. Urmărind sistematic modificările de comportament ale copiilor de diferite vârste s-a ajuns la elaborarea „psihologiei copilului”. Dar copiii au fost observați și în condițiile vieții școlare. Au putut fi înregistrate în acest fel reacțiile lor la diverși factori educativi, la atitudinea profesorilor, la metodele și materialele utilizate, la conținutul diferitelor discipline ș.a. Astfel s-a constituit ceea ce noi denumim azi „psihologia școlară”. *Psihologia școlară studiază, din punct de vedere psihologic, procesul instructiv-educativ desfășurat în școală cu scopul de a spori eficiența acestuia*. Ea formează partea esențială a psihologiei pedagogice care studiază și educația copilului înainte de școală, dar și la vârsta adulților, întrucât statul se preocupă de o influențare sistematică a tuturor cetățenilor (educația adulților).

Urmărind optimizarea instruirii și educației, psihologia școlară este o ramură aplicată, practică, a psihologiei, pe lângă multe altele, cum ar fi:

psihologia muncii, psihologia medicală, psihologia judiciară, psihologia sportului etc. Toate urmăresc ca, pe baza unor cercetări de psihologie, să se amelioreze o activitate sau alta. Rezultatele pozitive obținute au avut drept urmare prezența psihologului, din ce în ce mai frecventă, în diferite domenii de activitate. Apoi, chiar în pregătirea diverșilor profesioniști a apărut și psihologia: medicii studiază psihologia medicală, inginerii – psihologia muncii industriale ș.a.m.d. E firesc ca profesorii să aibă nevoie de psihologie școlară. Pentru a aplica în mod eficient diferitele metode de învățământ ei trebuie să fie conștienți de felul în care observă elevii, de condițiile ce favorizează memorarea cunoștințelor, de cum poate fi stimulată gândirea, de ceea ce favorizează formarea unor atitudini și sentimente superioare... Acestea și multe altele sunt analizate de psihologia școlară.

2. Cele mai importante concluzii obținute în cadrul psihologiei generale, psihologiei infantile și al psihologiei diferențiale (care studiază deosebirile tipice între diverse grupuri de oameni) sunt utilizate, desigur, de către psihologia școlară. Dar această ramură practică a psihologiei nu se poate baza numai pe simple deducții dintr-o serie de generalizări. Pentru a face considerații specifice procesului de învățământ este necesară o amănunțită studiere a învățării în condițiile complexe existente în clasă, în cadrul unei comunități de elevi. Rezultatele obținute într-o situație simplificată, artificială, de laborator nu pot fi extrapolate ca atare într-o ambianță influențată de mulți factori (Ausubel, D., Robinson, F., pp. 5 și 21). De aceea s-au făcut investigații speciale care ne pot duce la un mai înalt grad de certitudine cu privire la influența și valoarea unor metode și procedee folosite de profesori, cât și la soluționarea altor probleme de ordin instructiv-educativ.

În mod firesc, psihologia școlară este strâns legată de pedagogie, știința educației, a formării conștiente, intenționate a individului. Aceasta abordează însă procesul educativ în toate aspectele sale și din mai multe puncte de vedere. De pildă, psihologia se ocupă prea puțin de scopurile educației sau de aspectele metodice ale educației fizice care însă sunt abordate pe larg de către pedagog. Apoi, pedagogia studiază acțiunile educative și rezultatele lor nu doar din punct de vedere psihologic, ci și din punct de vedere igienic (dacă ele nu dăunează sănătății), din punct de vedere moral și din punct de vedere economic (problema costurilor nu poate fi neglijată în practică). De aceea pedagogia stabilește care să fie structura unei școli, ce anume să se predea elevilor, ce metode și materiale pot fi utilizate etc. Psihologul nu ia decizii finale, nu face decât constatări și recomandări necesare pedagogului, ca om de știință, ori profesorului. Pedagogia are, în schimb, un caracter normativ. Ea dă indicații precise, unele absolut obligatorii, altele facultative, care constituie un ghid al activității instructiv-educative desfășurate în școală.

Să luăm, de exemplu, problema introducerii filmului la lecție, problemă pusă acum șapte decenii, când această „minune tehnică” se răspândise pe tot

globul. Observațiile psihologice scot în relief o serie de avantaje. Mai întâi, imaginea în mișcare favorizează concentrarea atenției. Apoi, prin încetinirea sau accelerarea mișcării apar aspecte care într-o observație directă vor scăpa (se vede clar cum își prinde hrana un pescăruș și cum crește și se dezvoltă o floare). Folosindu-se teleobiectivul se poate distinge comportamentul unor animale, fără a perturba manifestările lor obișnuite. Mărirea imaginii face din film un microscop pentru zeci de elevi... Așadar, cunoașterea perceptivă este puternic favorizată, mai ales când imaginile sunt întovărășite și de explicații date de un specialist.

Pe de altă parte, investigațiile aprofundate și extinse pe o perioadă îndelungată arată că filmul, ca și televizorul, pune copilul în situație de spectator: el privește, ascultă, dar nu face eforturi independente de înțelegere, de aprofundare. Se cultivă o oarecare stare de pasivitate, o insuficientă activitate mentală. Or, progresul gândirii cere un efort personal de analiză, comparație, generalizare, inițiativă în dirijarea observațiilor directe și a amintirilor pentru a soluționa o anumită problemă, o nelămurire sesizată. De aceea, dacă utilizarea filmului ar fi excesivă, ea ar putea stânjeni progresul gândirii la tânără generație.

Pe aceeași linie se situează și concluziile unor sociologi francezi, care, comparând compozițiile făcute de elevii de azi cu cele ale bunicilor, au constatat o superioritate evidentă în exprimare acum 100 de ani față de actuala generație. Faptul a fost explicat prin cultivarea excesivă a audio-vizualului, ceea ce creează mereu o atitudine de spectator și diminuează timpul de exprimare verbală prin proprii cuvinte.

Pornind de la aceste concluzii, pedagogii au ținut seama și de impactul filmului asupra progresului elevului din punct de vedere moral, dar și de implicațiile de ordin financiar (filmul se folosește azi, în școli, dar în proporții moderate). Din păcate, pedagogii au subestimat impactul filmelor proaste vizionate în afara școlii și doar în puține țări s-a organizat o instruire sistematică în vederea aprecierii filmului artistic.

Deși, în mod evident, psihologia școlară se află permanent în raport cu pedagogia nu credem că ar trebui să o socotim „o subramură” ori „o ramură” a „teoriei pedagogice” – așa cum o consideră D. Ausubel (pp. 29 și 38). Ea constituie o știință psihologică atât prin obiectul ei, prin metode, cât și prin caracteristicile rezultatelor obținute. Se poate spune că este o „știință auxiliară” pentru pedagogie. Pedagogia se sprijină pe mai multe științe, așa cum a reieșit din cele amintite mai sus. Dintre toate, psihologia este cea mai importantă, întrucât cele mai dificile probleme din punct de vedere al instrucției și educației sunt cele ale dezvoltării psihicului.

O altă știință cu care trebuie să colaboreze psihologul, când cercetează învățământul, este sociologia. În adevăr, instruirea se face cu mari grupuri de școlari – clasele. Ca urmare apar fenomene sociale – se creează o mentalitate de grup, apar anumite tradiții, influențe. Ele nu pot fi subestimate și

trebuie avute în vedere. Iar când ne referim la interacțiunea dintre indivizi, la comunicarea dintre elevi, la relațiile de cooperare sau adversitate, atunci sunt necesare cunoștințele acumulate de psihologia socială, o ramură a psihologiei care cunoaște astăzi progrese remarcabile.

3. *Importanța psihologiei școlare se vedește atât pe plan teoretic, cât și practic. În raport cu teoria pedagogică, psihologia a avut și un aport de ordin istoric: la începutul secolului psihologii au inițiat cercetări în școli și sub impulsul lor s-au organizat primele experimente pedagogice. Așadar, putem vorbi despre contribuția psihologiei școlare la introducerea metodei experimentale în pedagogie. Experimentul pedagogic este extrem de complex, fiindcă trebuie avute în vedere numeroase variabile, ținând atât de ambianța școlară, de profesor, cât și de factorii inerenți elevilor, subiecți de o mare diversitate. De aceea experimentul în școală capătă un caracter interdisciplinar; în cadrul său psihologul are un loc important. Am văzut că, permanent, pedagogul care vrea să inoveze învățământul trebuie să apeleze la concluziile psihologiei, la cercetarea psihologică, pentru a putea aprecia resursele și rezultatele oricărei înnoiri a procesului instructiv-educativ.*

Din punct de vedere practic, cunoștințele acumulate de către psihologia școlară sunt prețioase în primul rând pentru profesori, dar și pentru părinți – pentru oricine este antrenat într-o muncă cu caracter de instruire și educație. Necesitatea cunoașterii derivă din aceea că actul de instruire și de educație trebuie să se adapteze la situații infinite de variate, dată fiind diversitatea aptitudinilor, atitudinilor și aspirațiilor populației de școlari. Există deci o serie de probleme, dificultăți pe care profesorii le întâmpină.

Pentru a caracteriza complexitatea actului educativ ne vom referi la o schiță a lui A.P. Cehov, neîntrecut psiholog, publicată la începutul secolului. Iată, în rezumat, ce povestește Cehov:

Sosind acasă, procurorul Evgheni Petrovici e întâmpinat de guvernanta copilului, guvernanta care i se plânge că Serioja, un băiețel de 7 ani, ia tutun din sertarul tatălui său și fumează.

Evgheni Petrovici se gândește ce măsură să ia. Pe vremea lui copiii care erau prinși fumând erau bătuți crunt – dar această „metodă” nu dădea rezultate, căci elevii continuau să fumeze pe ascuns. Până să ia o hotărâre, iată că băiețelul său intră în birou și i se cațără pe genunchi. Tatăl trebuie să ia imediat o atitudine. El începe prin a-l îndepărta și a-i spune: „Sunt supărat pe tine și nu te mai iubesc!”. Apoi îl dojenește, fiindcă a luat tutun, un lucru care nu-i aparținea, fără să ceară voie. Și cum băiețelul nu înțelege ce rău a făcut, procurorul începe să explice ce înseamnă proprietatea. Serioja, desigur, nu înțelege nimic, devine distrat și îl întreabă dintr-odată: „Din ce se face cleiul?”.

După acest vădit insucces, tatăl trece, nemulțumit, la chestiunea fumului care face rău sănătății. Dar această problemă e și mai delicată, întrucât

procurorul este el însuși un fumător pasionat. De aceea, tatăl e nevoit să accentueze că „pentru cei mici, ca tine, tutunul e deosebit de vătămător! Tu ai pieptul slab, ești încă firav, iar oamenii firavi se îmbolnăvesc de oftică și de alte boli. Uite, și unchiul Ignati a murit de oftică. Dar dacă n-ar fi fumat, poate că mai trăia și azi”. Dar nici aceste argumente nu-l impresionează prea mult pe Serioja, care se gândește la alte lucruri și se apucă să deseneze pe o foaie de pe birou.

Nemaiștiind ce să facă, procurorul, în încheiere, se mulțumește... să-i ceară cuvântul că nu va mai fuma. Băiețelul, desenând, cântă târăgănat: „Pe cu-vân-tul meu! Cu-vân-tul meu-u!”. Din atitudinea copilului și din felul cum răspunde rezultă că el nu știe ce înseamnă să-ți dai cuvântul și că hotărârea sa de a nu mai fuma e cât se poate de îndoielnică.

Înainte de a pleca la culcare, băiețelul cere, ca de obicei, să i se spună o poveste. Procurorul se apucă de improvizat: „A fost odată un rege bătrân... și trăia regele nostru într-un castel de cleștar... iar castelul, frățioare, se înălța în mijlocul unei grădini uriașe, unde creșteau portocali, peri și cireși”... și urma înșiruirea de nenumărate minunății. „Bătrânul împărat avea un singur fecior, moștenitor al împărăției lui, un băiat mic... cum ești tu. Și era un copil bun... dar avea un singur păcat: fuma!” Apoi, după ce lungește o vreme povestirea Evgheni Petrovici încheie: „Din pricina fumului, prințșorul se îmbolnăvi de piept și muri când împlini 20 de ani, iar bătrânul bolnav rămase fără nici un sprijin... și veni războiul, uciseseră pe împărat și dărâmară castelul. Nu mai sunt în grădina lui nici cireși, nici păsări și nici clopoței”.

Pe Serioja povestea îl tulbură grozav... și dintr-odată spuse cu glas tremurător: „N-o să mai fumez niciodată!”. Felul în care face acum această făgăduială e o dovadă sigură că, în sfârșit, acțiunea pedagogică și-a atins scopul.

Din această povestire nu decurge atotputernicia basmelor în copilărie. Reușita procurorului se explică prin mai mulți factori sesizați de intuiția marelui scriitor. Mai întâi, Serioja a putut să constate supărarea tatălui său în legătură cu fumatul. Dar el nu înțelegea de ce nu-i este permis să fumeze. În al doilea rând, Evgheni Petrovici, prin profesia lui, știa să povestească, să convingă. Aceeași povestire, spusă pe un ton rece, insinuant, nu subjugă pe micul ascultător care, vigilent, îi spune îndată: „Tu vrei să mă păcălești!”. În fine, amănuntul principal, menționat de Cehov, este că lui Serioja îi murise mama. Or, în mod obișnuit, moartea e ceva abstract nu numai pentru copii, ci și pentru tineri. Abia la bătrânețe moartea devine ceva înfricoșător. În cazul acestui băiețel însă, o experiență zguduitoare, despărțirea definitivă de mama iubită, a făcut ca pentru el moartea să fie ceva îngrozitor și atunci povestea l-a putut impresiona puternic. Copiilor le plac basmele, dar ele nu sunt mijloace educative atotputernice.

Schița marelui scriitor rus ne plasează direct în mijlocul dificultăților pe care le întâmpinăm în munca de educație. Să încercăm să enumerăm câteva din ele:

- a) O primă dificultate o constituie *comunicarea dintre adult și copii*, chiar adolescenți fiind. De fapt, comunicarea unor fapte între două persoane care se cunosc foarte bine este un lucru facil. Așa e cazul convorbirilor între soți sau între frați. Când însă e vorba de două persoane foarte diferite în ce privește cultura și, mai ales, când e vorba de transmis unele cunoștințe abstracte, necunoscute celui ce ascultă, comunicarea poate deveni extrem de dificilă. Ca dovadă că unii savanți iluștri nu izbutesc să țină expunerii inteligibile. Nu-i înțeleg nici studenții de specialitate, cu atât mai puțin niște copii. Diferența dintre școlari și profesori este foarte mare în ce privește experiența, bagajul de cunoștințe. Profesorul trebuie să facă un efort deosebit pentru a lega noile noțiuni de cunoștințele săracă și uneori eronate ale copiilor. În povestirea de mai sus se vede greșeala comisă de procuror când vroia să-i explice unui băiețel de 8 ani ce înseamnă proprietatea.
- b) O altă dificultate *rezidă în particularitățile de vârstă ale școlarii*. Ei nu diferă de adult numai prin volumul cunoștințelor, ci se deosebesc și prin mentalitate, prin interese, prin trebuințele firești vârstei. Ignorarea lor poate să-l pună pe profesor într-o postură ridicolă. Iată, un bătrân profesor scriindu-și amintirile, notează un fapt mărunț, petrecut în copilărie, dar care s-a imprimat adânc în memoria sa. Era elev în clasa a II-a. Se afla în recreație, clopoțelul sună și, alergând spre clasă s-a izbit, după colțul culoarului, drept în pieptul directorului școlii – un bătrân greoi și corpulent. Acesta (scena avea loc la începutul secolului nostru) l-a înșfăcat de o ureche și l-a scuturat bine. Dar nu asta l-a impresionat pe copil, fiindcă maltratarea fizică era atunci un fapt obișnuit. Ceea ce l-a uimit a fost reproșul profesorului: „De ce fugi? Când m-ai văzut pe mine alergând?!” Or, ... cum să ceri unui copil de 8 ani să nu fugă!? Pe drept cuvânt mustrarea aceasta a rămas întipărită cu un mare semn de întrebare.
- c) *Particularitățile individuale* ridică spinoase probleme în practica instructiv-educativă. Copiii de aceeași vârstă sunt foarte diferiți, uneori au firi opuse, ceea ce ne obligă la procedee variate. De exemplu, profesoara constată că, în timp ce explică, un elev își ghionțește colegul, vorbește, deranjând pe cei din jur. Ea se oprește, îl ridică în picioare și îl dojenește cu asprime. Dacă școlarul este o fire docilă, se înroșește până în vârful urechilor, se așază și se cumițește. Dar dacă e un copil orgolios, atunci, bravează: după ce se așază continuă să facă zgomot și mai tare! Cu un astfel de școlar se procedează altfel: în timpul lecției profesoara trebuie să-l avertizeze numai din privire. Apoi, să-l cheme la cancelarie și, între patru ochi, să stea de vorbă cu el.

În munca educativă se impune să ținem cont și de „momentul psihologic”: să profităm de un moment de căință al unui elev, dar să evităm aplicarea unei pedepse câtă vreme el e revoltat, fiind convins de nevinovăția sa. Se cere, mai întâi, să zdruncinăm această convingere.

- d) *Cunoașterea cauzelor* unei greșeli, ale unei abateri e foarte necesară pentru a lua o măsură educativă, căci una e când un copil nu știe că e interzisă o conduită (cum era cazul lui Serioja), alta când cunoaște foarte bine interdicția, și cu totul alta când nu el este vinovatul (cum e cazul când unchiul unui băiețuș îi pune țigara aprinsă în gură și afirmă că-i stă foarte bine!).

Tot așa de importantă este și cunoașterea cauzelor rămănerii în urmă la învățătură, cauze care sunt uneori foarte greu de stabilit.

- e) De asemenea, nu e ușor să constatăm *efectele* reale ale unui demers instructiv-educativ. Chiar dacă un școlar a devenit cuminte în clasă, cum se comportă el pe stradă, acasă? Nu totdeauna e ușor de constatat, fiindcă părinții pot să-i țină partea. La fel, nu e simplu să ne dăm seama cât de temeinică este însușirea unui anume capitol: simpla reproducere a textului nu constituie o garanție.

Desigur, mai sunt și multe alte probleme ce se ivesc în practica învățământului. Parte din ele vor fi înfățișate în capitolele următoare. Cum pot învăța viitorii profesori să le facă față în optime condițiuni?

Un rol hotărâtor îl are practica pedagogică desfășurată sub îndrumarea și conducerea atentă a unor profesori cu multă experiență. Dar practica fără teorie e oarbă. Orice metodă, orice atitudine adoptată trebuie să fie luminată de înțelegerea mecanismelor prin care ele duc la bune rezultate. Pedagogia discută sub diverse aspecte modul optim de desfășurare a procesului de învățământ, psihologia școlară dezvăluie complexitatea situațiilor, a reacțiilor posibile din partea elevilor, ceea ce ne ajută în practică pentru a preveni unele erori, pentru a fi conștienți de unele deficiențe și a căuta soluții. Dificultatea majoră rezidă în faptul că procesul de instruire și educație este dependent de o multitudine de factori, încât în puține cazuri ne aflăm într-o situație tipică descrisă în manualul de pedagogie sau în cel de psihologie. De aceea profesorul trebuie imediat să adapteze unele indicații generale la o problemă specifică. Adeseori nici nu are timp de reflexiune. Ca urmare, i se cere intuiție și reacție promptă, ceea ce nu este deloc ușor.

Gândiți-vă la un chirurg care operează: el în fiecare moment solicită asistentei sale când un instrument, când altul pentru a rezolva o anume situație operatorie. Ce-ar fi dacă mersul operației l-ar obliga să modifice un instrument (să-l mai îndoiaie ori să-l pilească)? Ar fi cam complicat! Dar profesorul se află frecvent în această situație: trebuie să adapteze „instrumentarul” cunoscut la o nouă situație. Din fericire, o măsură pedagogică nu e menită să

salveze viața unui copil (decât în cazuri extrem de rare). Formarea posibilității de a acționa în deplină cunoștință de cauză, de a dovedi înțelepciune și plasticitate în conduita noastră față de elevi este favorizată de cunoașterea aspectului psihologic al influențelor de ordin educativ. Aceasta constituie importanța practică a psihologiei școlare.

## Partea I

# PERSONALITATEA ELEVULUI

Capitolul I	
<b>Repere psihogenetice. Caracterizarea vârstelor școlare</b>	
– Luminița Iacob .....	25
Capitolul II	
<b>Personalitatea elevilor. Temperamentul și caracterul</b>	
– Ion Dafinoiu .....	75
Capitolul III	
<b>Aptitudinile și importanța lor în activitatea școlară</b>	
– Bogdan Balan .....	81
Capitolul IV	
<b>Metode de cunoaștere a elevilor</b>	
– Cornel Havârneanu .....	100
Capitolul V	
<b>Devierile comportamentale și combaterea lor</b>	
– Tiberiu Rudică .....	116

Capitolul I

**Repere psihogenetice.  
Caracterizarea vârstelor școlare**

Luminița Iacob

Capitolul de față își propune un dublu obiectiv. Mai întâi, să ofere o imagine de ansamblu asupra dezvoltării ontogenetice, proces pe care educatorul îl poate influența direct. Discutarea factorilor dezvoltării (1), cât și a modelelor și teoriilor explicative dedicate descifrării acestei procesualități complexe (2), poate deschide un necesar orizont. El este indispensabil plasării corecte a profesorului, ca specialist al formării, față de această problematică. A doua țintă vizată este tentativa de a oferi o succintă inițiere în psihologia vârstelor școlare (3). Mai puțin teoretizant și cu sugestii de acțiune psihopedagogică, subcapitolul încearcă să transpună în pagini de carte ceva din „pulsul clasei”.

### **1. Factorii dezvoltării ontogenetice**

Referitor la identificarea factorilor implicați în dezvoltarea umană, întâlnim o *convergență principială*, chiar dacă planul analitic se prezintă diferit. Astfel, în literatura psihopedagogică românească sunt discutați ca factori ai ontogenezei *ereditatea, mediul și educația*, în timp ce literatura occidentală se ocupă de raportul „nature – nurture” (cea anglo-saxonă) sau „hérédité – milieu/environnement” (cea franceză).

Semnălarea acestor nuanțări prilejuiește observația că, în fond, delimitările categorice nu au decât rațiuni didactice, deoarece ereditatea, ca proprietate generală a lumii vii, este o caracteristică a naturii, la fel cum educația presupune cu necesitate un mediu social uman, în absența căruia nu ar putea exista!

#### *1.1. Ereditate. Mediu. Educație*

*Ereditatea este însușirea fundamentală a materiei vii de a transmite, de la o generație la alta, mesajele de specificitate (ale speciei, ale grupului, ale individului) sub forma codului genetic.*



Materialul eredității este nuclear (la nivelul cromozomilor din nucleul gametilor) și citoplasmatic, constituind genotipul individului.

Ereditatea nucleară se transmite conform unor legități cunoscute (Mendel, T.H. Morgan), care permite atât înțelegerea naturii combinărilor care au loc, cât și producerea erorilor de copiere și a alterărilor (mutațiile). Identitatea genetică este practic imposibilă de la antecesorii la descendenți, șansa fiind de  $2^{46}$  (una din 70 de trilioane). Orice genotip se exprimă doar în formă fenotipică (totalitatea caracteristicilor unui individ) ca rezultat al interacțiunilor primare cu mediul. Fenotipul este doar una dintre variantele posibile ale unui același genotip, fixat însă definitiv prin actualizarea *normei de reacție* genotipice sub influența timpurii (chiar din momentul concepției) a mediului de dezvoltare.

Printre metodele care permit studierea rolului factorului genetic în ontogeneză se numără cele care urmăresc *gemelariitatea* (Oancea-Ursu, Gh., 1985), *cosanguinitatea*, *dezvoltarea prenatală*, *manipularea mediului*, *fenomenul de adopție* etc. Acestea au fost prefigurate de studiile asupra eredității plantelor și animalelor (cu concluzii limitate însă pentru ereditatea umană) și de analiza genealogică prin care anumite caracteristici au putut fi urmărite în aceeași familie, timp de generații (Galton, F., 1869).

Deși cercetările vizând ereditatea umană au o istorie relativ scurtă și o specificitate aparte (date fiind limitele etice ale experimentelor genetice), câteva aspecte se impun a fi subliniate:

- Moștenirea ereditară apare ca un complex de *pre-dispoziții și potențialități* și nu ca o transmitere a trăsăturilor antecesorilor;
- Ereditatea caracterelor morfologice și biochimice este mult mai bine cunoscută decât ereditatea însușirilor psihice, care, în multe cazuri, pare a fi rodul unor determinări poligenetice;
- Diversitatea psihologică umană are cu certitudine și o rădăcină ereditară (constituție, biotip, baze comportamentale etc.), dar nu se reduce la aceasta;
- Ceea ce este ereditar nu coincide întotdeauna cu ceea ce este congenital (sau înăscut), unde sunt cuprinse și elemente dobândite în urma influențelor dinaintea nașterii;
- Ceea ce ține de ereditate se poate exprima în diverse momente de vârstă sau poate rămâne în stare de latență pe tot parcursul vieții, în absența unui factor activator (exemplu: cazul anumitor predispoziții alergice ori al combinațiilor aptitudinale);
- Potențialul genetic al fiecărui individ se selectează prin hazard și este, mai ales sub aspectul exprimării psihice, polivalent;
- Ereditatea conferă unicitatea biologică, ca premisă a unicității psihice;
- Din perspectivă filogenetică, ereditatea umană conferă cea mai mică „încărcătură” de comportamente instinctive. Aceasta face din puiul de om

o ființă total dependentă de membrii propriei specii și, conform celebrei formule a lui K. Lorenz, un „specialist în nespecializare” ereditară. Din acest motiv, puiul de om este singurul care își pierde specificitatea dacă, în dezvoltarea sa timpurie, este „asistat” de membrii altei specii. „Copiii sălbateci”, cei crescuți de animale, s-au animalizat, în ciuda eredității lor de tip uman.

- Prin „orarul” proceselor de creștere și maturizare, ereditatea creează premisele unor momente de optimă intervenție din partea mediului educativ, în așa numitele *perioade sensibile* sau *critice*. Anticiparea sau pierderea perioadelor se poate dovedi inefficientă (exemplu: achiziția mersului, limbajului, operațiilor gândirii etc.);
- Rolul eredității nu se exprimă în aceeași măsură în diversele aspecte ale vieții psihice: unele poartă mai puternic amprenta eredității – temperamentul, aptitudinile, emotivitatea, patologia psihică (Teodorescu, Fl., 1996), – altele mai puțin – atitudinile, voința, caracterul etc.;
- O aceeași trăsătură psihică poate fi, la persoane diferite, rodul unor factori diferiți. Pentru o anumită persoană, hotărâtoare poate să fie ereditatea, în timp ce, pentru alte persoane, se poate ca mediul sau educația să fi contribuit decisiv.

În stadiul actual al cunoașterii și stăpânirii *mecanismelor eredității* se poate afirma că rolul său în dezvoltare, mai ales în dezvoltarea psihică, este *de premisă naturală*. Această premisă, cu acțiune probabilistă, poate oferi individului o șansă (ereditate normală) sau o neșansă (ereditate tarată). Prima poate fi ulterior valorificată sau nu, iar cea de a doua, în funcție de gravitate, poate fi compensată în diverse grade sau nu.

*Mediul, ca factor al dezvoltării umane, este constituit din totalitatea elementelor cu care individul interacționează, direct sau indirect, pe parcursul dezvoltării sale.*

Din punctul de vedere al conținutului, în influențele mediului se pot distinge o multitudine de planuri: de la cel natural-geografic (climă, relief) la cel social – indispensabil unei ontogeneze de tip uman (familie, grup de joacă). Acțiunea mediului poate fi *directă* (alimentație, climă) sau *indirectă*, prin intermediul formelor de adaptare umană pe care le generează (activități dominante, tip de organizare, nivel de trai, grad de cultură și civilizație etc.). De asemenea, trebuie subliniat că aceste influențe pot veni din imediata apropiere a individului (obiectele, persoanele, situațiile zilnice), ceea ce constituie mediul a individului (*proximal*), sau pot fi un aspect al *mediului distal* (aflat la distanță). Acesta nu este direct sub incidența acțiunii individului, dar indirect, prin *mediatizare* – mai ales ceea ce contemporană, care șterge granițe spațiale și temporale – îl poate influența decisiv (exemplu: accesul pe computer în muzeul Luvru).

Factorii de mediu sunt structurați oarecum binar, prezentându-se individului ca realități fizice, concretizate în prezența nemijlocită și perceptibilă a

persoanelor și obiectelor care îl înconjoară și în funcție de care trebuie să se modeleze, dar și ca *ansamblu de relații și semnificații* care, prin interiorizare, formează însăși substanța, materialul de construcție necesar dezvoltării psihice (Golu, P., 1985). Atunci când este favorabil, mediul contribuie la realizarea sau chiar accelerarea punerii în funcție a potențialului nervos, deci are o acțiune directă vizând dezvoltarea psihică. Ea se corelează cu cea indirectă, de susținere a dezvoltării fizice: creștere și maturare a sistemului nervos, osificare, dentiție, greutate, înălțime etc.

Din perspectiva problematicii dezvoltării ontogenetice, este extrem de important de subliniat că accentul se pune nu pe simpla prezență sau absență a factorilor de mediu, ci pe *măsura, maniera și rezonanța interacțiunii* dintre acei factori și individul uman. Un factor de mediu prezent, dar *neutru* ca acțiune, sau *indiferent* subiectului uman este inert din perspectiva dezvoltării. (O melodie, pentru un surd, nu apare ca factor de mediu!) Condiția dezvoltării este ca acel factor să acționeze asupra individului, care, la rândul său, să reacționeze, intrând în interacțiune ca bază a propriei activități. Vom vedea că, fără o mediere deliberată și specializată (educația), șansa acestor interacțiuni spontane ar fi limitată și rolul lor puțin eficient. Acest aspect trebuie bine reținut pentru că el poate fi întâlnit pe tot parcursul ontogenezei. La fel cum, doar simpla prezență a biberonului în apropiere nu îl ajută pe un sugar de câteva luni să-și astâmpere foamea, tot așa, un conținut didactic pe care nu-l înțelege și care nu-i trezește prin nimic interesul poate să nu-l ajute deloc pe școlar în dezvoltarea sa cognitivă. *Prezențele neutre, „albe”, indiferente (obiecte, membri ai familiei, profesori, relații sociale etc.) nu stimulează, nu transformă benefic universul psihic al cuiva.*

Dată fiind diversitatea extremă a conținuturilor mediului, a formelor și mijloacelor în care se prezintă, a fost necesară o operaționalizare a conceptului. Așa s-a născut o categorie teoretică ce începe să se dovedească fructuoasă, conceptul de *nișă de dezvoltare*.

Termenul, introdus de Super și Harkness (1986), desemnează *totalitatea elementelor cu care un copil intră în relație la o vârstă dată*. Analiza definiției sale permite o serie de sublinieri:

- teoretic și metodologic este o perspectivă utilă, deoarece inversează punctul de pornire. Se pleacă de la copil în investigarea mediului, ceea ce este mai precis decât procedura inversă: de la mediul global spre copil;
- copilul și activitățile lui devin punctul de referință în identificarea, la vârste diferite, a unor *nișe de dezvoltare* diferite;
- structura unei nișe de dezvoltare vizează:
  - a) *obiectele și locurile* accesibile copilului la diverse vârste;
  - b) *răspunsurile și reacțiile* anturajului față de copil;
  - c) *cerințele* adultului vizând competențele încurajate, vârsta la care sunt solicitate și nivelul de performanță solicitat;
  - d) *activitățile* impuse, propuse copilului sau acceptate de acesta;

- culturi diferite folosesc *nișe de dezvoltare* deosebite, chiar pentru aceeași vârstă, ceea ce și explică, în parte, diferențele în dezvoltarea bio-psihosocială. O paralelă între *nișa de dezvoltare* de tip occidental și cea tradițională africană (J.W.M. Witkin, B.B. Witkin, 1975) indică următoarele diferențe: copilul occidental are jucării, ca obiecte specifice, și locul său special amenajat în casă (cameră, pat, leagăn). De regulă, prezența lui este exclusă pentru o parte dintre locurile și activitățile adulților (camera de lucru, dormitorul părinților, activități profesionale sau politice). Nu este implicat de timpuriu în sarcini casnice sau extra de tip adult. Față de această stare de fapt, în culturile tradiționale, obiectele de joacă sunt mai ales obiectele casei (veselă, unelte). Locul său special, ca spațiu fizic distinct, nu există. El este, cel mai ades simbiotic prezent lângă mamă, atașat chiar de trupul acesteia. Acest statut de „copil la purtător” îl face prezent, extrem de timpuriu în mai toate activitățile și locurile comunității (muncă, petreceri, reuniuni politice).

Consecințele acestei diferențe nu au scăpat interpretării psihologice. Stimularea accidentală – ca factor al dezvoltării – este mai redusă pentru copilul occidental, ceea ce și explică ritmul mai lent al dezvoltării acestuia în primii 2-3 ani de viață, față de copilul din culturile tradiționale. După aceasta, raportul ritmului de dezvoltare se inversează. *Nișa de dezvoltare* de tip occidental se diversifică (creșă, grădiniță, mass-media etc.), cea tradițională vine cu o ofertă mai săracă și mult mai aspră, introducând munca de timpuriu (3 ani) ca formă de activitate.

Este de subliniat impactul *reprezentărilor sociale despre copil și copilărie* în structurarea conținuturilor *nișei de dezvoltare*. Acestea se prezintă ca un mixaj între ceea ce este în realitate copilul la o vârstă dată și ce se crede că este. Faptul poate explica, alături de alți factori, de ce o *aceeași realitate infantilă* (exemplu: *copilul între 4 și 9 ani*), în culturi diferite, prezintă, sub aspectul utilizării bugetului de timp, alte dominante de activitate: copilul american acordă cel mai mult timp studiului, cel din Japonia, jocului, cel din Kenya, muncii, iar cel din India, interacțiunilor sociale (Bril, B.; Lehalle, H., 1988).

Deși apare ca principal furnizor al materialului ce stimulează potențialul ereditar, acțiunea mediului, pe ansamblu aleatoare, poate fi în egală măsură o șansă a dezvoltării (un mediu favorabil), dar și o frână sau chiar un blocaj al dezvoltării (un mediu substimulativ, ostil, insecurizant sau alienant).

**Educația.** În condițiile în care și ereditatea și mediul sunt prezențe obligatorii, dar având contribuții aleatoare în raport cu sensul procesului dezvoltării ontogenetice, societatea umană a perfecționat în timp un mecanism special de diminuare a imprevizibilului și de creștere a controlului asupra procesului dezvoltării individuale. Acest rol îl îndeplinește educația. În accepțiunea sa cea mai largă, *educația poate fi definită ca activitatea*

*specializată, specific umană, care mijlocește și diversifică raportul dintre om și mediul său, favorizând dezvoltarea omului prin intermediul societății și a societății prin intermediul omului* (Faure, E., 1974). Educația, în spiritul exemplelor prezente în paragrafele anterioare, este intervenția deliberată care mijlocește folosirea biberonului de către sugar, dar și înțelegerea conținutului didactic de către școlar. Devine educație (și apoi autoeducație) orice act personal, interpersonal sau transpersonal care facilitează interacțiunea subiect-obiect în direcția unei finalități transformatoare.

În această perspectivă, educația apare ca fiind liantul dintre potențialitatea de dezvoltare („propusă” de ereditatea individului) și oferta de posibilități a mediului. Ea face medierea între *ceea ce s-ar putea* (ereditatea) sub aspectul conținutului, momentului, nivelului, intensității, duratei, formei, mijlocului etc., și *ceea ce se oferă* (mediul). O acțiune educativă reușită armonizează cererea și oferta, ceea ce nu este deloc ușor pentru că, date fiind unicitatea eredității și unicitatea constelațiilor de mediu, *nu există rețete*. Ceea ce, într-un moment și pentru un individ, s-a dovedit influență benefică, poate fi dăunător în următorul moment sau pentru alt individ. Ca factor cu acțiune preponderent conștientă și deliberată, educația își creează premise interne (susținerea dezvoltării bio-psiho-sociale), dar și condițiile externe necesare (conținuturi, mijloace, forme).

Este evident că dezvoltarea poate apărea doar dacă se menține un optim între ceea ce poate, vrea, știe individul la un moment dat și *ceea ce i se oferă*. Oferta trebuie să fie stimulativă, totdeauna cu un grad mai înaltă decât poate, vrea, știe individul respectiv. O ofertă prea ridicată, ca și una banală, poate perturba dezvoltarea psihică.

Evident dependentă de ceilalți factori și fără a avea puteri nelimitate (nu poate „reechilibra” o ereditate profund afectată și nici nu poate compensa un mediu total dizarmonic – foame, violență, incertitudine, durere, abandon – educația acționează programat și cu știință în sensul dezvoltării individului.

Cel puțin *principal*, față de plusul și minusul oferite aleator de ereditate și de mediu procesualității dezvoltării, educația, *prin esența sa de activitate umană specializată în dezvoltare*, propune doar plus<sup>1</sup>. Este unul dintre argumentele pentru care lucrările de psihopedagogie prezintă educația ca factor *conducător* al dezvoltării ontogenetice

## 1.2. Modele și teorii ale dezvoltării psihice

Sub impactul mai general al modelelor filosofice și științifice ale devenirii și evoluției lumii vii – problemă fundamentală a ontologiei –, explicarea dezvoltării psihice face și ea obiectul unor poziții interpretative diverse.

1. Evident, intervine relativitatea axiologică în momentul evaluării și selectării a ceea ce, la un moment dat, pentru un spațiu geo-cultural anume, poate fi considerat valoros.

Respectând și acceptând nuanțele, se poate distinge, totuși, mai evident sau mai voalat, o grupare a teoriilor psihologice ale dezvoltării în jurul a trei modele clasice: modelul organicist, modelul mecanicist și modelul interacționist. Fiecare dintre ele se structurează în baza unor teze fundamentale.

*Modelul organicist sau activ.* Universul este un întreg nereductibil la părți, deși se sprijină pe acestea. Ca parte a acestuia, organismul uman, la rândul său, posedă el însuși aceeași proprietate, care îi conferă statutul de structură eminamente activă rezultată din contradicțiile și sintezele propriilor date interne. Schimbarea este inerentă vieții, experiența, mediul nu sunt cauze ale dezvoltării, ci doar condiții care pot grăbi, încetini sau fixa schimbarea la o anumită formă. Dezvoltarea, inclusiv cea psihică, se prezintă ca o discontinuitate, cu secvențe calitativ diferite și care apar ca derulare a unui program intern.

În psihologia dezvoltării, sub influența evoluționismului darwinist, se încadrează acestui model G. Stanley Hall (1848-1924), cu a sa *teorie a recapitulării* (stadiile dezvoltării ontogenetice repetă marile etape ale filo- și antropogenezei); la fel și continuatorul său, A. Gesell (1880-1961), adeptul unei perspective *maturizaționiste*. Apropiate de pozițiile inexistenței sunt și diversele contribuții etologice – K. Lorenz, N. Tinbergen, I. Eibl-Eibesfeldt, cu puternice influențe în psihologia contemporană a dezvoltării.

*Modelul mecanicist sau reactiv.* Universul este suma părților sale componente, și organismul uman de asemenea. El poate fi analizat prin reducere la unitățile sale fundamentale și la relațiile dintre ele, care, doar sub acțiunea unei surse exterioare, la fel ca și un mecanism, se pot activa. Dacă pot fi identificate și controlate toate influențele semnificative ale mediului, reacția organismului poate fi controlată la rândul ei. Omul nu acționează, ci reacționează. Dezvoltarea psihică poate fi, ca atare, cel mai bine urmărită la nivel comportamental, prin prisma schemei funcționale stimul-răspuns (S-R). Reacția poate fi obținută ca urmare a deferitelor forme de stimulare și învățare: imitare, condiționare clasică sau operantă (legea efectului), identificare etc.

Cu o puternică tentă ambientalistă, modelul reactiv a avut și are reprezentanți de marcă în psihologia dezvoltării: J.B. Watson (1878-1938), „părintele” curentului behaviorist, și neobehavioriștii radicali: B.F. Skinner (1904-1990) și C. Hull (1884-1953). Pe aceeași linie s-au situat și contribuțiile teoriilor învățării sociale, cele ale lui E.N. Miller și J. Dollard – în anii '40 – și ale lui A. Bandura și C.K. Walters – în anii '60.

*Modelul interacționist sau al dublei determinări.* Universul nu există decât ca interacțiune. Această proprietate este specifică și organismului uman, aflat în permanentă interacțiune cu planul general al lumii fizice, biologice, sociale pentru care este parte sau bază. Toate nivelurile de organizare ale materiei sunt permanent intercorelate, chiar dacă în cadre de relativă

constanță. Dezvoltarea nu mai apare ca răspuns la una dintre dominantele natură (ereditate) sau mediu, ci ca produs firesc al interacțiunii lor. Forța, principiul dezvoltării, stă în mod egal în natură și mediu, chiar dacă ele par surse independente una de alta. În absența interacțiunilor, dezvoltare nu există. Nici una, în mod singular, nu poate produce sau schimba calitatea dezvoltării.

În cadrul acestui model se înscriu patru contribuții teoretice fundamentale: psihoanaliza – S. Freud (1856-1939), constructivismul genetic – J. Piaget (1896-1980), construcția persoanei – H. Wallon (1879-1962) și L.S. Vîgotski (1896-1934), cu perspectiva sa istorico-culturală asupra psihismului, relativ recent redescoperită și valorificată în Occident în cadrul psihologiei dezvoltării.

Corelată celor trei modele explicative ale cauzalității dezvoltării, apare și problematica educabilității. Adepții celor trei atitudini – scepticismul pedagogic, optimismul pedagogic și realismul pedagogic – își bazează argumentația pe dinamica și ponderea factorilor ereditate-medi-educatie, în ontogeneză (vezi figura 1).

#### Atitudini pedagogice în problema educabilității

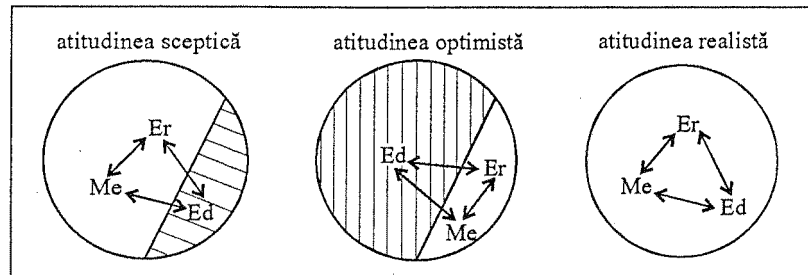


Figura 1

Fără a fi numai atitudini teoretice, scepticismul, realismul și optimismul pedagogic există în mentalitatea și conduita oricărui pedagog și, în mod explicit sau implicit, își fac simțită prezența în conceperea și realizarea oricărui act didactic și educativ.

## 2. Repere psihogenetice și psihodinamice ale dezvoltării

Fără a fi singura perspectivă asupra structurării devenirii psihice, promotorii dezvoltării de tip stadial sunt cei mai numeroși, fiind, prin teoriile lor, adepți mai ales ai modelului organicist sau interacționist (anterior prezentate).

### 2.1. Stadiialitatea. Considerații generale

Ca și alte teme ale psihologiei școlare sau a dezvoltării, problematica stadiialității are la ora actuală un *caracter deschis*. Deși nu este deloc o problemă nouă pentru cercetarea psihologică, prin complexitatea sa, ea rămâne în atenția investigației psihologice și rezultatele ce vor apărea pot schimba datele actuale.

Dintre aspectele multiple ale acestei problematice se rețin:

- o mai mare concordanță între autori în acceptarea conținutului psihic al fiecărui stadiu al dezvoltării (dimensiunea descriptivă a cunoașterii), decât în precizarea cauzelor și mecanismelor care susțin acest conținut (dimensiunea explicativă a cunoașterii);
- prezența stadiialității atât în *abordarea genetică* (longitudinală) a vieții psihice, deci la nivelul procesualității psihice (cognitive, afective, moral-sociale, acționale etc.) – STADII GENETICE, cât și în perspectivele transversale interesante de unitatea diverselor aspecte ale vieții psihice *într-o etapă anume* – STADII DE VÂRSTĂ;
- decalajul existent între cele două planuri, atât timp cât un stadiu de vârstă poate cuprinde aspecte ce țin de două stadii genetice diferite ale aceleiași procesualități psihice. Ca urmare, stadiul de vârstă nu este identic și nici nu se suprapune cu stadiile genetice ale diverselor procese psihice;
- decalajul dintre diversele stadii genetice ale proceselor psihice, datorat ritmurilor diferite de dezvoltare. Ca urmare, la o vârstă dată, un individ poate fi într-un stadiu genetic adult, din perspectiva maturizării procesului psihic respectiv, dar în stadii în curs de maturizare pentru alte dimensiuni psihice (exemplu: situația decalată a maturizării cognitive, afective și morale la vârsta adolescenței). Deci, vârsta cronologică nu corespunde totdeauna cu vârsta biologică și nici cu cea psihică, iar cea din urmă poate fi diferită, pentru aspecte psihice diferite, chiar dacă momentul cronologic (19 ani) este același; modalitățile de definire a stadiului genetic și a stadiului de vârstă sunt diferite. Prima comportă reunirea unui ansamblu de *condiții*, a doua, un ansamblu de *caracteristici*, generate de anumite dominante;
- stadiul, în perspectivă genetică, presupune:
  - a) ordinea diverselor achiziții este neschimbată. Spre exemplu, conservarea volumului este achiziționată totdeauna după cea a greutateii sau, în adolescență, afilierea homofilă (covârșniciei de același sex) o precede pe cea heterofilă (cei de sex opus) etc.;
  - b) există o *structură* proprie stadiului și nu doar o juxtapunere de proprietăți;
  - c) această structură reconvertește achizițiile anterioare care nu dispar, ci se manifestă doar în altă formă, iar în situații regresive pot apărea din nou;

- d) fiecare stadiu comportă un moment de pregătire și unul de încheiere ;  
 e) fiecare stadiu reprezintă un moment de echilibru al vieții psihice, echilibru însă relativ, care conține în sine germeii trecerii la un nou stadiu ;
- dificultatea de a opera cu stadialitatea genetică pe parcursul întregii vieți, fapt care nu apare în cazul stadialității de vârstă – numită și stadialitate psihodinamică. Altfel spus, stadialitatea psihodinamică este mai operantă din perspectiva prezentării dezvoltării psihice pe durata vieții decât stadialitatea psihogenetică ;
  - între autori se constată o mare convergență în precizarea stadiilor psihodinamice ale ciclului vieții, în timp ce în privința criteriilor periodizării și a limitelor cronologice ale stadiilor și substadiilor părerile sunt mult mai diverse ;
  - de regulă, referitor la reperele cronologice, ele tind să fie diferite la autori diferiți, mai ales după depășirea stadiilor de creștere (copilărie, adolescență) ;
  - ordinea stadiilor psihogenetice și psihodinamice este considerată aceeași, diferite fiind însă reperele cronologice, forma, intensitatea și durata lor ;
  - atât stadialitatea genetică, cât și cea dinamică sunt la rândul lor subdivizate în substadii, etape etc. ;
  - există o optică diferită de abordare a stadialității psihodinamice (de vârstă) între școala franceză, preocupată excesiv de această problemă și literatura anglo-saxonă, care o tratează pragmatic: *delimitări convenționale!* (Papalia, D., Wendkos Olds, S., 1986).

Din rațiuni didactice, vom folosi pentru prezentarea dezvoltării psihogenetice mai ales conceptul de *stadiu*, iar pentru prezentarea dezvoltării psihodinamice, conceptul de *perioadă* (vârstă, etapă etc.).

## 2.2. Stadialitatea cognitivă (J. Piaget), morală (L. Kohlberg) și psihosocială (E. Erikson)

J. Piaget, după cum se știe, s-a ocupat prin excelență de dimensiunea cognitivă a vieții psihice. Modelul explicativ, pe care l-a propus în urma cercetărilor interdisciplinare ale Școlii de la Geneva, este bine cunoscut din lucrările autorului, fiind larg prezentat și în literatura psihologică românească. Este de mult intrat și în circuitul literaturii didactice. Ca urmare, prezenta revenire nu face o analiză de detaliu, fiind doar o schiță generală, orientativă.

J. Piaget a expus sistemul stadiilor dezvoltării cognitive în mai multe reprize (1930, 1937, 1947, 1948, 1950, 1952, 1955<sup>2</sup>). Aceasta explică de ce și preluările în literatura românească prezintă diferențe.

2. Versiunea definitivă a autorului verifică cel mai bine cele cinci criterii definitorii pentru accepțiunea pe care o conferă conceptului de stadiu genetic. Deși prezintă în unele

Ontogeneza cognitivă, mai ales sub aspectul procesualității de tip logico-matematic – aspect care l-a interesat predilect pe Piaget –, se prezintă ca succesiune de stadii.

*Stadiul senzorio-motor* (0-2 ani<sup>3</sup>). Așa cum indică chiar denumirea sa, acest stadiu corespunde dezvoltării și coordonării capacităților senzoriale și motorii ale copilului. Principalul „instrument” psihic al adaptării la realitate este schema *senzorio-motorie*<sup>4</sup>, în timp ce principala „achiziție” este *permanența obiectului*<sup>5</sup>. Inteligența, care începe să se manifeste cu evidență în conduitele copilului spre sfârșitul primului an de viață, are la bază mobilizarea schemelor senzorio-motorii și coordonarea lor până la găsirea alternativei eficiente. Spre exemplu, copilul care, pentru a-și apropia un obiect la care nu ajunge, după câteva tentative nereușite, va găsi soluția trăgând suportul pe care stă obiectul – „conduita suportului”, act inteligent, clar sistematizat. Această inteligență rămâne însă legată de acțiunea efectivă a copilului, fiind pur practică. La sfârșitul celui de al doilea an, o dată cu maturizarea reprezentării ca proces psihic începe să se manifeste posibilitatea combinării mintale a schemelor. Este punctul din care se desprinde, evident în fază incipientă, inteligența de acțiune. Apar forme ale inteligenței simbolice. (Spre exemplu, copilul care, pentru a anula mobilitatea unui cărucior, după un timp de „cugetare”, îl introduce în spațiul delimitat de canapea și perete, fixându-l. Soluția acestei „probleme” practice este mintală deoarece nu a găsit-o tatonând efectiv, și nici învățând din erorile succesive.

*Perioada preoperatorie*<sup>6</sup> (2-7/8 ani). Este o etapă pregătitoare pentru stadiul următor, dar care merită urmărită de sine stătător pentru importanța principalei sale achiziții. Ea se centrează în jurul funcției semiotice (sau simbolice),

manuale (Bideaud, J., ș.a., 1993, Neculau, A., ș.a., 1994) această versiune nu are încă aceeași popularitate cu variantele tradiționale, mai operante, ceea ce explică și opțiunea care ghidează prezentarea de față.

3. Ca în orice stadialitate, reperele cronologice sunt orientative, nu normative.
4. Conceptul de permanență a obiectului definește capacitatea copilului de a-și reprezenta obiectele și în absența lor. Ca semnificație ontologică, această achiziție indică faptul că, între nonprezență și non existență, nu mai apare semnul de egalitate. Copilul le distinge acum. Obiectele absente continuă să existe.
5. Conceptul desemnează structura care organizează acțiunea primară a copilului. Ea are un segment perceptiv senzorial (declanșator) și unul motric de răspuns. Schema senzorio-motorie are proprietatea că se generalizează și este transferabilă la acțiuni analoge sau asemănătoare (suptul, apucarea, deschiderea unei cutii, căutarea și găsirea unui obiect etc. se desfășoară algoritmic, conform schemelor senzorio-motorii incorporate).
6. Este mai potrivit termenul de perioadă (sau stadiu de vârstă – vezi discuția de la punctul 2.1) deoarece etapa aceasta nu verifică, în totalitate, cele cinci criterii definitorii pentru un stadiu genetic. În ultima variantă piagetiană a stadiilor ea este, de altfel, cuplată cu stadiul următor, pentru care apare ca perioadă de acumulari necesare unui nou echilibru al structurilor cognitive. Astfel, al doilea stadiu piagetian – în varianta amintită – (1955) este cel preoperatorial și operațional concret (2-11/12 ani).

care constituie o premisă obligatorie – prin funcționalitatea ei psihologică: interiorizarea acțiunii, în „mentalizarea” acesteia. Pentru a ajunge la operație mintală (acțiune interiorizată, reversibilă și structurată) este necesar pentru copil să poată și să învețe să exprime o realitate semnificată (obiect, persoană, situație etc.) cu ajutorul unui substitut evocator (semnificantul: cuvânt, desen, comportament, imagine mintală). Tocmai acest lucru se întâmplă în perioada în care jocul simbolic, desenul și mai ales limbajul apar și se consolidează ca principal „material” al construcției psihice cognitive. Caracterul predominant intuitiv al cunoașterii face ca, la această vârstă, copilul să rămână prizonierul propriului său punct de vedere (egocentrism) și, plastic exprimat, să gândească ceea ce vede. Abia începând din stadiul următor se poate produce inversarea, semn al apariției structurilor logice: să vadă ceea ce gândește (exemplu: pus în fața evaluării egalității unui kilogram de cuie, comparativ cu unul de pene, preșcolarul, „furat” de aparență – diferență de mărime dintre cele două – va opta pentru al doilea, nesesișând și chiar neacceptând egalitatea pe care i-o arată cântarul).

*Stadiul operațiilor concrete* (7/8-11/12 ani). Mobilitatea crescută a structurilor mintale permite copilului luarea în considerare a diversității punctelor de vedere. Faptul se datorează cristalizării operațiilor mintale, care au la bază achiziția reversibilității. Copilul poate de acum concepe că fiecărei acțiuni îi corespunde o acțiune inversă care permite revenirea la starea anterioară. În baza operaționalității crescândă a gândirii, pasul spre logicitate este făcut și prin extinderea capacității de conservare a invarianților<sup>7</sup>. Această achiziție permite saltul de la gândirea de tip funcțional la cea de tip categorial.

Ceea ce diferențiază acest prim stadiu logic de următorul este faptul că operațiile mintale rămân dependente și limitate de conținutul pe care îl pot prelucra: materialul concret. De aici și caracterul doar categorial-concret (noțional) al gândirii școlarului mic.

Abia stadiul următor va completa și desăvârși procesualitatea cognitivă prin apariția formelor categorial-abstracte (conceptele).

*Stadiul operațional-formal* (11/12 – 15/16 ani sau niciodată<sup>8</sup>). Progresul operaționalității gândirii este evident, raționamentul se desprinde de materialul concret, putându-se axa pe abstracțiuni. Pe lângă operarea nuanțată cu clase de obiecte și cu relațiile dintre ele (stadiul anterior), se naște acum posibilitatea operațiilor cu operații. Aceste achiziții permit câștigarea dimensiunii

7. Conservarea invariabilelor – capacitatea de a sesiza că esența unor realități concrete nu se schimbă o dată cu schimbarea unor atribute. Aparența nu mai blochează sesizarea esențialului (exemplu: două lungimi egale, dar diferit prezentate – cerc sau linie – sunt recunoscute ca echivalente, fapt pe care copilul din stadiul anterior nu îl sesizează).
8. Precizarea pe care o face Piaget și o confirmă cercetări ulterioare independente indică faptul că nivelul formal logic al inteligenței nu este decât ca potențialitate un dat general uman. În absența unui antrenament sistematic acest nivel poate să nu fie atins, chiar în cadrul normalității dezvoltării.

ipotetico-deductive a gândirii, ceea ce are ca urmare inversarea raportului între planurile gnoseologice. Dacă, până acum, drumul cunoașterii ducea obligatoriu de la real către posibil, acum posibilul devine categoria supraordonată. Drumul gândirii de la posibil către real este deschis, realul fiind una dintre variante, dar nu singura (în viziunea lui Piaget, în acest salt cognitiv își are rădăcinile idealismul adolescenței).

Modelul piagetian a primit, în timp, numeroase confirmări, dar și infirmări parțiale. Principalele critici care i se aduc se axează pe:

- a) limitarea studierii ontogenezei cognitive la perspectiva logicii clasice, care nu acoperă, totuși, spațiul cogniției;
- b) neluarea în calcul a interacțiunii sociale ca mediator cognitiv între realitatea fizică și construcția mintală a subiectului.

Cert este faptul că, elogiată sau discutată critic, stadialitatea piagetiană rămâne punct obligatoriu în intersecția teoriilor dezvoltării cognitive. Practic, ea nu poate fi ocolită, fiind principalul element de raportare și referință.

După Piaget, concordantă cu direcția generală a evoluției cognitive, este și judecata morală a copilului. Într-o primă fază aceasta este *heteronomă* (preia norme, reguli, interdicții, valori etc.) din anturajul imediat, fiind neselectivă, nesituativă, rigidă și vizând doar fapta, nu și motivația. Apoi ea devine *autonomă*, prin interiorizarea și implicarea propriului sistem valoric în actul de judecare. Distincția heteronom-autonom în judecata morală – și cu implicații evidente în conduita morală – a fost punctul de plecare al cercetărilor psihologului american L. Kohlberg.

Ca și J. Piaget, L. Kohlberg s-a interesat de etapele parcurse de copil în *judecarea unor dileme morale* (zece probleme de tipul: „Este preferabil de a salva viața unei singure persoane importante sau de a salva viețile unor persoane oarecare, dar numeroase?”; „Pentru a ajuta pe cineva aflat într-o situație extremă, se poate recurge la furt?” etc. Toate aceste dileme morale sunt construite pe conflictul dintre necesitatea de a urma regula morală și încălcări ale acesteia dictate de presiuni individuale reale și justificate). Atenția cercetătorului a vizat mai puțin răspunsul în sine, cât mai ales *argumentația folosită de copil și adolescent*. Analiza ansamblului răspunsurilor (inițial, cercetarea s-a făcut pe 72 de copii între 10-16 ani din Statele Unite, recurgându-se apoi la studii longitudinale interculturale – Canada, Mexic, Anglia, Turcia, Taiwan) i-a permis lui L. Kohlberg să identifice trei niveluri mari de evoluție a judecății morale, fiecare dintre ele cu două stadii distincte. Ca urmare, acest model teoretic prezintă șase stadii ale genezei raționamentului moral:

*I. Nivelul premoral sau preconvențional* (4-10 ani)<sup>9</sup>. Standardele de judecare sunt etichetele culturale ale anturajului: „bun/rău”, „are dreptate/se înșală”, „cuminte/obraznic”, iar faptele sunt judecate după consecințele lor.

9. Reperetele cronologice trebuie luate cu relativism pentru că depind mult și de normele socio-culturale în vigoare. Cele propuse în text corespund culturii americane. Incitantă poate fi o cercetare pentru populația românească.

Stadiul 1 – *al moralității ascultării*, în care pedeapsa și recompensa sunt criterii foarte puternice. Evitarea pedepsei și supunerea la normă apar ca avantaje personale imediate.

Stadiul 2 – *al moralității hedonismului instrumental naiv*. Conformarea la normă este sursă de beneficii, deci trebuie realizată pentru că, fiind recompensată, poate fi și plăcută în consecințele sale.

II. *Nivelul moralității convenționale* (10-13 ani). Este nivelul conformării la normele exterioare și al jucării rolului de copil așa cum este acesta cerut de universul familiei și de alte grupuri de apartenență. Conformarea are la bază plăcerea de a i se recunoaște purtarea, de a avea un statut „bun”.

Stadiul 3 – *al moralității bunelor relații*. Copilul respectă norma din dorința de a fi recunoscut ca un „băiat sau o fată bună”. Începe să se prefigureze judecarea faptelor după intenția lor, nu numai după consecințe.

Stadiul 4 – *al moralității legii și ordinii*. Respectarea autorității, a normelor și legilor începe să apară ca necesitate ce reglementează conduita tuturor, fapt care acționează și în beneficiul personal.

III. *Nivelul autonomiei morale sau al interiorizării și acceptării personale a principiilor morale* (după 13 ani, la tinerețe sau niciodată). Acceptarea normelor morale apare ca formă de identificare cu grupul de referință, prin împărtășirea aceluiași drepturi și datorii. Se manifestă un efort de definire a valorilor morale în termeni proprii, cu distanțare față de stereotipurile existente.

Stadiul 5 – *al moralității contractuale* și al acceptării democratice a legii. Standardele morale sunt înțelese ca rezultat al unei decizii mutuale. Legile nu sunt intangibile și pot fi schimbate pe considerente raționale, vizând utilitatea lor generală.

Stadiul 6 – *al moralității principiilor individuale de conduită*. Se cristalizează propriul sistem de valori morale, prin semnificațiile personale acordate conceptelor de justiție, reciprocitate, egalitate, demnitate. Orientarea în universul normelor și valorilor morale se face după propria ierarhizare a acestora și pentru a evita autocondamnarea. Judecata de sine este percepută ca fiind mai puternică decât aceea care vine din exterior.

Trebuie subliniat că modelul propus de L. Kohlberg și creditat cu un grad de generalitate ridicat reclamă o serie de observații (Davitz, J.R., ș.a., 1987; Banciu, D., ș.a., 1987):

- este valabil doar pentru o dimensiune a moralității (cea cognitivă – judecata morală) și, deci, nu se răsfrânge obligatoriu și direct și asupra conduitei morale;
- cele șase stadii au fost regăsite mai ales în judecățile morale ale subiecților băieți și mai puțin în cazul fetelor;

- materialul dilemelor forțează răspunsul subiectului spre soluții simplificate, rezultatele fiind altele atunci când s-a cerut evaluarea unor soluții alternative;
- este eludat aspectul situațional care își pune amprenta atât pe judecată, cât și pe conduita morală.

Așa cum, pentru dezvoltarea cognitivă, modelul piagetian rămâne de referință, cu nuanțările și completările ce i se aduc, modelul propus de L. Kohlberg este cel mai utilizat pentru urmărirea și înțelegerea dezvoltării raționalului moral.

Cu titlul de referință doar, semnalăm că stadii psihogenetice pentru dezvoltarea afectivă apar în lucrările de factură psihanalitică, stadialitate care își are punctul de plecare în concepția lui S. Freud). O prezentare explicită, bogat ilustrată cazuistic, este acum și la dispoziția cititorului român (Dolto, F., 1993).

În ceea ce privește dezvoltarea psihosocială, cea mai valorificată stadialitate rămâne cea propusă de E. Erikson (1950).

Teza centrală a teoriei sale este că potențialul de dezvoltare al individului capătă împlinire pe tot parcursul existenței. Fiecare etapă a vieții este deschisă unei noi achiziții psihosociale, ca urmare a unei noi crize de dezvoltare. Acestea apar din conflictul dintre posibilitățile de relaționare ale persoanei și cerințele mediului social. Personalitatea umană este o construcție în timp, dilemele fiecărei etape și natura influențelor receptate putând plasa fiecare nouă achiziție între variante polare.

Cele opt stadii eriksoniene acoperă perioada întregii vieți. Astfel, accepțiunea lărgită a ontogenezei – de la momentul concepției la cel al morții – capătă consistență în cadrul uneia dintre primele teorii psihodinamice ale dezvoltării.

În viziunea sa, stadialitatea dezvoltării se prezintă astfel:

Stadiul	Principala achiziție (variantele extreme)	Factorii sociali determinanți	Corolarul axiologic
Infantil (0-1 an)	Încredere vs neîncredere	Mama sau substitutul matern	Speranța
Copilărie mică (1-3 ani)	Autonomie vs dependență	Părinții	Voința
Copilăria mijlocie (3-6 ani)	Inițiativă vs retragere, vinovăție	Mediul familial	Finalitatea în acțiuni (teleonomia)
Copilăria mare (6-12 ani)	Sârguință, eficiență vs inferioritate	Școala și grupul de joacă	Competența
Adolescența (12-18/20 ani)	Identitate vs confuzie	Modelele și covârșnicii	Unitatea
Tânărul adult (20-30/35 ani)	Intimitate vs izolare	Prietenii, relația de cuplu	Mutualitatea afectivă



Stadiul	Principala achiziție (variantele extreme)	Factorii sociali determinanți	Corolarul axiologic
Adultul (35-50/60 ani)	Realizare vs rutină creatoare	Familia, profesia	Responsabilitatea, devoțiunea
Bătrânețea (60 ani ...)	Integritate vs disperare	Pensionarea, apusul vieții	Înțelepciunea

Deși mai puțin cunoscut la noi, modelul eriksonian al dezvoltării este recunoscut ca fiind astăzi unul dintre cele mai cuprinzătoare. Valoarea sa înnoitoare a fost apreciată mai ales în raport cu psihanaliza clasică, de la care, de altfel, și pornește.

### 3. Vârstele școlare. Caracterizare psihologică. Recomandări pedagogice

Dacă secțiunile anterioare ale capitoului au structurat problematica de ansamblu a dezvoltării ontogenetice, cea de față are un rol aplicativ imediat: să sensibilizeze asupra particularităților de vârstă ale elevilor și să ofere sugestii de acțiune pedagogică sau didactică. Deoarece astăzi, la tot mai multe discipline, profesorul face echipă cu învățătorul – limbi străine, muzică, desen, educație fizică – am considerat util să cuprindem în prezentare și caracteristici ale unei subetape a vârstei școlare mici.

Optând pentru *unitatea psihologică* a etapelor de vârstă, am dat întâietate unei formule de sistematizare a materialului care nu se suprapune pe delimitările tradiționale operate în câmpul psihologiei vârstelor, tributare ciclurilor școlare. Este cert că micuțul neastâmpărat și cu gândul la joacă din clasa I nu mai face echipă cu „savantul” iscoditor dintr-a IV-a, deja pus în fața unor serioase concursuri școlare. Dar eticheta îi cuprinde încă pe amândoi: *vârsta școlară mică*. La fel și mai departe: liceanul zgomotos, rebel și fără griji vocaționale dintr-a IX-a și cel meditativ și frământat de opțiuni majore din clasa a XII-a. Sunt liceeni și unul și celălalt, sunt evident și adolescenți, dar psihologic prezintă alte universuri.

Prin urmare, pe criteriul utilității practice, pot deveni operante trei delimitări în cadrul vârstelor școlare: elevii între 9-12 ani, cei între 12-15 ani și etapa 16-18 ani. Pentru prezentarea fiecărui nivel este utilă schema clasică de caracterizare, care se oprește la prezentarea dezvoltării fizice, socio-morale, afective și cognitive. Pentru detalii, viitorii profesori pot consulta o literatură semnificativă care acoperă atât planul descriptiv, cât și pe cel explicativ (Piaget, J., 1970; Debessse, M., 1981; Șchiopu, U., ș.a., 1997; Badea, E., 1997).

### 3.1 Etapa de vârstă 9-12 ani

#### 3.1.1. Încadrare generală

Din perspectiva stadialității clasice (Erikson, Piaget, Kohlberg), etapa amintită prezintă următoarele încadrări:

*Stadiul dezvoltării psihosociale: hărnicie vs inferioritate.* Este important de oferit copiilor o activitate constructivă, limitând comparațiile între cei buni și cei mai slabi la învățătură.

*Stadiul dezvoltării cognitive: operații concrete ale gândirii și începutul operațiilor formale.* În clasele mai mari, unii copii pot fi capabili să lucreze cu abstracțiuni, dar cei mai mulți dintre ei au nevoie de generalizări pornind de la experiențe concrete.

*Stadiul dezvoltării morale: tranziție de la moralitatea constrângerii la moralitatea cooperării, de la preconvențional la convențional.* Acum are loc perceperea regulilor drept înțelegeri mutuale dar, pe de altă parte, supunerea la regulile „oficiale” se face din respect față de autorități sau pentru impresionarea celorlalți.

*Factori generali în atenție:* entuziasmul inițial pentru învățătură s-ar putea să pălească pe măsură ce caracterul de noutate se pierde, iar perfecționarea abilităților pretinde eforturi tot mai mari. Diferențele de cunoștințe între cei ce învață repede și cei ce învață mai încet sunt vizibile. Respectul „automat” față de profesor tinde să scadă. Creșterea și pubertatea tind să amplifice conștiința rolurilor sexuale.

#### 3.1.2. Caracterizare analitică

*3.1.2.a. Caracteristici fizice.* Un puseu de creștere apare acum la majoritatea fetelor și începe la o parte dintre băieți. 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. Unele încep la 9 ani și jumătate, dar media de vârstă este 10 ani și jumătate.

Acest decalaj între sexe poate crea sentimente de frustrare pentru ambele categorii. Imaginea de sine a unui băiat de clasa a IV-a sau a V-a ar putea avea de suferit dacă în clasă există o fată mai dezvoltată care să îl întrecă la toate sporturile. De asemenea, și fetele respective ar putea resimți o vină sau doar o confuzie privind superioritatea ei fizică față de băieți.

Dacă observați că elevii sunt perturbați de problema creșterii bruște (sau a lipsei ei), încercați să-i faceți să accepte situația explicându-le lucrurile ce se vor întâmpla în viitor din acest punct de vedere.

Pe măsură ce copiii se apropie de pubertate, interesul și curiozitatea asupra problemelor sexuale sunt aproape universale, mai ales în rândul fetelor.



Vârsta medie a pubertății pentru fetele din România este de 11 ani și trei luni, cu variații, între 8 și 18 ani. Pentru băieți, această vârstă este de 12 ani și 10 luni, cu variații între 10 și 18 ani. Întrucât maturizarea sexuală implică profunde modificări biologice și psihologice, copiii devin curioși. Pare evident că este de așteptat să oferiți răspunsuri precise și neemoționale la întrebările despre sex și sexualitate ale copiilor. Ar fi totuși bine de fixat care este politica de educație sexuală în școala dumneavoastră. Dacă nu există restricții din acest punct de vedere, dar vă simțiți jenat să răspundeți copiilor, folosiți un film sau o broșură special realizate în acest sens, sau cereți altor categorii de personal din școală sau din afara ei să vă ajute (medic, asistentă medicală, consilier școlar etc.).

Coordonarea motorie fină este foarte bună la această vârstă. De aceea, manipularea obiectelor mici este ușoară și distractivă. Activitățile artistice au și ele succes.

A încuraja participarea activă la desen, pictură, modelism, ceramică și alte activități de acest fel este un mod excelent de a capitaliza noile activități de manipulare a elevilor. Ideal, astfel de activități ar trebui să fie centrate pe originalitate și creativitate.

*3.1.2.b. Caracteristici socio-morale.* Acum, copiii devin mai selectivi în alegerea prietenilor. Prezintă o tendință de a avea „cel mai bun prieten” mai mult sau mai puțin stabil și pot de asemenea să își fixeze un „inamic” semistabil.

Puteți folosi tehnicile sociometrice (Nicola, I., 1980) pentru a urmări relațiile de prietenie și să acordați asistență copiilor care au probleme de relaționare. Atenție la apariția și evoluția grupurilor ostile. De multe ori ele se constituie pe baza rivalității fete-băieți. Dacă o încurajați, sau vă situați pe o poziție indiferentă, riscați să vă transformați ora educativă în sală de judecată. Faceți uz de autoritatea dumneavoastră pentru a descuraja din start o astfel de posibilitate. Fiți în primul rând nepărtinitor și explicați-le că nu vreți și că vă supără să îi vedeți divizați astfel. Dacă vă respectă, punctul dumneavoastră de vedere va conta.

La această vârstă copiii agreează jocurile și activitățile didactice organizate sub formă de joc, în grupuri mici, dar ele sunt prea adesea acaparate de respectarea regulilor sau de spiritul de echipă. Centrarea pe sarcină poate cădea pe planul secund (Teodorescu, S., 1976).

Trebuie să vă reamintiți că la această vârstă activează moralitatea constrângerii: copiilor le vine greu să înțeleagă de ce și cum trebuie adaptate regulile la diferite situații. Dacă veți împărți clasa în echipe, veți fi surprins de rivalitatea survenită spontan. Una dintre soluții este să le reamintiți, prin atitudinea dumneavoastră, că totuși nu sunt în arena gladiatorilor și să schimbați frecvent componența echipelor.

Certurile sunt foarte frecvente la această vârstă, fiind prezentă mai ales răfuiala verbală. Băieții însă pot ajunge la trântă și pumni. Certurile ocazionale

sunt de așteptat, dar dacă anumiți copii par implicați într-o răfuială de durată, cu episoade aproape zilnice, va trebui să interveniți. Tehnica armistițiului vă poate ajuta pentru a găsi calea cea mai eficientă, depistând cauza conflictului.

Spre sfârșitul etapei, grupul de elevi devine puternic și începe să îi înlocuiască pe adulți ca sursă majoră de standarde comportamentale și de recunoaștere a performanțelor.

În primii ani de școală profesorii și părinții sunt cei care stabilesc standardele de conduită, iar cei mai mulți copii încearcă să le respecte. La sfârșitul ciclului elementar însă, copiii pot fi mai doritori să își impresioneze prietenii decât să-l asculte sau să-l mulțumească pe învățător sau pe profesor. Din păcate, unii elevi pot încerca să își impresioneze colegii prin sfidarea sau ignorarea profesorului.

Pe măsură ce grupurile de „egali” devin mai importante, unii copii se organizează în „găști” mai mult sau mai puțin exclusive – „doar fete” sau „doar băieți”. În general, aceste grupuri sunt mai active în afara școlii. În mod ocazional, o bătălie între două grupuri poate duce chiar la „războaie” în clasă (de exemplu sub forma schimbului de insulte). Dacă se întâmplă aceasta, o soluție este de a-i pune pe membrii unor facțiuni opuse să participe împreună la acțiuni de cooperare. Astfel de activități necesită o supraveghere atentă, în special în primele zile, dar această stratagemă poate să întărească armistițiul.

O altă caracteristică a comportamentului de grup la acest nivel de vârstă este tendința de a crea ritualuri de inițiere. De asemenea, pot apărea chiar activități ilegale, din dorința de a riposta surselor de autoritate, vinovate – în ochii elevilor – că au creat atât de multe restricții.

R.L. Selman (1976) a studiat dezvoltarea raționamentului interpersonal la copii. Acesta reprezintă abilitatea de a înțelege relația dintre motive și comportamente într-un grup de oameni. Rezultatele sale arată că în perioada ciclului elementar, copiii descoperă în mod gradat că un comportament al unei persoane nu reflectă neapărat sentimentele ei. De asemenea, ei încep să înțeleagă faptul că reacția unei persoane, într-o situație stresantă, poate avea mai multe fațete. Către sfârșitul claselor elementare – și în special în adolescență – copiii devin capabili de a adopta o optică oarecum detașată și analitică a propriului comportament, la fel și în privința comportamentului celorlalți.

Selman consideră că profesorii și specialiștii psihopedagogi pot ajuta copiii care nu sunt la fel de avansați ca și colegii lor, prin antrenarea lor în a deveni mai sensibili la sentimentele celorlalți. Dacă, de exemplu, un elev de 8 ani încă mai funcționează la nivelul egocentric, el ar putea să nu reușească să interpreteze corect comportamentul colegilor și să devină astfel un izolat social. Selman descrie cum un astfel de băiat poate fi încurajat să gândească în permanență la motivele din spatele actelor sale sociale și ale celorlalți, încât să ajungă să dobândească suficientă sensibilitate socială pentru a se înțelege cu ceilalți.

În contextul pedagogic al clasei, recomandările lui Selman pot fi introduse într-un mod natural, mai curând decât formal. Dacă vedeți un băiat reacționând cu violență fizică sau verbală atunci când este lovit din greșală de un coleg, puteți spune: „Știi, oamenii nu se izbesc unul în celălalt în mod intenționat. Dacă nu ești absolut sigur că cineva te-a lovit dinadins, ar fi mult mai bine pentru toată lumea dacă nu ai da atenție acestui fapt”.

O problemă finală privind ghidarea dezvoltării morale se referă la raportul dintre norma impusă de adult și implicarea grupului de copii în înțelegerea și, mai ales, stabilirea normelor grupului. Piaget a tras concluzia că între 10 și 12 ani, copiii se află într-un proces de depășire a limitelor realismului moral. Ca atare, par să găsească plăcere în formularea propriilor reguli. S-ar părea că mulți copii sunt atât de mândri de nou-descoperita abilitate de a formula reguli, încât preferă să ignore regulile impuse de adult și să le înlocuiască cu cele proprii. De asemenea, după ce copilul atinge 10 ani, ar fi indicată încurajarea lui de a participa la crearea unor noi reguli. Copiii nu numai că devin mai dispuși să înțeleagă și să accepte regulile bazate pe înțelegeri mutuale, între covârșnici, ci pot fi încurajați să treacă de la gândirea morală convențională la cea postconvențională (Kohlberg). Două observații trebuie avute însă în atenție.

În primul rând, la această vârstă cei mai mulți copii au încă o gândire concretă și se pot simți obligați să facă reguli concrete, separate pentru fiecare caz particular. Un profesor a întâlnit această problemă atunci când le-a cerut copiilor să propună reguli de comportament în școală. După 20 de minute, circa 50 de reguli au fost propuse, profesorul fiind obligat să întrerupă activitatea din cauza lipsei spațiului de pe tablă. Motivul principal al acestei abundențe a fost faptul că reguli separate au fost sugerate pentru variante ale aceluiași tip de comportament. De exemplu, a fost propusă o regulă „Nu se aleargă pe hol”, urmată de „Nu se aleargă în clasă” și de „Nu se aleargă spre toaletă” etc.

Al doilea motiv ce trebuie avut în vedere este faptul că elevii au acum tendința de a hotări și în ceea ce privește pedepsele, iar acestea sunt foarte drastice.

*3.1.2.c. Caracteristici afective.* Tradițional, etapa de vârstă analizată este privită ca fiind una a echilibrului afectiv prin raportare la etapele cu dominantă afectivă certă (primul an de viață, debutul preșcolarității, adolescența).

Două probleme rețin însă atenția: delincvența juvenilă și tulburările comportamentale. În ambele cazuri, este implicată problematica afectivă. Frustrarea, provocată la copil de diferența dintre codul grupului și regulile adulților îi pot conduce pe cei cu o constelație afectivă aparte (antagonism, lipsa încrederii în sine, relaționare socială dificilă, motivație școlară redusă) spre încălcarea normelor. Acești copii par a căuta satisfacție și recunoaștere în alt cadru decât cel școlar.

În ceea ce privește tulburările comportamentale, ele ating acum, ca frecvență, puncte de maxim.

Conform statisticilor americane, spre exemplu, pentru copiii cu vârste cuprinse între 9 și 15 ani se atinge, comparativ cu alte etape, apogeul solicitărilor părerii specialistului psiholog sau psihiatru. Mai precis, în această perioadă există două puncte de maxim privind aceste solicitări, unul între 9 și 10 ani, altul între 14 și 15 ani. Acum, tulburările de comportament sunt de două ori mai numeroase în rândul băieților. Între cele două sexe există un decalaj de un an privind „anii rebeli”: pentru băieți incidența maximă este între 9-14 ani, iar pentru fete între 10 și 15 ani.

De reținut este faptul că cei mai mulți copii reușesc să depășească acest fel de probleme. Evident, momentul este dificil și pentru copil, și pentru adult. Cel din urmă, din ignoranță, stângăcie sau rigiditate poate fi chiar un factor declanșator sau agravant al situației.

*3.1.2.d. Caracteristici cognitive.* În cadrul acestei etape de viață încep să se contureze diferențele în baza variabilei sex la nivelul unor abilități speciale și al randamentului școlar. Fetele pot prezenta performanțe superioare în ceea ce privește fluența verbală, ortografia, citirea și calculul matematic. Băieții obțin scoruri mari la raționamentul matematic, orientare spațială și soluționarea problemelor de descoperire.

Acum pot apărea diferențe și în ceea ce privește erorile tipice. Băieții sunt mai înclinați să facă erori de rezolvare, în timp ce fetele pot cădea în capcana erorilor de interpretare, dat fiind natura asociațiilor – dincolo de textul problemei – pe care le fac. Cunoașterea acestor particularități și stimularea compensatorie, pot reduce diferențele dintre băieți și fete. Deoarece fetele atrag mai degrabă un sistem hiperprotectiv din partea părinților și pentru că ele au, mai mult decât băieții, tendința de a se identifica cu persoanele care le dirijează (mama, învățătoarea), se constată că au dificultăți mai mari în a-și dezvolta autonomia și independența cognitivă.

Ceea ce începe să se precizeze cu mai mare claritate în această perioadă școlară este diferența dintre stilurile cognitive. Acest concept desemnează tendința de a răspunde varietății sarcinilor și problemelor intelectuale într-un mod particular. Cercetările care vizează stilul cognitiv fac deosebirea între stilul *impulsiv* față de stilul *reflexiv* și stilul *analitic* față de cel *tematic* (Kagan, J., 1964).

Copiii impulsivi au un ritm de conceptualizare rapid, cu tendința de „a ieși la rampă” cu primul răspuns care le vine în minte și sunt preocupați să găsească repede răspunsuri. Copiii reflexivi au nevoie de timp înainte de a răspunde; ei par a valoriza posibilitatea de analiză a variantelor de răspuns, fiind preocupați mai ales de calitatea răspunsului și nu de rapiditatea cu care este oferit acesta.

În ceea ce privește copiii cu stil cognitiv analitic, ei pleacă în conceptualizare de la detalii, față de cei cu stil tematic, care iau în considerare întregul.

Din punctul de vedere al randamentului acestor stiluri cognitive, copiii impulsivi dau rezultate mai bune în sarcini care solicită interpretări globale. Cei reflexivi au performanțe mai mari în sarcini de tip analitic. Problema stilului nu se pune în termeni de superioritate sau inferioritate. Cercetările lui J. Kogan au fost validate de alte cercetări, și rezultatele sunt utile pentru că îi pot ajuta pe profesori să înțeleagă modurile diferite în care copiii reacționează în funcție de sarcina de învățare sau performanțele diferite ale acelui copil în sarcini cognitive diferite.

### 3.2. Etapa de vârstă 12-15 ani

#### 3.2.1. Încadrarea generală

*Stadiul dezvoltării psihosociale: identitate vs confuzia rolurilor sociale.* Independența crescândă duce la primele gânduri privind identitatea. Preocuparea față de prezentarea de sine și rolurile de sex este mai mare decât cea pentru orientarea vocațională.

*Stadiul dezvoltării cognitive: debutul operațiilor formale.* Crește abilitatea de analiză mentală, de testare deductivă a ipotezelor.

*Stadiul dezvoltării morale: tranziția către moralitatea cooperării.* Crește posibilitatea de a gândi regulile drept înțelegeri mutuale flexibile. Regulile „oficiale” sunt încă ascultate din respect față de autoritate sau din dorința de a-i impresiona pe ceilalți.

*Factori generali în atenție: puseul de creștere și pubertatea influențează multe aspecte ale comportamentului.* Colegii încep să fie factor de socializare și influențare comportamentală într-o mai mare măsură decât părinții (socializarea orizontală). Acceptarea de către covârșnici reprezintă o miză. Copiii cu performanțe școlare reduse pot prezenta modificări caracteriale: anxietate, dezamăgire și dezangajare, aversiune față de colegi.

#### 3.2.2 Caracterizare analitică

*3.2.2.a. Caracteristici fizice.* Cele mai multe dintre fete își încheie puseul de creștere la începutul acestei perioade. În cazul băieților însă, acesta nu se încheie înainte de 14-15 ani. Este, plastic vorbind, etapa hainelor veșnic mici. Este interesant de semnalat fenomenul diferențelor între copiii de aceeași vârstă, dar care prezintă fie o precocitate pubertară, fie o formă tardivă de manifestare a acesteia. Cercetările care au urmărit fenomenul prezintă o serie de rezultate interesante: băieții cu dezvoltare precoce atrag o atitudine favorabilă din partea adulților, cea ce le stimulează și le întărește încrederea în sine. Băieții cu debut pubertar tardiv sunt preocupați să câștige atenția adulților, sunt energici și exuberanți. Fetele cu pubertate precoce sunt fie impopulare, fie tind să ocupe o poziție de lider, în funcție de situația socială.

Sunt însă lipsite de echilibru. Fetele cu pubertate tardivă sunt percepute ca fiind de încredere, populare, demne de a fi alese drept lideri.

În aceeași clasă diferențele pot fi destul de mari, astfel încât între o fată cu pubertate precoce și un băiat cu dezvoltare tardivă să fie o diferență ca de la o mamă la fiul său. Evident că astfel de probleme reclamă tact și delicatețe din partea colegilor și a educatorilor. Se poate întâmpla, din păcate, ca nici unii, nici alții să nu „posede” așa ceva, ceea ce îngreunează situația acestor copii de două ori victime: ale pubertății lor nărușe și ale mediului școlar.

Legat de noul aspect pe care corpul îl capătă și de caracterele sexuale secundare care fixează schema corporală în liniile identității de sex, apare ca extrem de frecventă și prezentă preocuparea puberilor pentru propria înfățișare. Sunt practici școlare care țin cont de această necesitate și acordă timp elevilor pentru a se îngriji și a-și aranja ținuta înaintea activităților. Altfel, o vor face pe ascuns în timpul orei.

Deși în general perioada nu ridică probleme deosebite de sănătate, dieta și somnul acestor copii sunt necorespunzătoare. Nu de puține ori, responsabil de acest fapt este programul școlar și încărcătura nepermisă a temelor pentru acasă, „boală” mai veche a sistemului nostru școlar.

*3.2.2.b. Caracteristici socio-morale.* Regulile grupului devin sursa generală a regulilor de comportament. Dezvoltarea unui cod comportamental specific trebuie văzută ca o tentativă de câștigare a independenței, obligatorie statutului de adult și care merită încurajată. Este util ca educatorul să-i antreneze pe elevi într-un proces de coparticipare la stabilirea normelor orei, clasei, activităților comune din timpul liber. Oricum, impunerea unor norme exterioare lor nu mai are șanse de izbândă.

Dorința de conformare la normele vârstei atinge acum un apogeu. Este „paradoxul” pe care îl găzduiește această etapă, dat fiind și gradul ridicat al nonconformării față de adult. Conformismul la normele grupului îmbracă forme diverse, de la îmbrăcămintă și până la jargonul verbal sau gestual.

Această caracteristică îi poate face pe preadolescenți extrem de virulenți în raportarea la cei aflați, sau considerați, a fi pe poziții minoritare. Devine dificilă menținerea eficienței activității și chiar a limitelor bunului simț într-o interacțiune de grup. Debaterile, chiar pe teme propuse de ei, pot degenera fie în zeflema funcțională (bătaia de joc, de dragul acțiunii în sine), fie în cea anti-persoană sau grup. Pentru a evita astfel de situații se pot face debateri pe baza opiniei lor exprimate în scris și cu caracter anonim. Prioritatea intervenției profesorului în acest plan este intermedierea relațiilor copiilor cu sistemul valorilor promovate în societate. Rostul unui astfel de demers vizează clarificările preliminare necesare oricărei persoane care se află în postura de a-și cristaliza sistemul axiologic propriu.

În ciuda aparențelor, la această vârstă elevii sunt preocupați foarte mult de ceea ce gândesc ceilalți despre ei. Prietenii, dar și supărările și certurile

sunt mai intense și cu urmări mai profunde. Profesorul nu mai dirijează interacțiunile sociale din clasă, dar poate funcționa ca observator și beneficiar al acestora. Este mai ales situația unor intervenții delicate în care autoritatea sa ar stânjeni sau ar fi respinsă. Într-un astfel de caz intră și situația unei diriginte presată de cancelarie să descopere dacă o bârfă a școlii are teme: este eleva X însărcinată? Eleva, o non-conformistă standard, la urechile căreia ajunseseră șoaptele de pe culoare, venea deliberat, zi de zi, fără cordon la uniformă (de, era pe vremea tristelor sarafane bleumarin!), expunându-se ostentativ pe toate culoarele instituției. La presiunile cancelariei și direcțiunii, diriginta a optat pentru o formulă atipică. A încredințat problema unei colege de clasă a elevei X, având certitudinea discreției și eficienței. Demersul său a avut happy-end și, chiar a doua zi, mult-discutata elevă X a apărut la școală cu cordonul pus la sarafan, care-i marca talia nevinovată. Atuul dirigintei în acest caz? Ochiul de fin observator al relațiilor interpersonale din clasă, care i-a permis să aleagă persoana cea mai potrivită pentru o sarcină, penibilă de altfel, ce ar fi avut, poate, sorti incerti de izbândă printr-o intervenție clasică. A pierdut sau a câștigat diriginta în ochii „elevii resursă”? Dar ai „elevității” – dacă ar fi aflat?

În această etapă de tranziție de la moralitatea constrângerii la cea a cooperării, discuțiile privind regulile, legile sau etica pot fi extrem de furtunoase, cu diferențe de opinii crâncen susținute. Radicalismul moral este în floare, judecată în alb și negru nu lasă nici o speranță nuanțelor de gri, proprii relativismului moral, mai realist.

3.2.2.c. *Caracteristici afective.* Unii adolescenți pot trăi ceea ce St. Hall, părintele hebeologiei (cercetarea științifică a vârstei tinereții), a denumit, în urma studiilor sale de la începutul secolului, ca fiind „furtună și stres”. Fie că sunt stări depresive sau de confuzie și anxietate, este cert că perioada nu este una a „păcii și calmului”. Ca atare, numeroase cercetări au încercat să stabilească întinderea și profunzimea acestui posibil fenomen de bulversare psihică. Concluziile unor investigații independente una de alta (Douvan, E., ș.a., 1966; Offer, D., ș.a., 1975; Rutter, M., 1980) au indicat faptul că, în realitate, trăirea acestei vârste este mai puțin alarmantă decât stereotipul ce i se atribuie. Majoritatea subiecților au probat un traseu evolutiv în limitele crizelor normale ale vârstei – față de problematica sexualității, a raporturilor cu părinții sau cu vârstnicii –, fără perturbări sau tumult emoțional. Raportul celor ce reclamă probleme este, conform rezultatelor lui Offer, de 1 la 5 subiecți investigați. Dar, este mai ales cazul acelor adolescenți ale căror probleme s-au manifestat încă din copilărie.

Impulsivitatea, necenzurată încă suficient de autoinhibițiile impuse de normele sociale, poate fi la originea fenomenelor de vandalism cu care școala începe să se confrunte într-o măsură tot mai mare. Activitățile centrate pe interesele reale ale vârstei, inițiate de educatori pentru valorificarea timpului școlar sau al celui liber al elevilor (Cosmovici, A., ș.a., 1985) poate fi un

factor de prevenire. Cheia reușitei unui astfel de demers este excluderea formalismului și a poziției autoritare, dorința reală a educatorului de a afla ce stimulează acum impulsivitatea, precum și tactul relațional, atitudini ce sunt percepute și apreciate de elevi. Vă puteți baza pe faptul că elevii nu sunt nici pe departe atât de „nesimțitori” după cum ar părea la prima vedere sau după cum afișează ei în mod ostentativ. Metafora cea mai potrivită a acestei etape ar fi aceea a cactusului extrem de țepos, dar care a ajuns să îmbrace această haină „nesuferită” tocmai pentru a-și apăra fragilitatea interioară. Problema la care un educator (părinte, profesor, coleg mai mare etc.) al acestei vârste trebuie obligatoriu să poată răspunde afirmativ este aceea dacă „poate și acceptă să îmbrățișeze cactusul?”

3.2.2.d. *Caracteristici cognitive.* În această perioadă începe să se consolideze gândirea logică, formală. Unii elevi sunt mai rapizi în această achiziție decât alții. Dar nu este obligatoriu ca această capacitate, o dată formată, să fie totdeauna urmată și activată în orice situație sau pentru orice tip de conținut. Dacă obiectele școlare derivate din științele exacte – matematica, fizica, chimia etc. – se pretează la aplicarea și consolidarea acestei capacități, în domeniul disciplinelor social-umaniste nu este obligatoriu să se manifeste transferul acestei achiziții. Este o cale relativ simplă de a afla câți din elevii clasei dumneavoastră se „avântă” în planul categorial-abstract (conceptual) al gândirii și câți rămân în planul mai comod, categorial-concret (noțional). Propuneți-le o scurtă intervenție scrisă, anonimă, de interes major pentru ei, dar care să solicite generalizare și abstractizare în tratare (de exemplu, ceva de genul *pro și contra clonării sau superindividualizare și esență umană ori practica eutanasiei între acceptare și refuz*).

Analizați apoi statistic ponderea exprimării ideilor în termeni concreți, situaționali, particulari, față de cea a exprimării conceptuale. Aveți astfel un diagnostic de etapă care vă permite reveniri ulterioare comparative.

### 3.3. Etapa de vârstă 16-18 ani

#### 3.3.1. Încadrare generală

*Stadiul dezvoltării psihosociale: identitate vs confuzie.* În structurarea identității personale, proces intrat într-o fază accelerată, palierele identității de sex și vocaționale sunt acum pe același plan. Devin vizibile diferențele legate de statusurile identitare.

*Stadiul dezvoltării cognitive: gândirea formală.* Consolidarea abilităților de operare mentală complexă cu conținuturi abstracte.

*Stadiul dezvoltării morale: moralitatea cooperării convenționale.* Crește tendința de a gândi regulile ca înțelegeri mutuale și de a le circumstanțializa.

*Factori generali în atenție:* definitivarea maturizării sexuale are o influență profundă în multe aspecte ale comportamentului. Grupul de colegi și

prieteni este extrem de important. Preocuparea pentru orientarea vocațională și alegerea carierei este o dominantă, mai ales la cei ce vor să-și continue studiile. Clarificarea propriului sistem axiologic susține nevoia exprimării punctului personal de vedere în probleme de interes mai general.

### 3.3.2. Caracterizare analitică

3.3.2.a. *Caracteristici fizice.* Mulți adolescenți ating în această perioadă parametrii maturizării fizice și, virtual, aproape toți își încheie puseul pubertar. Băieții continuă să crească. Cei aflați la această vârstă pot trăi o stare de confuzie privind relațiile sexuale. Ea se datorează și unor presiuni relativ semnificative ca forță, dar de sens contrar. Pe de o parte, este cea naturală, din partea unui organism ajuns biologic în faza maturității sexuale (atenție însă, aceasta nu reprezintă decât o componentă a sexualității umane – nu trebuie omisă latura psihologică și socială), căreia i se alătură stimulările oferite de către mediul social, relativ liberalizat în această privință. Pe de altă parte, acestor „incitații” bio-sociale li se opune educația sexuală, promovată de familie sau instituția școlară, încă racordate valorilor moralității sexuale. Ca atare, adolescenții sunt motivați către această componentă naturală a comportamentului, dar și „puși sub semnul păcatului”. De aici, sentimentul confuziei și vinovăției. La acestea se adaugă și presiunile grupului de vârstă, care poate incita și valoriza astfel de experiențe.

Dată fiind creșterea ratei maternității adolescente, a celei a avorturilor și bolilor cu transmisie sexuală, cât și a implicațiilor psihosociale pe care toate acestea le au, este cert că educatorul contemporan, chiar în postura lui cea mai neutră, profu' de mate, – Paganel cel veșnic absorbit de teoreme – ca și instituția școlară de altfel, nu pot să se mai situeze pe poziții de indiferență. În mod evident, o astfel de problemă nu este prioritatea numărul unu a unei instituții academice, dar ascunderea „jarului” în dulap poate aduce riscul unui incendiu ce perturbă totul (Sălăgean, V., ș.a., 1997).

3.3.2.b. *Caracteristici socio-morale.* Studii mai recente, care și-au propus să identifice mai nuanțat natura și conținutul raporturilor sociale ale adolescenților, s-au oprit la a depista influența opiniei părinților față de cea a colegilor în cazul a trei categorii de opțiuni: cele politice, cele profesional-ocupationale și cele morale. Rezultatele conduc spre concluzia că, la acest nivel de vârstă, influențele depind de miza în atenție. Părinții sunt prezenți mai puternice în ceea ce privește planurile adolescentului *pe termen lung*, în timp ce colegii sunt mai importanți pentru *comportamentul imediat și indicii formali ai statusurilor*. Influența părinților este efectivă în situații de afecțiune și respect mutual, și devine inexistentă în absența acestora.

În relațiile de prietenie ale perioadei, fetele simt nevoia angajării reale, fiind mult mai atente și critice la aspectele pozitive și negative ale relației. Anxietatea în legătură cu relaționarea socială pare să fie mai prezentă în rândul lor, și nu numai în cazul raportării la sexul opus.

3.3.2.c. *Caracteristici emoționale.* Este interesant că, față de palierul de vârstă 9-12 ani, când băieții ridicau mai multe probleme, fetele sunt acum mai prezente în topul dezordinilor emoționale. Încercând o explicație a fenomenului, în contextul culturii americane, Rutter (1980) avansează următoarele interpretări: femeile au o mai accentuată tendință de a-și exprima problemele emoționale prin stări depresive; acestea sunt potențate de atributele statutului dezavantajos al femeii în societate, fapt pe care tânăra începe să-l conștientizeze; apariția ideii că de fapt controlul ei asupra aspectelor esențiale ale vieții este mai diminuat decât în cazul băieților. Aceste date indică mai ales faptul că reacțiile emoționale de această factură sunt în special rezultatul *neajutorării învățate*. Pot fi chiar rezultatul interacțiunilor sociale de până atunci, inclusiv al celor școlare, în care fetele au mai multă nevoie de încurajare pentru securizarea învățării, în timp ce băieții pot fi stimulați mai mult de independența ce li se acordă.

Că explicația neajutorării învățate este plauzibilă, o dovedesc și rezultatele care indică modalități diferite de atribuire explicativă, între băieți și fete, în caz de eșec. Băieții sunt mai degrabă 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 problemei. Concluzia pentru educator credem că este evidentă, la fel și sugestiile ce pot rezulta din acest fapt.

Oricum, pentru ambele sexe, cea mai comună tulburare emoțională este depresia. Simptomele ei sunt autodeprecierea, crizele de plâns, gândurile și tentativele de suicid. Rata mare a acestor tentative (0,35% față de 0,18% la populația generală), ca și valoarea ridicată a recidivelor (între 30 și 50% dintre cazuri), indică faptul că în anumite condiții, formele de depresie severă duc către actul disperat. La această vârstă, supremul gest autodistructiv poate fi considerat mai mult ca o cerere de ajutor, ca o neputință de a zări ieșirea dintr-o situație conflictuală, decât ca o pierdere a sensului existențial, ca la adult.

Nevoia înțelegerii și a sprijinului discret, dar eficient, al adultului rămâne o resursă prețioasă. În cazul familiilor cu probleme mari, acest adult providențial poți fi chiar tu, profesor care ai ajuns om al catedrei pentru că te-a atras fizica sau biologia. Dar aici, la școală, ai descoperit încă ceva: complexitatea și profunzimea problematicei umanului.

3.2.2.d. *Caracteristici cognitive.* La cele descrise în etapa anterioară se adaugă plăcerea jocului funcțional al minții, echipată acum pentru un demers cognitiv complet. Rezultatul constă în tentative de angajare în teoretizări sofisticate, uneori pe baze speculative, o „paradă” de intelectualism cu valoare de autoîncercare a propriilor forțe mintale. Din această „furie” teoretizatoare, timpul, și mai ales efortul propriu, autentic, îi va impune pe cei dedicați acestui drum. Este suficient să reluăm, ca temă analitică, cartea lui M. Eliade, *Jurnalul adolescentului miop*, pentru a avea radiografia, din interior, a fenomenului.

Pedagogic, este momentul autenticului *parteneriat cognitiv*, în care respectul pentru cel ce se formează se traduce prin găsirea oportunităților care să-l stimuleze și să-i mențină trează forța minții. Unii elevi au această șansă, alții – nu, și nu au nici un fel de vină. Esențial pentru tine ca profesor sau viitor profesor este să știi dacă poți și, mai ales, *dacă vrei* să intri în acest joc de maximă răspundere.

\*  
\* \*

Elementele de psihologia dezvoltării și a vârstelor sunt evident necesare celor care, în specialitate aleasă, întrevăd și posibilitatea profesionalizării didactice. Nevoia profesorului de raportare și la oferta științifică asupra acestor probleme este susținută, printre altele, de faptul că, în postură de ființe active cognitiv, deja avem fiecare o teorie naivă asupra acestui subiect (ca și în altele, de altfel). Este obligatoriu să ne confruntăm propria construcție descriptiv-explicativă – cursul și factorii dezvoltării, elevul standard, emotivitatea la vârstele școlii, posibilitățile și limitele de vârstă și individuale etc. – cu ceea ce oferă știința. Dacă ea ne va confirma propriile observații, avem satisfacția unui ochi pătrunzător și o bună încurajare în ceea ce facem. Situația opusă este și ea benefică, fiind un semnal și o incitare la documentare complementară. În tot acest joc există, cu certitudine, și un beneficiar – elevul nostru.

### ÎNTREBĂRI :

1. Definiți conceptele : *nișă de dezvoltare, stadiu genetic, criză de dezvoltare, ego-centrism.*
2. Argumentați de ce mediul nu poate fi considerat factorul conducător al dezvoltării ontogenetice.
3. Comparați stadiile dezvoltării afective descrise de Fr. Dolto (vezi bibliografia) cu cele propuse de E. Erikson. Asemănări, deosebiri.
4. Prezențați și comparați caracteristicile socio-morale ale tuturor vârstelor școlare descrise.
5. Explicați, în baza schemei figurale prezentate, diferențele dintre realismul, optimismul și scepticismul pedagogic.

## Capitolul II

# Personalitatea elevilor. Temperamentul și caracterul

Ion Dafinoiu

### 1. Conceptul de personalitate

Termenii de persoană și personalitate sunt atât de utilizați în limbajul cotidian, încât fiecare are sentimentul întrebunțării lor corecte în cele mai diverse situații. În schimb, utilizarea lor ca termeni ai științei psihologice pune atâtea probleme încât, parafrazându-l pe P. Fraisse, am putea spune că istoria psihologiei se confundă (între anumite limite) cu istoria răspunsurilor la întrebarea „Ce este personalitatea ?” Răspunsurile au fost, uneori, atât de diferite încât ne putem întreba, pe drept cuvânt, dacă toți autorii respectivi vorbeau despre același lucru. Se impune mai întâi să deosebim persoana de personalitate. Termenul de persoană desemnează individul uman concret. Personalitatea, dimpotrivă, este o construcție teoretică elaborată de psihologie în scopul înțelegerii și explicării – la nivelul teoriei științifice – a modalității de ființare și funcționare ce caracterizează organismul psihofiziologic pe care îl numim persoană umană.

Această primă precizare ne permite să diferențiem conotația științifică a termenului personalitate – categorie, construcție teoretică – de sensul comun al acestuia, ca însușire sau calitate pe care cineva o poate avea sau nu.

O privire generală asupra mai multor definiții date personalității evidențiază câteva caracteristici ale acesteia (Perron, R., 1985) :

- *globalitatea* : personalitatea cuiva este constituită din ansamblul de caracteristici care permite descrierea acestei persoane, identificarea ei printre celelalte. Orice construcție teoretică validă referitoare la personalitate trebuie să permită, prin operaționalizarea conceptelor sale, descrierea conduitelor și aspectelor psihofizice care fac din orice ființă umană un exemplar unic ;
- *coerența* : majoritatea teoriilor postulează ideea existenței unei anume organizări și interdependențe a elementelor componente ale personalității. Când în comportamentul cuiva apar acte neobișnuite, ele surprind deoarece contravin acestui principiu ; încercând să explicăm, să înțelegem acțiunile curajoase ale unei persoane timide, nu facem altceva decât să reducem

incoerența inițială utilizând modele propuse de o anumită teorie a personalității. Postulatul coerenței este indispensabil studiului structurilor de personalitate și al dezvoltării lor; personalitatea nu este un ansamblu de elemente juxtapuse, ci un sistem funcțional format din elemente interdependente. De aici rezultă o a treia caracteristică:

- *permanența (stabilitatea) temporală*: Dacă personalitatea este un sistem funcțional, în virtutea coerenței sale, acesta generează legi de organizare a căror acțiune este permanentă. Deși o persoană se transformă, se dezvoltă, ea își păstrează identitatea sa psihică. Ființa umană are conștiința existenței sale, sentimentul continuității și identității personale, în ciuda transformărilor pe care le suferă de-a lungul întregii sale vieți. Aceste trei caracteristici, globalitate, coerență și permanență evidențiază faptul că personalitatea este o structură. Una din definițiile ce evidențiază cel mai bine aceste caracteristici este cea dată de Allport: „*Personalitatea este organizarea dinamică în cadrul individului a acelor sisteme psihofizice care determină gândirea și comportamentul său caracteristic*”. Deși faptele de conduită ale unei persoane prezintă o anumită variabilitate situațională, pe termen lung, observația ne furnizează un cadru relativ stabil, unitar, de așteptare și interpretare, relevă anumite invariante.

*Trăsătura psihică* este conceptul ce evidențiază aceste însușiri sau particularități relativ stabile ale unei persoane sau ale unui proces psihic. În plan comportamental, o trăsătură este indicată de predispoziția de a răspunde în același fel la o varietate de stimuli. De exemplu, timiditatea este un mod relativ stabil de comportare marcat de stângăcie, hiperemotivitate, mobilizare energetică exagerată etc. Trăsăturile sunt în primul rând noțiuni descriptive, dar ele dobândesc în practică și o valoare explicativă (uneori se ajunge la o explicație tautologică: cineva este hiperemotiv pentru că este timid, și este timid pentru că este hiperemotiv).

La un nivel superior de generalizare se întâlnesc *tipurile* – ca structuri sau configurații specifice formate din mai multe trăsături (introvertit, extravertit, ciclotimic etc.).

Trebuie să subliniem, totuși, că analize foarte fine ale unor comportamente variate care aparent evidențiază aceeași trăsătură, nu au condus la rezultate convingătoare. Concluzia generală a fost că, deși unele din aceste comportamente sunt relativ constante, corelațiile intercomportamente sunt foarte neregulate, evoluând în general de la valori medii până la valori mici, nesemnificative.

W. Mischel explică aceste neregularități considerând că trăsăturile sunt *prototipuri*, adică nu descriu decât proprietăți tipice sau frecvente în anumite situații. Astfel, oamenii atribuie o trăsătură dacă această trăsătură apare în câteva situații frecvente, chiar dacă acestea nu sunt generale. Cineva poate fi calificat ca fiind coleric dacă a fost văzut cuprins de mânie într-o situație

Apoi, putem observa că aceeași trăsătură are în vedere comportamente care se manifestă în situații foarte diferite: de exemplu, a-ți fi frică de eșec, de boală sau de cutremur nu reflectă în mod necesar aceeași componentă a personalității.

Cercetări experimentale au demonstrat că atribuirea unor trăsături se face și în funcție de motivația care, considerăm că justifică manifestările comportamentale și că, în general, ultima impresie contează (efectul de recentă). Dar întâlnim și situații în care prima impresie (expresia unor stereotipuri evaluative) se transformă într-o grilă de observare și interpretare a tuturor comportamentelor ulterioare ale cuiva.

Pentru a înțelege aceste inconsecvențe în aprecierea personalității celui alt, sau a propriei persoane, trebuie să avem în vedere și complexitatea situațiilor ce relevă în aparență aceeași trăsătură, precum și libertatea de decizie comportamentală pe care situațiile o permit. În situații simple, obișnuite, toți putem fi calmi; când însă determinanții situaționali sunt foarte puternici, aceștia declanșează emoții atât la persoanele puțin anxioase, cât și la cele colerice: tuturor ne este frică de război și de boală. Totuși, aceste situații extreme vor declanșa emoții și mai puternice, uneori incontroleabile, la persoanele nevrotice.

Nevoia de explicație și predicție i-a făcut pe diverși cercetători să caute indici constanți și ușor observabili asociați unor manifestări de ordin psihologic. Astfel, au apărut o serie de tipologii constituționale, bazate pe parametrii constituției fizice, corporale. Una dintre cele mai cunoscute tipologii este cea propusă de E. Kretschmer, care descrie următoarele tipuri:

- a) tipul *picnic* – statură mijlocie, exces ponderal, față plină, mâini și picioare scurte, abdomen și torace bine dezvoltate – căruia îi sunt asociate următoarele trăsături psihice, grupate într-un profil numit *ciclotimic*: viociune, mobilitate, optimism, umor, spontaneitate, sociabilitate, dar și superficialitate în relațiile sociale, înclinație către concesiile și compromisuri, spirit mai practic etc.
- b) tipul *astenic* – cu corpul slab, alungit, mâini și picioare lungi și subțiri – căruia i se asociază un profil psihologic numit *schizotimic*: înclinație spre abstractizare, interiorizare, sensibilitate, meticulozitate dusă uneori până la pedanterie, un simț acut al onoarei, manifestări de ambiție ascunzând adesea un complex de inferioritate etc.
- c) tipul *atletic* – tipul cu o dezvoltare fizică și psihică echilibrată.

Aceste asocieri statistice (care nu implică în mod necesar o relație cauzală) între caracteristicile fizice și psihice s-au dovedit a fi semnificative pentru cazurile patologice, mai degrabă decât pentru personalitatea normală.

Abordând personalitatea umană dintr-o perspectivă structuralist-sistemică, G. Allport apreciază că la fiecare individ se pot descoperi 2-3 *trăsături cardinale* care domină și controlează celelalte trăsături. Urmează apoi un



grup de *trăsături principale* (10-15), caracteristice, relativ ușor de identificat și, în sfârșit, sute și mii de *trăsături secundare și de fond*, care sunt mai slab exprimate și, de aceea, mai greu de identificat ori chiar contestate de cei cărora le sunt atribuite.

Prin urmare, personalitatea nu este o simplă sumă de trăsături, ci o structură organizată ierarhic. De aceea, pentru a face o predicție valabilă, important este să surprindem configurația, structura și trăsătura (trăsăturile) pivot, cele care controlează și orientează întregul sistem de personalitate.

*Noțiunea de factor* a fost introdusă în psihologie o dată cu utilizarea, în prelucrarea performanțelor comportamentale, a analizei factoriale. Aplicând această metodă unor performanțe exprimate numeric (rezultate la teste, note etc.) se poate ajunge la obținerea unor factori specifici, de grup sau comuni. De exemplu, dacă notele obținute de elevi la matematică corelează semnificativ cu cele de la fizică, spunem că aceste performanțe sunt explicate prin existența unui factor comun, în cazul nostru, un mod de raționament tipic. În baza acestei constatări, putem anticipa că un elev bun la matematică va avea note bune și la fizică. În vârful piramidei factorilor se află factorul general (g), identificat de mulți autori cu inteligența.

Cele două modele de descriere a personalității, a trăsăturilor și factorilor, deși diferite din punct de vedere al informațiilor de plecare, se aseamănă prin faptul că ambele încearcă să reducă diversitatea inițială a datelor (date de observație sau evaluări psihometrice) la un număr redus de dimensiuni – trăsături sau factori.

În baza acestei asemănări, de foarte multe ori termenii de trăsătură și factor de personalitate sunt utilizați ca sinonimi.

Există un slab consens cu privire la numărul de factori de personalitate identificați, la cele mai bune organizări ale lor sau la cele mai bune denumiri. Sistemele de trăsături (factori) propuse de diverși autori variază în conținut și complexitate. Cele mai multe sisteme conțin o variabilă având relație cu anxietatea sau stabilitatea emoțională/tendința nevrotică; multe conțin variabile referitoare la nivelul energetic sau al activităților. Dominanta și sociabilitatea sunt de asemenea prezente. Unele din aceste trăsături vor fi prezentate în secțiunea referitoare la caracter.

## 2. Descrierea și explicarea personalității de pe poziții teoretice diferite

Atât modelul trăsăturilor, cât și al factorilor au în mod evident valențe descriptive (prezintă un rezumat al diversității datelor comportamentale fie în baza semnificației comune, fie a corelațiilor statistice dintre ele) și mai puțin explicative.

De cele mai multe ori explicațiile sunt construite în termeni biologici sau psihosociali. Din această perspectivă – a principiilor metodologico-explicative – majoritatea teoriilor personalității pot fi circumscrise următoarelor orientări (Golu, M., 1993): biologică, experimentalistă, psihometrică și socio-culturală și antropologică.

Fără a intra în analiza detaliată a teoriilor personalității, evidențiem doar câteva din principiile de bază ce fac ca una sau alta din aceste teorii să fie circumscrise orientărilor menționate. Astfel, orientarea biologică circumscrie și subordonează întreaga organizare psihocomportamentală a omului structurii lui morfofuncționale, accentuează rolul motivelor biologice și supralicitează experiența timpurie – pre- și postnatală – în devenirea ulterioară a personalității, construind explicațiile în termenii unor trăsături considerate primare: dependența, agresivitatea, sexualitatea etc.

Necesitatea abordării experimentaliste a personalității a fost explicit formulată de Stanford (1963): „Studiul personalității este studiul modului în care oamenii diferă pe un registru foarte întins în ceea ce au învățat: fiecare persoană este deci unică. Dar toți au învățat în concordanță cu aceleași legi generale”. Din această perspectivă, diverse teorii au abordat îndeosebi procesele de învățare, procesele percepției (recepția selectivă și interpretarea evenimentelor externe) și procesele cognitive superioare (implicate în decizie și orientare spre scop).

Orientarea psihometrică se concentrează pe studiul trăsăturilor exprimabile sub forma unor liste de atribute ce caracterizează persoana în cadrul unei situații. Deși multe teorii privesc trăsăturile ca variabile dispoziționale, în general, nu se minimalizează rolul determinantilor situaționali ai comportamentului. Teoriile aparținând acestei orientări au fundamentat alcătuirea unui număr mare de tehnici și instrumente de măsură – scale, chestionare, inventare și probe proiective – care facilitează rezolvarea mai rapidă a sarcinilor de psihodiagnostic în clinică și în activitatea de orientare școlară și selecție profesională.

Orientarea socio-culturală și antropologică se întemeiază pe ideea că personalitatea poate fi deplin înțeleasă numai considerând contextul social în care individul trăiește și se dezvoltă, și numai comparând indivizii aparținând unor populații și culturi diferite (Mead, M., Linton, R.). Astfel, concepte precum modelul, rolul, statusul devin principii explicative centrale. Potrivit teoriei rolurilor, indivizii doar în aparență posedă caracteristici fixe; în realitate, ei răspund doar cerințelor și expectațiilor pe care le implică diferitele lor roluri sociale. Repertoriul de roluri al unui individ ne furnizează o imagine fidelă a personalității lui.

Succinta trecere în revistă prezentată evidențiază că personalitatea poate fi abordată din direcții și perspective deosebite. Dacă în planul cercetării concrete, secvențierea, decuparea și simplificarea sunt inevitabile, în plan metodologic personalitatea trebuie abordată dintr-o perspectivă sistemică,



bio-psiho-socială, ce ar putea situa construcțiile explicative în planul interacțiunii dintre cele trei subsisteme ale personalității umane.

Majoritatea teoriilor personalității explică mai bine istoria persoanei decât evoluția sa viitoare, predicția comportamentului uman rămânând, încă, o problemă. O discuție detaliată a principalilor factori ai devenirii personalității umane (ereditate, mediu, educație), inclusiv disputele teoretice în acest domeniu este realizată în alt capitol al acestui volum.

Pentru a orienta studiul personalității elevului, cunoașterea și aprecierea corectă a acestuia din perspectiva procesului instructiv-educativ, prezentăm acum cele mai importante trăsături și calități formale, dinamico-energetice (temperamentul) și trăsături de conținut, socio-morale și axiologice (caracterul). Aspectele instrumentale, performanțiale ale personalității (aptitudinile) vor fi prezentate într-un alt capitol al acestui manual.

### 3. Temperamentul

Cele mai accesibile, ușor de observat și identificat trăsături de personalitate sunt cele temperamentale. Ele se referă la nivelul energetic al acțiunii, la modul de descărcare a energiei și la dinamica acțiunii. De aceea, încercând să descriem pe cineva, vom putea utiliza, fără teama de a greși prea mult, adjective precum: energic, exploziv, rezistent, expansiv, rapid, lent și antonimele lor.

În mod obișnuit, temperamentul se referă la dimensiunea *energetico-dinamică* a personalității și se exprimă atât în particularități ale activității intelectuale și afectivității, cât și în comportamentul exterior (motricitate și, mai ales, vorbire).

Strânsa legătură a acestui grup de însușiri cu aspectele biologice ale persoanei, în special legătura cu sistemul nervos și cel endocrin a fost observată de foarte multă vreme și întrunește, în general, acordul majorității cercetătorilor.

Prima clasificare a temperamentelor care, cu o serie de îmbunătățiri, a rezistat până în zilele noastre este cea propusă de cunoscuții medici ai antichității, Hipocrate (400 î.e.n.) și Galenus (150 e.n.). Aceștia, în concordanță cu filosofia epocii care considera că întreaga natură este compusă din patru elemente fundamentale – aer, pământ, foc și apă – au afirmat că în corpul omenesc amestecul „umorilor” (hormone) ce reprezintă aceste elemente determină temperamentul. În funcție de dominantă una din cele patru „umori” (sânge, bilă neagră, bilă galbenă, flegmă), temperamentul poate fi: sanguin, melancolic, coleric, flegmatic.

Deși această explicație era oarecum naivă, trebuie să remarcăm intuirea determinismului endocrin al însușirilor temperamentale, precum și a ideii (adoptată de filosofia modernă) că macrocosmosul se reflectă în microcosmos.

După aproape două milenii, Pavlov propune o explicație științifică a tipurilor de temperament în care caracteristicile activității nervoase superioare și raporturile dintre ele sunt noțiunile fundamentale. Însușirile sistemului nervos sunt: *forța sau energia* – dependentă de metabolismul celulei nervoase – se exprimă prin rezistența la solicitări a sistemului nervos; *mobilitatea* – dependentă de viteza cu care se consumă și se regenerează substanțele funcționale constitutive ale neuronului – se manifestă prin ușurința cu care se înlocuiesc procesele nervoase de bază observabilă, de exemplu, atunci când se dorește modificarea unor deprinderi; *echilibrul* existent între excitație și inhibiție, dezechilibrul avântând, de regulă, excitația.

Astfel, baza fiziologică a temperamentelor este constituită de cele patru tipuri de sistem nervos ce rezultă din combinarea acestor trei însușiri fundamentale: tipul puternic neechilibrat, excitabil, corelează cu temperamentul coleric; cel puternic echilibrat, mobil, se exprimă în temperamentul sangvinic, tipul puternic echilibrat, inert – în temperamentul flegmatic; tipul slab (luat global) fiind pus la baza temperamentului melancolic.

Totuși, nu trebuie să punem semnul egalității între tipurile temperamentale și tipurile de sistem nervos. Acestea din urmă rămân, de-a lungul vieții, neschimbate, în timp ce temperamentul se construiește în cadrul interacțiunii individului cu mediul fizic și socio-cultural, suportând în același timp și influențele celorlalte subsisteme ale personalității. De aceea, am putea spune că temperamentul este expresia manifestării particulare în plan psihic și comportamental a tipurilor de activitate nervoasă superioară, manifestare mediată de o serie de factori socio-culturali și psihologici.

Cum arată cele patru tipuri clasice de temperament?

- a) *Colericul* este o persoană emotivă, irascibilă, oscilează între entuziasm și decepție, cu tendință de exagerare în tot ceea ce face; foarte expresivă, ușor „de citit”, gândurile și emoțiile i se succed cu repeziciune.
- b) *Sangvinicul* se caracterizează prin ritmicitate și echilibru. Persoanele cu acest temperament au în general o bună dispoziție, se adaptează ușor și economic. Uneori marea lor mobilitate se apropie de nestatornicie, periclitând persistența în acțiuni și relații.
- c) *Flegmaticul* este o persoană imperturbabilă, inexpresivă și lentă, calmă. Puțin comunicativă, greu adaptabilă, poate obține performanțe deosebite în muncile de lungă durată.
- d) *Melancolicul* este la fel de lent și inexpresiv ca flegmaticul, dar îi lipsește forța și vigoarea acestuia; emotiv și sensibil, are o viață interioară agitată datorită unor exagerate exigențe față de sine și a unei încrederi reduse în forțele proprii.

Cu o bază științifică incontestabilă, teoria lui Pavlov este, totuși, mai puțin utilă educatorilor care nu dispun de mijloacele necesare pentru identificarea tipurilor de sistem nervos. De aceea, prezentăm în continuare tipurile temperamentale după școala caracteriologică franceză (Le Senne; Berger, G. etc.).

Pentru Le Senne, caracterul este ceea ce înțelegem astăzi în mod obișnuit prin temperament, adică „ansamblul dispozițiilor innăscute, care formează scheletul mental al individului” (Debesse, M., 1970, p. 223). În baza cercetărilor efectuate de psihologii olandezi Heymans și Wiersma, caracteriologii descriu opt tipuri temperamentale, prin combinarea a trei factori: *emotivitatea, activitatea și „răsunetul”* (ecoul). Astfel, oamenii pot fi caracterizați conform acestor dimensiuni ale căror extreme sunt: emotivitate (E) – non-emotivitate (nE); activitate (A) – inactivitate (nA); primaritate (P), tendința de a trăi puternic prezentul, extraversiune – secundaritate (S), tendința de a rămâne sub influența impresiilor trecute, introversive.

Cele opt tipuri temperamentale ce rezultă din combinarea acestor dimensiuni sunt: tipul pasionat (E.A.S.), tipul coleric (E.A.P.), tipul sentimental (E.nA.S.), tipul nervos (E.nA.P.), tipul flegmatic (nE.A.S.), tipul sangvinic (nE.A.P.), tipul apatic (nE.nA.S), tipul amorf (nE.nA.P). Pe baza acestei concepții, G. Berger a elaborat un chestionar ușor de utilizat, cu ajutorul căruia putem stabili în care din cele opt tipuri prezentate se încadrează elevul studiat.

Emotivitatea și activitatea, strâns legate de „forța” și „echilibrul” proceselor nervoase, sunt caracteristici evidente și relativ ușor de diagnosticat. Reținând doar emotivitatea și activitatea, putem reduce cele 8 tipuri la jumătate:

1. *Emotivii inactivi* – adică *nervoșii*, care reacționează rapid la evenimente, și *sentimentalii*, care reacționează lent.
2. *Emotivii activi* – în care se încadrează *colericii*, cu reacții rapide, explozive, și *pasionații*, care au reacții lente.
3. *Neemotivii activi* – adică *sangvinicii*, cu reacții echilibrate, rapide, și *flegmaticii*, cu multă forță dar lenți.
4. *Neemotivii inactivi* – care îi cuprinde pe *amorfi*, care, deși cu mai puțină energie, sunt bine anorați în prezent, și pe *apatici*, a căror lipsă de energie este dublată de un ritm lent al reacțiilor.

Această simplificare face evident faptul că pentru un educator (părinte, profesor) este important să stabilească dacă un copil este *activ* sau nu, și dacă este *emotiv* sau nu. Astfel, dacă un copil este activ, el ar putea fi harnic, energic, indiferent de gradul de emotivitate, iar dacă este inactiv, ar putea fi lent, leneș, fără inițiativă. De asemenea, dacă este emotiv va avea reacții emoționale puternice, va fi implicat afectiv în tot ceea ce face, iar dacă este non-emotiv, astfel de manifestări vor fi minime. Deoarece aceste caracteristici sunt destul de evidente în comportamentul copiilor încă de la vârste mici, educatorii pot lua măsurile necesare stimulării, utilizării și controlului acestora. Astfel, pentru copiii *activi* este necesară orientarea spre activități utile, valorizate social și temperarea tendinței de a lua hotărâri pripite, în timp ce *inactivii* au nevoie de o stimulare constantă, bine dozată, și de un program de lucru strict supravegheat. De asemenea, putem reține observația lui Le Gall,

care subliniază valoarea muncii în grup pentru temperamentele neemotive și inactive, în timp ce pentru alte tipuri efectele muncii în echipă sunt discutabile; sentimentalii, de exemplu, se integrează mai greu în grup și preferă să lucreze singuri.

În concluzie, putem spune că temperamentul, ca subsistem al personalității se referă la o serie de particularități și trăsături innăscute care, neimplicând responsabilitatea individului, nu pot fi valorizate moral, dar sunt premise importante în procesul devenirii socio-morale a ființei umane. În sfârșit, adăugăm că, referindu-se la aspecte formale ale personalității, temperamentele nu sunt în relație cu aptitudinile, fapt evidențiat și de existența unor persoane cu performanțe deosebite aparținând tuturor structurilor temperamentale.

#### 4. Caracterul

Spre deosebire de temperament, care, după cum am văzut, se referă la însușiri puternic ancorate în ereditatea individului, caracterul vizează îndeosebi suprastructura socio-morală a personalității, calitatea de ființă socială a omului. De câte ori vorbim despre caracter, mai mult ca sigur implicăm un standard moral și emitem o judecată de valoare (Allport, 1981). Tocmai implicarea judecăților de valoare în definirea caracterului face, oarecum, problematică utilizarea acestui termen. De aceea, psihologia americană preferă utilizarea termenului generic de personalitate, care include într-un sistem unitar ceea ce europenii înțeleg prin temperament și caracter.

Adevărul este că, raportându-ne la celălalt, nu putem utiliza cuvinte neutre, constative. Chiar descriind trăsături temperamentale utilizăm termeni cu o conotație evaluativă (nervos, nestăpănit, lent, „moale” etc.).

Etimologic, termenul caracter, care provine din greaca veche, înseamnă *tipar, pecete* și, cu referire la om, *sisteme de trăsături, stil de viață*. Acest termen ne trimite la structura profundă a personalității, ce se exprimă prin comportamente care, în virtutea frecvenței lor într-o gamă întreagă de situații, sunt ușor de prevăzut.

Știm, de pildă, cu o anumită probabilitate, cum va reacționa un elev în caz de eșec sau succes, dacă va putea rezista la o anumită tentație sau dacă, într-un moment de răgaz, va prefera să citească o carte sau să se joace. O bună cunoaștere psihologică trece dincolo de comportamentele direct observabile și, pentru a fundamenta previziuni corecte, își propune să răspundă la întrebarea „De ce?”. De aceea, pentru a cunoaște caracterul cuiva trebuie să ne întrebăm în legătură cu motivele, cu valorile ce fundamentează comportamentele manifeste. „Caracterul este acea structură care exprimă ierarhia motivelor esențiale ale unei persoane, cât și posibilitatea de a traduce în fapt hotărârile luate în conformitate cu ele” spune A. Cosmovici, subliniind două

dimensiuni fundamentale ale caracterului – una axiologică, orientativ-valorică, alta executivă, voluntară. Ideea auto-controlului în baza unor înalte valori morale este prezentă în multe definiții ale caracterului. Astfel, caracterul este „gradul de organizare etică efectivă a tuturor forțelor individului” (Taylor, W.S.), „o dispoziție psihofizică durabilă de a inhiba impulsurile conform unui principiu reglator” (Rohack, A.A., cf. Allport, 1981, p. 44) sau o „voință moralicește organizată” (Klages, K., cf. Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., Crețu, T., 1987, p. 321).

Privit astfel, caracterul este un subsistem relațional-valoric și de auto-reglaj al personalității și se exprimă, în principal, printr-un ansamblu de *atitudini-valori*.

Pentru definirea caracterului avem în vedere nu manifestările atitudinale circumstanțiale, variabile, ci atitudinile stabile și generalizate, definitorii pentru persoana în cauză, și care se întemeiază pe convingeri puternice.

Atitudinea exprimă o modalitate de raportare față de anumite aspecte ale realității și implică reacții afective, comportamentale și cognitive. Nu totdeauna între cele trei tipuri de reacții există un acord deplin; uneori ceea ce simțim nu e în acord cu ceea ce gândim despre ceva, și nu totdeauna acționăm conform sentimentelor noastre. Însă, când toate aceste manifestări sunt congruente, atitudinile devin stabile și relativ greu de schimbat.

Definiția tridimensională a atitudinii are și o valoare euristică deoarece poate orienta demersul educativ de formare și schimbare a atitudinilor prin metode și tehnici ce vizează componentele afective, cognitive și comportamentale ale atitudinii-țintă. Psihologia socială a abordat pe larg acest domeniu, schimbarea atitudinilor fiind un câmp de cercetare privilegiat al acestei discipline.

În structura caracterului se pot distinge trei grupe fundamentale de atitudini: atitudinea față de sine însuși (modestie, orgoliu, demnitate, dar și sentimente de inferioritate, culpabilitate etc.), atitudinea față de ceilalți, față de societate (altruism, umanism, patriotism, atitudini politice etc.) și atitudinea față de muncă.

Trăsăturile de personalitate, diagnosticate cu ajutorul chestionarelor și care intră în structura caracterului pot fi considerate, într-o anumită măsură, expresia atitudinilor pe care persoana le are față de ea însăși (Bromberg, M., 1994): atunci când i se cere unui subiect să completeze un chestionar de personalitate, el nu face altceva decât să-și exprime acordul sau dezacordul cu propoziții evaluative ce-l caracterizează din propria perspectivă.

Am amintit deja că nu există încă un sistem de trăsături unanim acceptat cu ajutorul căruia să putem descrie caracterul cuiva. Numărul de trăsături, ca și descrierea lor variază de la un cercetător la altul (Eysenck, H., Murrar, H., Thomae, H., Berger, G. etc.). Adoptând un demers sistematic și utilizând analiza factorială, Cattell, R., a elaborat un chestionar (16 P.F.)

cu ajutorul căruia pot fi evaluați șaisprezece factori de personalitate între care: conservatorismul, emotivitatea, încrederea, indisciplina, relaxarea etc.

În fața diversității testelor de personalitate și a sistemelor teoretice, apare în mod firesc întrebarea care sunt, totuși, factorii care surprind cel mai bine profilul psihologic al unei persoane. Pentru a răspunde la această întrebare, J. Brown și E. Howard au selectat 400 de întrebări din diferite chestionare, la care au răspuns 1003 subiecți. Analiza factorială a răspunsurilor a condus la identificarea a 20 de factori, dintre care doar 11 realizează o bună discriminare între diverși subiecți.

Vom prezenta, în continuare, câteva din scările Inventarului de Personalitate California (C.P.I.), ce-l are ca autor pe Harrison G. Gough. Acest chestionar se bazează pe un demers empiric, operațional, itemii fiind selectați în funcție de capacitatea lor de a realiza descrieri specifice și coerente ale personalității și de măsura în care scorurile obținute permit formularea de predicții comportamentale valide.

1. *Dominanță*: evaluează factorii aptitudinali specifici liderului, dominanța, tenacitatea și inițiativa socială („Majoritatea discuțiilor și certurilor în care mă angajez vizează probleme de principiu”).
2. *Acceptare de sine*: se referă la factori precum simțul valorii personale, acceptarea de sine și capacitatea de a gândi și acționa independent („Viața mea de zi cu zi este plină de lucruri care mă interesează”).
3. *Independență*: evaluează libertatea deciziei și capacitatea de a acționa în funcție de propriile dorințe („Îmi este greu să simpatizez pe cineva care se îndoiește tot timpul și nu este sigur de nimic”).
4. *Empatie*: capacitatea de a sesiza cu cea mai mare exactitate posibilă cadrul de referință intern și componentele emoționale ale unei alte persoane, și de a le înțelege ca și cum ar fi ea însăși această persoană („Încerc totdeauna să țin cont de sentimentele celuiilalt, înainte de a acționa”).
5. *Responsabilitate*: această scară identifică persoanele cu un caracter onest, responsabile și conștiincioase („Din respect pentru vecini, fiecare trebuie să întrețină spațiul din fața casei sale”).
6. *Socializare*: indică nivelul de maturitate și spiritul de echitate sociale la care a ajuns individul („Înainte de a acționa, încerc să prevăd reacțiile prietenilor mei”).
7. *Autocontrol*: evaluează gradul și suficiența dominării de sine și absența impulsivității și egocentrismului („Examinez o problemă din toate punctele de vedere, înainte de a lua o decizie”).
8. *Toleranță*: identifică persoanele ce au convingeri și atitudini sociale care nu sunt bazate pe prejudecăți, receptive și tolerante („Aș fi gata să contribui din buzunarul meu pentru a îndrepta o greșeală, chiar dacă nu sunt implicat direct în aceasta”).

9. *Realizare de sine prin conformism*: identifică factorii de interes și motivaționali care facilitează realizarea de sine în condițiile în care conformismul este un comportament pozitiv („Cred că încercările și suferințele vieții ne fac mai buni”).
10. *Realizare de sine prin independență*: identifică factorii de interes și motivaționali care facilitează realizarea de sine în condițiile în care autonomia și independența sunt comportamente pozitive („Am impresia că sunt aproape la fel de capabil și inteligent ca majoritatea oamenilor care mă înconjură”).

Adolescența este perioada în care încep să se cristalizeze principalele trăsături de caracter. De aceea, cu greu pot fi făcute afirmații categorice privind personalitatea unui elev (mai ales a celui de vârstă mică). De cele mai multe ori asistăm la comportamente convenționale ce alcătuiesc o „mască” ce poate varia în funcție de situație. Doar situațiile neobișnuite pot provoca reacții care ne pot ajuta să diferențiem între atitudinile circumstanțiale, reacțiile convenționale și cele care exprimă „nucleul” stabil și autentic al personalității în formare.

De asemenea, motivele (uneori foarte diferite) ce fundamentează atitudinile și comportamentele elevilor cresc dificultatea interpretării și valorizării morale a acestora.

Având în vedere plasticitatea deosebită a „substanței” psihologice ce va constitui personalitatea viitorului adult, școala trebuie să-și asume, într-o manieră sistematică, mai susținută, responsabilități formative. Capitolele următoare ale acestui studiu evidențiază rolul pedepselor/recompenselor și al așteptărilor profesorilor în modelarea personalității elevilor. Acum vrem să atragem atenția asupra efectului pe care îl pot avea atitudinile profesorului față de performanțele elevilor, precum și interpretarea rezultatelor scăzute în termeni de eșec. Cercetări experimentale au demonstrat că intensitatea trăsăturilor psihologice ce alcătuiesc profilul psihologic al cuiva se distribuie conform curbei lui Gauss. Cu alte cuvinte, în mod normal, performanțele școlare și sociale, în general, ale fiecărui elev nu pot să se situeze toate la un nivel superior, mai ales când sarcinile școlare se situează la un nivel ridicat de dificultate. De aceea, educatorii trebuie să creeze situații în care elevii să-și cunoască nu numai limitele (care sunt firești și trebuie privite ca atare, și nu ca eșecuri ce implică responsabilități personale), ci și (mai ales) resursele.

Conștientizarea limitelor și resurselor, uneori foarte diferite de la elev la elev, conduce la formarea unei imagini de sine echilibrate, a demnității și respectului de sine și față de ceilalți. Se ajunge astfel la acceptarea diferențelor firești dintre oameni, la creșterea spiritului de toleranță și la evitarea etichetărilor globale care pot împinge pe unii elevi spre periferia grupului școlar, cu efecte negative asupra personalității acestora.

Formarea atitudinilor, elementele structurale principale ale caracterului, implică metode și tehnici specifice. Complexitatea și unicitatea ființei umane

nu permite formularea și recomandarea unei singure strategii. Fiecare domeniu al vieții are particularități și limite practic imposibil de cuprins în scheme teoretice (Neacșu, I., 1990). Literatura psihopedagogică destinată acestui subiect este relativ restrânsă. Unele încercări sunt legate mai ales de motivație, interese, aspirații și atitudini, privite ca factori motivatori în contextul activităților școlare.

Comunicarea de tip persuasiv, metodele directe implicând condiționările clasice și operante, și unele metode indirecte (mai puțin sistematizate, cu posibilități scăzute de evaluare a efectelor) sunt considerate utile în formarea atitudinilor, proces ce diferă considerabil de cel al însușirii informațiilor, priceperilor și deprinderilor.

În ceea ce privește *metodele indirecte*, ele acționează în mod deosebit prin mecanismele învățării sociale bazate pe imitație, pe identificare, pe exemple, pe modelare etc. Din această perspectivă, am putea spune că una din cele mai importante sarcini formative ale școlii este aceea de a oferi modele, căi de urmat.

Între *metodele directe*, cea mai frecvent întâlnită este utilizarea pedepselor și recompenselor.

## 5. Modificarea comportamentului prin sistemul de întăriri și pedepse

Baza teoretică a modificării comportamentului prin sistemul de întăriri și pedepse o constituie mecanismul condiționării operante, studiat de unii reprezentanți de seamă ai școlii comportamentiste (Thorndike, Tolman, Guthrie). Într-o serie de experimente, ei au descoperit că dacă un anumit comportament este în mod consecvent urmat de recompensă, comportamentul are o mai mare probabilitate să se producă din nou. Acest fenomen începe să fie cunoscut ca „lege a efectului”, care afirmă că acele comportamente care sunt urmate de consecințe pozitive vor avea tendința de a fi repetate, iar comportamentele urmate de consecințe negative se vor manifesta cu o frecvență mai mică. Skinner a extins acest principiu definind întărirea nu doar prin faptul că ea pare a fi recompensativă ori aversivă, ci în termenii efectului pe care aceasta îl are asupra comportamentului individului. Astfel, în condiționarea operantă, dacă un comportament este urmat de un anumit eveniment-efect și comportamentul se manifestă cu o frecvență mai mare, atunci spunem că respectivul comportament este întărit. Întărirea pozitivă descrie situația în care comportamentul (de exemplu, punctualitatea) se manifestă cu frecvență mai mare pentru că este urmat de consecințe pozitive (de exemplu, lauda). Întărirea negativă descrie situația în care frecvența unui comportament crește din cauză că el este urmat de omiterea unui eveniment aversiv anticipat

(de exemplu, anxietatea, acuzele sau reproșurile cuiva). Astfel, termenul de întărire se referă totdeauna la situațiile în care comportamentul crește în frecvență sau intensitate.

Alte două tipuri de consecințe sunt asociate cu descreșterea frecvenței comportamentului. Pedepsa descrie situația în care comportamentul descrește în frecvență pentru că este urmat de un eveniment aversiv. Nerecompensarea frustrantă descrie situația în care comportamentul descrește în frecvență pentru că este urmat de omiterea unei recompense așteptate (exemplu - nu va fi lăudat, premiat).

Cercetări ulterioare efectuate de O.H. Mowrer au evidențiat nu numai rolul pedepselor și recompenselor în modificarea comportamentului, ci și importanța deosebită a momentului în care acestea sunt furnizate. De exemplu, dacă un individ se angajează într-un comportament inadecvat (nevrotic sau indzirabil social) ce conduce la o recompensă imediată mică, dar la o pedeapsă ulterioară mare, răsplata, deși mică, poate fi suficientă pentru menținerea comportamentului respectiv. Cu alte cuvinte, comportamentul cel mai apropiat în timp de recompensă este învățat cel mai bine. Ca alternativă, o pedeapsă imediată mică poate duce la abandonarea unui anumit gen de comportament, chiar dacă aceasta ar conduce pe termen mai lung la o recompensă considerabilă.

Aceste principii, împreună cu cele rezultate din paradigma condiționării clasice, de tip pavlovian, fundamentează în egală măsură tehnici psihoterapeutice și demersuri educative.

Dintr-o perspectivă psihopedagogică, principiile anterior expuse (discutate de multe ori prin prisma motivației învățării) conduc la o serie de considerații:

1. *Cunoașterea rezultatelor.* Dacă rezultatele intermediare sunt comunicate elevilor, acestea se constituie în factori recompensativi ce fixează conduita de succes.
2. *Fixarea obiectivelor.* Având în vedere ideea lui O.H. Mowrer privind importanța momentului furnizării recompensei, este deosebit de utilă fixarea unor obiective intermediare clare și precise în vederea atingerii unui obiectiv final îndepărtat în timp. Evaluările intermediare prin raportarea la aceste obiective vor întări corespunzător comportamentul elevilor; pentru elevii mici se pot stabili obiective mai apropiate decât pentru cei mai mari.
3. *Utilitatea recompenselor și pedepselor.* Prin internalizare, recompensa conduce la ceea ce se numește motivație pozitivă, iar pedeapsa - la motivație negativă. De asemenea, recompensa externă este asociată motivației extrinseci, iar cea internă - motivației intrinseci. Recompensa și pedeapsa motivează elevii diferențiat, cercetările psihologice, ca și practica pedagogică confirmând eficiența sporită a recompensei.

Reținem, în final, că recompensa și pedeapsa pot fi aplicate în maniere diferite și în grade diverse și că, doar în măsura în care plăcerea studiului,

satisfacerea curiozității, sentimentul datoriei împlinite se vor transforma în autoîntăriri eficiente (recompense interne) ale comportamentului valorizat pedagogic și social, putem spune că educația a condus elevul pe drumul auto-împlinirii sale.

## 6. Rolul expectanțelor în dezvoltarea personalității

Expectanța este probabilitatea subiectivă sau ipoteza implicită ori explicită privind apariția unui rezultat, voluntar sau nu, ca urmare a unui anume comportament; ea are o importanță deosebită în organizarea câmpului cognitiv al persoanei, în procesul de structurare a situației în care se găsește și în alegerea comportamentului ce va fi actualizat din repertoriul comportamentelor sale potențiale. Expectanțele sunt rezultatul unor procese de condiționare sau a unei învățări bazate pe observație. Astfel, expectanțele R-S sunt credințe privind relația dintre un comportament și consecințele sale (formate îndeosebi prin condiționare operantă), iar expectanțele S-S sunt credințe că un anume eveniment-stimul anticipează apariția altui eveniment-stimul (pot fi formate printr-un proces clasic de condiționare).

Vom aborda rolul expectanțelor în dezvoltarea personalității analizând câteva concepte relevante: auto-eficiența, expectanțele de rol și „predicția ce se autoîmplinește”.

Termenul de *auto-eficiență* (self-efficacy) se referă la „credințele oamenilor despre capacitățile lor de a exercita un control asupra evenimentelor ce le afectează viața”, la „credința cuiva de a putea îndeplini o sarcină specifică” (Bandura, 1991, p. 1177). În această formulare, auto-eficiența se apropie de ceea ce unii autori înțeleg prin expectație - poziție realistă cu privire la nivelul de reușită a unei acțiuni. Credințele auto-eficienței operează asupra comportamentului prin procese motivaționale, cognitive și afective, influențând comportamentul atât direct, cât și prin efectul lor asupra mecanismului autoreglator constituit din standardele și scopurile personale ale performanței. Eficiența crescută antrenează expectația succesului și va genera perseverență în fața obstacolelor și frustrărilor; perseverența poate conduce la succes, susținând astfel credințele auto-eficienței în situații asemănătoare. Credințele scăzute privind eficiența personală vor mobiliza puține resurse, mărind probabilitatea eșecului și fixând sentimentul ineficienței. De cele mai multe ori expectanțele au un caracter auto-confirmativ, fapt exprimat plastic de proverbul „de ce ți-e teamă nu scapi!”.

Bandura a evidențiat rolul deosebit al expectanțelor în învățarea socială - factor deosebit de important în modelarea și dezvoltarea personalității. Dacă teoriile condiționării afirmă că învățarea unui comportament este efectul întăririi ce urmează efectuării acestuia, Bandura afirmă că individul uman

poate învăța și în urma observării unui comportament; el va reproduce un comportament observat într-o anumită situație doar dacă are expectanța succesului. Întărirea vine deci din viitor, este anticipată (feed-forward). În acest context conceptul auto-eficienței evidențiază rolul auto-reglator al expectanțelor.

*Predicția ce se autoîmplinește* (self-fulfilling prophecy). Discutând în termenii relației procesului de atribuire (observator-actor), predicția care se autoîmplinește se referă la situația de interacțiune în care așteptările credibile ale observatorului vor suscita un anumit comportament din partea actorului, acesta din urmă confirmând inconștient, obiectiv, așteptările primului. Introdus în psihologie de către Merton (1948), acest concept avea inițial în vedere relația experimentator – subiect, observator – observat: examinatorul cu așteptări pozitive găsește Q.I.-uri superioare examinatorului cu așteptări negative în fața aceluiași subiect. Într-un studiu publicat în 1968, Rosenthal și Jacobson (13) au demonstrat că – la fel ca în cazul experimentatorilor – expectanțele profesorilor pot fi predicții ce se autoîmplinesc.

Cercetări recente în domeniu evidențiază câteva aspecte importante. Astfel, expectanțele (înalte sau scăzute) ale profesorilor sunt provocate de: atractivitatea fizică, informații diverse (coeficient intelectual – Q.I., note anterioare), clasa socială și rasa; la acești factori se adaugă durata relațiilor de cunoaștere reciprocă.

Profesorii abordează diferențiat elevii în raport cu care au expectanțe, așteptări înalte sau scăzute, după următoarele dimensiuni:

1. climatul – de pildă, comportându-se într-o manieră apropiată, caldă cu elevii față de care manifestă expectații înalte;
2. feed-back-ul – de exemplu, lăudându-i mai mult pe cei față de care manifestă expectații înalte;
3. intrări (input) – predând mai multe informații celor ce inspiră expectații înalte și
4. ieșiri (output) – furnizând mai multe ocazii de a răspunde elevilor față de care manifestă expectații înalte.

Profesorul (emitentul de expectații) care obține efecte interpersonale mari se caracterizează prin: nevoia de influență socială, stil interactiv pozitiv (apreciat prin caracterul prietenos, onest, interesat și curtenitor al relațiilor interpersonale) și prin capacitatea de comunicare a informațiilor-expectanțe (operaționalizată cel mai adesea prin expresivitatea nonverbală).

Este evident că, între anumite limite, expectanțele profesorilor modelează comportamentul și performanțele elevilor și că aceștia devin ceea ce credem noi, profesorii, că ei pot deveni. În aceste condiții, optimismul pedagogic se instituie ca o condiție necesară a succesului. Abordarea diferențiată a elevilor trebuie să conducă la conștientizarea și valorificarea resurselor de care aceștia dispun și nu la „constricția” personalității prin interiorizarea unor etichete globale negative.

### ÎNTREBĂRI:

1. Ce este o trăsătură psihică? Dați exemple de trăsături.
2. Ce deosebiri sunt între tipul sentimental de temperament și tipul sangvinic?
3. Ce deosebiri există între tipul pesimist de temperament și tipul flegmatic?
4. Care este deosebirea între o trăsătură de temperament și una de caracter?
5. Cum se manifestă expectanțele profesorilor și ce influență pot avea ele asupra elevilor?

## Capitolul III

# Aptitudinile și importanța lor în activitatea școlară

Bogdan Balan

### 1. Aptitudinile intelectuale

În vorbirea curentă, un profesor spune despre un copil că prezintă aptitudini pentru un anumit domeniu (matematică, desen, muzică) atunci când el realizează performanțe ridicate în acest domeniu, de exemplu, dacă obține note foarte bune sau premii la diferite concursuri. La un nivel foarte general, s-ar părea deci că aptitudinile se referă la reușita într-un anumit domeniu de activitate. Tot în vorbirea curentă se utilizează exprimarea: „Elevul X are aptitudini pentru literatură, în timp ce elevul Y nu are”. Astfel de fraze curente ascund însă unele deficiențe pe care vom încerca să le clarificăm.

În primul rând, definirea aptitudinii în funcție de succesul obținut într-un anumit tip de activitate este incorectă. Leontiev definea aptitudinea drept: „însușire generală care determină efectuarea cu succes a unei anumite activități”.

Se poate întâmpla ca un elev să obțină rezultate bune la un anumit obiect, în timp ce altul, de aceeași vârstă, nu. Nu putem afirma însă de la început că ar fi vorba despre o aptitudine superioară a primului. Cercetând mai atent cazul am putea descoperi că acesta urmează o pregătire suplimentară la fizică, sau că tatăl său este muzician și el ia lecții de pian, ceea ce ar putea justifica performanțele sale superioare în respectivele domenii.

Apare astfel aici una dintre problemele fundamentale în definirea aptitudinilor, și anume relația dintre aptitudini și capacități. *Capacitatea psihică* exprimă posibilitatea individului de a efectua cu succes o anumită activitate aici și acum. Ea se leagă întotdeauna de momentul prezent și este profund influențată de experiența în domeniul respectiv. Astfel, un grup de cercetători germani (Bee, H., 1997, p. 185) au studiat memoria a două loturi de elevi, cerându-le acestora să-și reamintească liste conținând cuvinte cu sens. Unul dintre loturi era compus din copii pasionați de fotbal, iar altul din copii de aceeași vârstă, însă fără vreun interes în acest domeniu. Atunci când lista cuprindea cuvinte legate de fotbal, copiii din primul lot și-au reamintit mult mai multe cuvinte decât cei din cel de-al doilea lot. Nu putem însă afirma că

ei ar fi avut o memorie mai bună, întrucât în cazul prezentării unei liste cuprinzând cuvinte fără legătură cu fotbalul, diferențele dintre rezultate nu erau semnificative. Spre deosebire de capacitate, aptitudinea se leagă, în esență, de potențialitate, de posibilitatea ca, în condițiile în care ar avea asigurate condiții optime, un anumit individ să ajungă la dobândirea unei capacități ridicate într-un domeniu.

Acest lucru are o deosebită importanță pentru profesor dacă ne gândim că, de cele mai multe ori, elevii sunt evaluați după capacitățile lor, și nu după aptitudini, situație întâlnită și în unele teste. Nu există vreo posibilitate de a evalua direct aptitudinile altfel decât prin evaluarea performanțelor la anumite probe, deci a capacităților. Ceea ce ar indica însă într-o manieră mai adecvată nivelul de dezvoltare al aptitudinilor ar putea fi:

- ușurința învățării; dacă elevul respectiv reține aspecte absolut noi relativ rapid și fără efort vizibil.
- ușurința și calitatea execuției sarcinii.

În vorbirea curentă se utilizează frecvent expresia „nu are aptitudini pentru”. Dar aptitudinea nu este o realitate prezentă sau nu în mod absolut, ci este un continuu pe care se situează toate ființele umane. Fiecare dintre noi are aptitudini, mai mult sau mai puțin dezvoltate, în toate domeniile. Despre persoana care posedă o aptitudine la un nivel mai înalt de dezvoltare decât majoritatea celorlalți indivizi putem spune că este talentată.

O altă caracteristică a aptitudinii este aceea că ea permite realizarea unor diferențieri între indivizi. Dacă toți oamenii normal dezvoltați posedă o anumită caracteristică, atunci aceasta nu mai constituie o aptitudine. Toți elevii (cu excepția celor cu afecțiuni grave) sunt capabili să alerge sau să vorbească, dar nu toți au aceeași abilitate în a utiliza cuvintele sau în a practica un anumit sport.

Pornind de la ideile prezentate mai sus putem concluziona că aptitudinile reprezintă „*însușiri ale persoanei care, în ansamblul lor, explică diferențele constatate între oameni în privința posibilității de a-și însuși anumite cunoștințe, priceperi și deprinderi*” (Cosmovici, A., 1974, p. 115).

Atunci când un profesor analizează de ce un anumit elev a obținut rezultate bune într-un anumit domeniu, în timp ce altul nu, este posibil ca el să ajungă la concluzia că primul a avut o voință mai puternică și că a învățat timp de mai multe ore sau că are o pasiune deosebită pentru domeniul respectiv. Astfel de fenomene, care intră în sfera voinței în primul caz și în cea a afectivității în al doilea, trebuie diferențiate de aptitudini, acestea fiind strict funcții cognitive și psihomotorii. W. Stern face distincția dintre „dispozițiile de înzestrare” și „dispozițiile de orientare”. Primele, reprezentând aptitudinile, fac elevul capabil de a dobândi o anumită competență într-un anumit domeniu, pe când celelalte stimulează sau blochează acțiunea.



Multă vreme s-a pus întrebarea: care este fundamentul aptitudinilor? Aptitudinile sunt ele oare înnăscute sau sunt dobândite? La această întrebare au fost oferite propuneri de răspunsuri fără a se ajunge însă la o concluzie certă. Astfel, unii psihologi susțin că aptitudinile au un caracter biologic, înnăscut. De exemplu, în cazul aptitudinilor muzicale, auzul foarte bine dezvoltat ar constitui un element anatomofiziologic. În plus, numeroase studii arată că inteligența ca aptitudine generală are o componentă ereditară importantă, iar această componentă ar fi legată de funcționarea neurologică de bază a creierului. Astfel, multă vreme s-a crezut că inteligența viitoare a unui nou-născut poate fi anticipată în funcție de viteza de dobândire a diferitelor progrese de dezvoltare. S-au construit scale de dezvoltare pentru copiii între 0-24 luni, scale care notau la ce vârstă a realizat copilul pentru prima oară anumite activități (mersul, vorbitul, așezarea unor cuburi, recunoașterea unor imagini etc., deci o serie de *capacități*) și comparau această vârstă cu aceea când majoritatea copiilor realizează respectivele progrese. S-a observat însă faptul că scorurile obținute la aceste scale prezentau o corelație foarte redusă (0.20) cu inteligența copilului la 7-8 ani, măsurată cu un test de inteligență. În schimb, alți cercetători au arătat că viteza de obișnuire (habituare) cu stimuli noi a unui copil de doar câteva luni prezintă o corelație de circa 0.50 cu nivelul inteligenței sale ulterioare. Autorii au considerat că ambele măsurători (cea a vitezei de habituare și cea a inteligenței) ar evalua, printre alte aspecte, și o dimensiune comună, anume viteza de funcționare a structurii neurologice a creierului (Bee, H., 1997, p. 114).

Susținătorii punctului de vedere opus, cei care afirmă faptul că aptitudinile sunt dobândite, aduc și ei argumente experimentale. S-a demonstrat că până la vârsta de 8 luni, copiii sunt capabili să discrimineze toate fonemele (sunetele lingvistice) posibile în limbile globului (există un număr foarte mare de foneme, dintre care fiecare limbă utilizează maximum 35-40). Treptat, în intervalul 1-2 ani, copilul pierde capacitatea de a recunoaște alte foneme decât cele specifice limbii pe care o aude în jurul său (Bee, H., 1997, p. 115). Aceasta sugerează că aptitudinile ar fi rezultatul influențelor de mediu din perioada copilăriei timpurii.

Ca de obicei în astfel de situații, adevărul se află undeva la mijloc. Fără îndoială că există o componentă înnăscută a aptitudinilor, deși mai puțin evidentă decât în cazul temperamentului. De asemenea, este posibil ca influențele de mediu să aibă consecințe privind cristalizarea aptitudinilor în forma în care se prezintă acestea la copilul școlar.

Clasificarea aptitudinilor se face de obicei (Cosmovici, A., 1974, p. 117) în:

1. Aptitudini simple (care favorizează realizarea a numeroase activități); la rândul lor împărțite în:
  - aptitudini generale (prezente în aproape toate domeniile);
  - aptitudini de grup (care permit realizarea cu succes a unui grup de activități);

- aptitudini specifice (caracteristice unui domeniu restrâns de activitate - de exemplu „auzul absolut”). Existența acestora este destul de contestată de aceea nu ne vom opri asupra lor.

2. Aptitudini complexe - sunt acele aptitudini care permit realizarea unei activități mai ample, de tip profesional (aptitudine tehnică, aptitudine muzicală).

Există unele suprapuneri în această clasificare. Astfel, o aptitudine complexă, cum ar fi aptitudinea matematică, poate cristaliza mai multe aptitudini simple cum ar fi în cazul nostru aptitudinea numerică și inteligența ca aptitudine generală. De asemenea, aceeași aptitudine de grup poate fi implicată în constituirea mai multor aptitudini complexe (capacitatea de reprezentare spațială poate interveni în aptitudinea pentru arhitectură, pentru mecanică sau chiar pentru anatomie). Diferența ar consta mai curând în perspectiva din care sunt grupate aptitudinile. Din perspectiva psihologului care se ghidează după structura funcțiilor psihice, se disting aptitudinile generale și de grup. Din perspectiva consilierului de orientare școlară și profesională, care se orientează după profesiile existente, sunt utilizate aptitudinile complexe.

## 2. Aptitudinile generale: inteligența

### 2.1. Definirea inteligenței

Singura aptitudine generală admisă actualmente este reprezentată de inteligență. Unele analize au propus și memoria pentru acest rol, dar ulterior această ipoteză a fost infirmată.

Existența aptitudinilor generale a fost deseori contestată. Unii cercetători susțin că nu există astfel de aptitudini, care să favorizeze toate tipurile de activități, ci doar aptitudini de grup, cu sferă mai largă. Pare totuși destul de logic faptul că, întrucât întreaga activitate psihică are la bază sistemul nervos, calitățile funcționale ale acestuia (viteză de operare, volum de informații tratate) pot constitui baza fiziologică a ceea ce se consideră din punct de vedere psihologic a fi inteligența.

Ce este însă inteligența? Înseamnă ea doar capacitatea de a avea rezultate școlare bune? Care dintre următoarele persoane poate fi considerată o persoană inteligentă:

- a) un medic renumit care fumează trei pachete de țigări pe zi;
- b) un laureat al premiului Nobel a cărui căsnicie și viață personală este un eșec total;
- c) un director de întreprindere care a ajuns în vârful ierarhiei, dar a făcut un atac de cord din cauza suprasolicității;
- d) un compozitor strălucit și plin de succes, dar incapabil să-și gestioneze banii, mereu urmărit de creditorii săi (numele său e Mozart)?



Studiind aceste paradoxuri, dar și viața de zi cu zi, vă veți da seama că inteligența nu este ușor de definit. La un nivel intuitiv, omul inteligent este acela care este capabil de a rezolva problemele ce apar în viața cotidiană cu mai multă ușurință decât majoritatea oamenilor. Nu a putut fi încă formulată o definiție a inteligenței care să mulțumească pe toți psihologii.

În scop didactic vom folosi următoarea definiție a inteligenței (Cosmovici, A., 1974, p. 130): inteligența generală este „o aptitudine generală care contribuie la formarea capacităților și la adaptarea cognitivă a individului în situații noi”.

## 2.2. Istoricul măsurării inteligenței

Testarea inteligenței își are originile în încercările de a măsura aptitudinile mintale și competențele umane. În acest sens, putem începe încă de acum două mii de ani când împărații chinezi foloseau o formă de testare a unor abilități pentru a numi înalții funcționari. Aceste testări includeau probe de caligrafie, literatură, filosofie și erau deschise tuturor cetățenilor. Chiar și demnitarii erau obligați să se supună la fiecare 3 ani acestor examene. Modelul a fost preluat în secolul XIX de către britanici și ulterior de către americani.

O altă origine a testării inteligenței poate fi căutată în examinările studenților în universitățile europene. De exemplu, astfel de verificări erau curente la universitatea din Bologna încă în anul 1219.

Trebuie însă remarcat faptul că aceste măsurări urmăreau mai curând performanța, capacitatea, decât aptitudinea. În timp ce testele de performanță măsoară ceea ce poate face individul, testele de aptitudini urmăresc potențialitățile sale, ceea ce ar putea el realiza. O lucrare de control la matematică sau fizică este un test de performanță, în timp ce un test de aptitudini ar urmări capacitatea școlarului de a învăța matematică. Ideea testării aptitudinilor a căpătat importanță atunci când biologul și statisticianul englez Sir Francis Galton a atras atenția asupra posibilității ca inteligența să fie măsurabilă.

Conceptul de inteligență ca aptitudine generală poate fi identificat încă de la Aristotel, dar Galton este cel care a susținut că diferențele de inteligență sunt ereditare. În cartea sa din 1869, *Geniul ereditar*, autorul a observat că fiii unor personalități devin adesea ei înșiși oameni de seamă. Din păcate, Galton nu ținea cont de faptul că starea materială a familiei și nivelul educației puteau juca aici un rol important.

În tradiția lui John Locke, Galton considera că toate cunoștințele ajung în mintea omului pe căi senzoriale. De aceea, el a concluzionat că diferențele individuale de inteligență provin din diferențe ale capacităților senzoriale. Pentru a verifica această idee, Galton a creat un laborator la Londra, în 1884, unde a măsurat acuitatea vizuală și auditivă și precum viteza de reacție la peste 10.000 de persoane. Deși rezultatele nu au fost concludente, Galton este un pionier al studiului diferențelor individuale.

Psihologii europeni ai secolului XIX au urmărit funcții cognitive mai complexe, cum ar fi: atenția, înțelegerea frazelor și memoria. Cel mai important dintre aceștia a fost psihologul francez Alfred Binet (1857-1911). El a fost desemnat de Ministerul Educației din Franța să construiască un test pentru a identifica acei copii care pot avea dificultăți în școală.

Înainte de Binet, inteligența copiilor era stabilită pe baza evaluărilor subiective ale profesorilor. Împreună cu Theodore Simon, un medic pediatru, Binet a adunat un număr mare de sarcini variate pe care le-a administrat la copii între 3-15 ani. Ulterior el a sortat aceste sarcini identificându-le pe cele care diferențiau copiii „străluciți” de cei mai slabi și le-a aranjat în ordinea dificultății. Rezultatul publicat în 1905 a fost un set de 30 de probe cunoscute sub numele de *Scala metrică a inteligenței* – primul test de inteligență.

Prin studii ulterioare, Binet a dezvoltat conceptul de *vârstă mentală*. De exemplu, un copil de 4 ani care reușește la test toate probele corespunzătoare vârstei de 5 ani va avea o vârstă mentală de 5 ani. Binet folosea termenul de *vârstă cronologică* pentru vârsta reală a copilului.

Puțin mai târziu, psihologul german L. Wilhelm Stern a propus o formulă care să simplifice calculele. Astfel a apărut conceptul de *coeficient de inteligență* calculat după formula:

$$CI = \frac{v. \text{ mentală}}{v. \text{ cronologică}} \times 100$$

Acest coeficient ne dă o imagine globală asupra dezvoltării inteligenței copilului. Astfel, un coeficient de 100 indică o dezvoltare normală (vârsta mentală este egală cu cea cronologică), unul de 70 indică o inteligență redusă, iar unul de 130 o inteligență foarte dezvoltată.

Scala metrică a inteligenței a suferit ulterior modificări, apărând diverse variante, adaptate populației studiate.

## 2.3. Limitele testelor de inteligență

Testele de inteligență au fost mult timp privite ca fiind instrumente extrem de valoroase, fiind folosite uneori excesiv. Ele au însă anumite limite, care impun folosirea precaută a rezultatelor lor.

În primul rând, inteligența nu este măsurabilă în mod direct. Ceea ce se măsoară sunt manifestări externe, comportamente. În al doilea rând, după cum am putut vedea, testele de inteligență măsoară doar un eșantion de abilități intelectuale care s-au dovedit a fi legate de performanța școlară. Ele nu pot face predicții asupra reușitei în viața profesională, sentimentală sau socială. În al treilea rând, coeficientul de inteligență nu are o valoare absolută, la fel ca tensiunea arterială sau înălțimea. El este măsurat prin raportarea performanței copilului în rezolvarea unui anumit tip de probleme la performanțele unui grup de alți copii de aceeași vârstă. În fine, în al patrulea rând,

coeficientul de inteligență nu este fix. Cercetările asupra stabilității sale au arătat că, deși pentru cei mai mulți oameni modificările nu sunt semnificative, există unii a căror coeficient de inteligență se modifică sensibil, în special dacă măsurarea inițială a fost realizată la vârsta preșcolară.

Toate limitele descrise mai sus nu trebuie totuși să ne determine să cădem în greșeala opusă abuzului de teste de inteligență, și anume renunțarea completă la ele. După cum spunea un autor celebru, la ora actuală nu există o metodă mai bună de măsurare a inteligenței decât un test de inteligență corect construit, adaptat la populația respectivă și aplicat în mod corespunzător de o persoană calificată. De obicei sarcina aplicării testelor de inteligență revine psihologului școlar, întrucât acesta este capabil să sesizeze limitele unui instrument într-o situație concretă, înlocuindu-l eventual cu altul. De asemenea, coeficientul de inteligență obținut la un astfel de test nu trebuie niciodată folosit drept criteriu unic pentru a orienta un copil către un program de educație specială, de exemplu, el trebuind să fie corelat cu alte date (anamneza, caracterizările făcute de părinți și profesori, alte teste sau instrumente psihologice).

### 3. Aptitudinile de grup și aptitudinile complexe

Deși existența unor aptitudini de grup, care ar favoriza realizarea unui număr mai mare de activități, este acceptată de către toți cercetătorii din domeniu, natura exactă a acestor aptitudini a provocat în timp unele dispute, legate în special de metodologia utilizată. Se admite în general existența a șase aptitudini de grup:

1. *Factorul verbal* – notat cu V. Acest factor se referă la capacitatea individului de a înțelege rapid sensul cuvintelor, al frazelor. El este evaluat în multe scale de inteligență sau de dezvoltare, prin probe de două tipuri:
  - tip vocabular – se oferă subiectului o listă de cuvinte cerându-i-se să le explice sensul;
  - tip fraze, în care i se oferă unui subiect o serie de fraze (de obicei aforisme sau proverbe) cu solicitarea explicării sensului. O altă variantă, mai ușor de aplicat, este aceea în care se oferă o serie de „pseudo-proverbe” cerându-i-se subiectului să explice dacă fraza respectivă exprimă un adevăr sau nu.

Importanța factorului verbal pentru școlar este evidentă, dacă ținem seama de faptul că majoritatea informațiilor pe care acesta trebuie să le rețină sunt transmise prin limbaj, fie acesta oral, atunci când profesorul expune lecția în clasă sau scris, prin intermediul manualelor sau al lecturilor suplimentare.

Profesorul interesat, de exemplu cel de limba română, poate realiza o astfel de evaluare, dar este de preferat implicarea psihologului școlar, care dispune de teste speciale, standardizate și etalonate pe populația din țara noastră, singurele capabile să ofere informații cu un grad ridicat de siguranță și precizie.

2. *Factorul de fluiditate verbală* – notat cu W. Spre deosebire de factorul V, fluiditatea verbală nu se referă la capacitatea de înțelegere a limbajului, ci la cea de expresie. Se poate întâmpla ca un elev, care prezintă o înțelegere adecvată a cuvintelor și frazelor, să aibă probleme cu exprimarea verbală, aceasta fiind foarte încetă sau confuză. Dacă factorul V exprimă o funcție intelectuală, cognitivă, factorul W este mai curând expresia unei funcții verbo-motorii. Pentru profesor, diferențierea dintre dificultățile de exprimare și cele de înțelegere este esențială. Prea des elevii sunt judecați după modul în care se exprimă verbal (de exemplu, răspund la tablă), și nu după modul în care au înțeles efectiv cunoștințele respective. Se poate întâmpla ca un elev ce prezintă o fluiditate verbală ridicată să mascheze astfel o înțelegere deficitară a informației, și invers. De aceea se recomandă ca în notarea elevului să se țină cont și de modul în care acesta se exprimă de exemplu, în scris, aici factorul W nemaifiind prezent.
3. *Factorul numeric* – notat cu N. Existența unei asemenea aptitudini este evidentă pentru învățători și profesori. Încă din ciclul primar se observă că unii copii lucrează mai ușor cu cifrele decât alții. Aceștia realizează mai ușor calcule simple și precise, dar acest factor nu trebuie confundat cu aptitudinea pentru matematică – o aptitudine complexă, implicând, pe lângă ușurința în operarea cu numerele, și capacitatea de a rezolva problemele (adică inteligența generală). De altfel, sunt binecunoscute cazurile de persoane cu inteligență redusă, dar capabile de a efectua calcule foarte complicate, deși nu reușesc să rezolve probleme matematice relativ simple. Primul care poate observa nivelul de dezvoltare al aptitudinii numerice este învățătorul, urmat de profesorul de matematică. Importanța acestui factor este deosebită, el intrând în structura a numeroase aptitudini complexe și fiind evaluat în cadrul majorității bateriilor de teste psihologice construite pentru măsurarea dezvoltării intelectuale.
4. *Factorul perceptiv* – notat cu P. Acest factor este legat în primul rând de capacitățile neurosenzoriale ale individului și exprimă posibilitatea de a percepe obiectele în mod rapid și detaliat. Se poate întâmpla ca o anumită întârziere în activitatea școlară a unui copil să se datoreze unei deficiențe senzoriale, prea mici pentru a fi direct observabilă. La un examen mai atent, psihologic și medical, aceasta poate fi depistată și corectată.
5. *Factorul de reprezentare spațială* – notat cu S. Spre deosebire de factorul precedent, factorul S nu se referă la percepția obiectelor prezente în

mediul individului, ci la posibilitatea de a imagina aceste obiecte în coordonate bi sau tridimensionale, de a opera deplasări și transformări ale acestora, totul în plan mintal. Dată fiind legătura indiscutabilă dintre funcția reprezentatională și gândire, acest factor prezintă legături puternice cu inteligența generală, fiind inclus în bateriile de teste psihologice pentru măsurarea acesteia. În plus, spre deosebire de factorul verbal sau numeric, factorul S este mai puțin influențat de mediul în care a trăit copilul sau de experiența sa anterioară.

O capacitate de reprezentare spațială dezvoltată la elev facilitează dobândirea cunoștințelor de geometrie, de fizică și chimie, dar și a celor legate de tehnică și de diferitele meserii, sau chiar de arte plastice. Cunoașterea nivelului de dezvoltare a acestei aptitudini devine prin urmare necesară pentru profesor, acesta putându-și adapta metodologia didactică în funcție de elevi.

6. *Factorul de dexteritate manuală* – notat cu M. Aptitudinea de a utiliza obiectele, de a mânui diverse instrumente sau unelte exprimă mai degrabă o caracteristică psihomotorie decât una cognitivă. Ea este importantă în orientarea școlară și profesională, fiind deci necesară evaluarea ei de către profesor sau de către o persoană specializată (psiholog sau consilier școlar).

Psihologii care nu admit existența inteligenței ca factor general includ printre aptitudinile de grup și un factor de raționament, notat cu R. Întrucât acesta se suprapune cu descrierea inteligenței nu îl vom dezvolta aici.

Din perspectiva aptitudinilor complexe, structura aptitudinilor o urmează pe cea a domeniilor de activitate. Astfel pot fi diferențiate aptitudini tehnice, științifice, artistice, organizatorice etc.

**1. Aptitudinile tehnice** se referă la posibilitatea de a utiliza instrumentele, mașinile și aparatele, de a le înțelege modul de alcătuire și de a le construi, dar nu implică neapărat și existența creativității tehnice. Analizând aptitudinile de grup descrise mai sus, remarcăm implicarea în activitățile tehnice a factorilor perceptiv, de reprezentare spațială și de dexteritate manuală, pe lângă inteligența generală. În schimb, factorii verbali (V și W) nu sunt neapărat dezvoltați la persoanele cu aptitudini tehnice ridicate.

În constituirea aptitudinilor tehnice, un rol important este jucat de interesul copilului pentru astfel de activități, precum și de mediul său. Astfel, un copil care a fost solicitat în mod repetat de către tatăl său să asiste sau chiar să ajute la repararea mașinii sau a diferitelor aparate din casă, ar putea prezenta ulterior aptitudini tehnice mai dezvoltate.

Din punctul de vedere al acestor aptitudini, se cuvine să discutăm aici și problema diferențelor între sexe. Există în mod cert o diferență înăscută, admisă de către toți psihologii. Astfel, băieții prezintă aptitudini de reprezentare spațială (S) mai dezvoltate, în timp ce fetele au posibilități verbale (V și W) mai ridicate. Însă aceste diferențe nu sunt suficiente. Se adaugă un

mecanism social de determinare a rolurilor de gen, mecanism care acționează încă din cea mai fragedă copilărie, atunci când băieților li se oferă drept cadouri mașini sau jocuri de construcție, în timp ce fetele primesc păpuși sau jocuri-trusă casnică. Ulterior, copiii observă și află de la părinții lor că anumite activități sunt specifice bărbaților iar altele femeilor, învățând astfel rolurile de gen corespunzătoare propriului grup.

Prin urmare, diferențele la nivelul aptitudinilor tehnice dintre băieți și fete, constatate la copiii de vârstă școlară, nu sunt atât rezultatul unei diferențe genetice (deși prezentă, aceasta are o pondere redusă), cât mai ales al unei enorme presiuni sociale către asumarea rolului de gen specific fiecărui sex.

**2. Aptitudinile științifice** reprezintă o categorie mai complexă de aptitudini, dată fiind complexitatea și varietatea științelor. Pare evident că între aptitudinile necesare unui istoric și cele necesare unui fizician există o mare diferență.

Preluând însă o definiție oarecum restrictivă a științelor, pe baza conceptelor lui Claude Bernard (se exclud astfel științele ce utilizează alte metode decât experimentul și observația sistematică), se poate ajunge la conturarea unui mănunchi de calități necesare acestui tip de activitate.

O primă condiție o constituie existența unei inteligențe cu nivel deasupra mediei sau cel puțin normală. Un loc deosebit îl ocupă creativitatea, absolut necesară, întrucât orice progres științific are la origine o „scânteie” creativă, o înțelegere bruscă și totală a situației, un „insight” cum denumește acest fenomen literatura anglosaxonă.

Alte calități, cum ar fi înclinarea spre muncă, adică posibilitatea de a continua o activitate fără a abandona, reprezintă mai curând aspecte ale temperamentului decât ale aptitudinilor.

În științele naturii este implicat factorul perceptiv (P), precum și cel de reprezentare spațială (S). În științele matematice mai intervine factorul numeric (N), fiind aproape eliminat factorul perceptiv.

Dacă vom considera și ramurile filologiei și filosofiei drept științe atunci acestea vor necesita o puternică dezvoltare a factorului verbal (V), nemaifiind solicitat factorul numeric.

**3. Aptitudinile artistice** reprezintă unul dintre cele mai interesante aspecte surprinse în teoriile aptitudinilor. În domeniul artistic, aspectul înăscut al aptitudinilor este cel mai vizibil. Sunt binecunoscute cazuri de mari talente artistice (muzicale în special) care au prezentat precocități deosebite. La 5 ani Mozart era deja un muzician (interpret și compozitor) foarte apreciat. Sunt însă și cazuri în care înclinația spre o anumită artă se manifestă abia către vârsta adultă, ceea ce face imposibilă aprecierea potențialului artistic după precocitatea apariției manifestărilor.

În mediul școlar, trebuie să ținem cont și de faptul că numeroși părinți își pregătesc copiii în diferite ramuri artistice (pian, pictură, balet) încă de la vârste foarte fragede, indiferent de existența sau non-existența unor înclinații

reale. Performanțele ridicate ale acestor copii s-ar putea să nu exprime decât o experiență mai bogată în domeniul respectiv. În orice caz, sarcina identificării talentelor artistice revine mai degrabă profesorilor de desen, de muzică, și mai puțin celorlalți profesori sau psihologului școlar.

Printre aptitudinile artistice le putem aminti pe cele muzicale, pentru arte plastice, literare, pentru arta dramatică și lista poate continua.

Există și alte aptitudini complexe a căror structură a fost mai puțin clarificată, cum ar fi aptitudinile pentru limbi străine, aptitudinile organizatorice și altele.

În concluzie, referitor la problema aptitudinilor școlare, sarcina profesorului, indiferent de disciplina predată, constă în primul rând în cunoașterea individualizată a nivelului de dezvoltare al aptitudinilor fiecărui elev, apoi în adaptarea conținutului și metodelor didactice în funcție de acestea asigurând astfel eficiența demersului educativ.

#### 4. Copiii dotați intelectual și caracteristicile lor

O fetiță de 7 ani reprezenta o problemă pentru învățătoarea ei. Deși părea destul de performantă în anumite privințe, ea nu reușea să-și termine sarcinile școlare. Uneori stătea și privea pe fereastră toată ora. Alteori răspundea la întrebări prin glume sau desena pe extemporale. Convinsă că se află în fața unei probleme de învățare (*learning disability*) învățătoarea a trimis-o la un psiholog școlar. Acesta nu a găsit nici o problemă de învățare, în schimb fetița a obținut un coeficient de inteligență de 147. Întrebată de ce se comportă astfel la școală, ea a explicat că activitatea școlară i se părea plictisitoare și repetitivă și că încerca să se distreze.

Cine sunt acești copii supradotați despre care se vorbește atât? Există ei cu adevărat? Dacă da, cum pot fi ei identificați? Sunt ei superiori celorlalți doar la matematică, fizică, literatură? Nevoile lor sunt aceleași ca și ale celorlalți? Sunt ei oare niște inadaptați? Sau poate sunt neglijați? Sistemul școlar actual este el în măsură să le permită dezvoltarea acestor capacități deosebite? Există posibilitatea realizării unor programe educative speciale pentru ei? Dar oare trebuie școala să facă acest lucru? Nu sunt ei deja niște privilegiați ai naturii? Poate ar exista un risc de a favoriza un elitism precoce? Care ar fi rolul unui profesor în fața unui asemenea copil?

Întrebările sunt mult mai numeroase. Răspunsurile sunt însă dificile. Este suficient să se atingă situația copiilor supradotați într-o discuție pentru a se declanșa o polemică. Și aceasta pentru că, departe de a fi de interes strict științific sau didactic, problema supradotării în școală are profunde implicații personale, familiale, filosofice, morale și chiar politice.

#### 4.1. Încercări de definire

Prima problemă care apare este chiar definiția. Când putem spune că un copil este supradotat?

Poate cea mai veche definiție este cea a unui faimos psiholog american, Lewis Terman. Luând drept criteriu rezultatele obținute la unul dintre testele de inteligență ale momentului, scala Stanford-Binet, el îi numește pe copiii ce obțin un coeficient de inteligență (QI) de peste 130 „copii dotați”, peste 140 îi consideră „copii supradotați”, iar pentru cei cu un QI de peste 170 folosește termenul de „geniu”. Terman își susținea definițiile prin argumentul că acest sistem este practic, util, permițând o evaluare rapidă, obiectivă și standardizată.

Terman inaugura astfel una dintre direcțiile ulterioare în cercetările și intervențiile privind copiii dotați: folosirea testelor de inteligență. Chiar și astăzi, deși limitele acestei concepții au fost clar stabilite, în multe țări din lume, depistarea copiilor cu potențial ridicat se face în principal prin teste de inteligență. Nu vom detalia aici semnificația și limitele unui test de inteligență sau ale coeficientului corespunzător, întrucât acestea sunt prezentate în altă parte. Important de reținut este faptul că, deși ele au o valoare certă, în special în studii de ansamblu și cercetări, atunci când este vorba de luat decizii ce pot afecta viitorul unui elev ele nu mai pot fi utilizate drept criterii unice.

În Franța, Remy Chauvin (1979), a utilizat cu reticență terminologia americană pentru a defini copiii dotați. El utilizează termenii de „talentat” și „creativ” pentru a realiza nuanțările necesare. De notat că americanii utilizau termenul de „dotat” (*gifted*) pentru copii performanți la toate materiile școlare și „talentat” pentru cei care au rezultate deosebite într-un număr mai redus de discipline sau chiar într-una singură. Cât despre „creativ”, Chauvin îl definește drept „individul original, imaginativ, non-conformist”.

S-ar cuveni aici să facem distincția între copilul dotat intelectual (cu o inteligență ridicată) și copilul înalt creativ. Noțiunile de creativitate și inteligență au fost adesea suprapuse, chiar și parțial, dar studiile au demonstrat că legătura dintre ele este foarte slabă. Corelația (legătura) dintre rezultatele la testele de inteligență și rezultatele la probele de creativitate este foarte redusă (Torrance și Wu, 1981), ceea ce exclude orice formă de determinism. Altfel spus, pot exista copii foarte inteligenți și mai puțin creativi și invers. De fapt, dilema este rezolvată atunci când analizăm mai bine gândirea umană. Astfel, Guilford oferă un model în care gândirea are două forme: convergentă și divergentă. El susține (1983) că testele de inteligență se focalizează asupra modurilor de gândire convergentă, în timp ce creativitatea se bazează pe gândirea divergentă.

Din perspectiva supradotării aceasta duce la concluzia că simpla evaluare prin testele de inteligență curente omite o componentă semnificativă pentru

predicția performanței viitoare a copiilor dotați, și anume gândirea creativă. Pentru evaluarea acestora există însă instrumente psihologice specifice.

Unii cercetători consideră, deci, coeficientul de inteligență drept un factor determinant pentru definirea „supradotării”, în timp ce alții îl consideră un factor discriminator și inutil. Unii dintre aceștia, de orientare marxistă, afirmă că testele de inteligență sunt reflectarea structurilor socio-economice ambiante, critică supravegherea indivizilor dotați de către „clasa dominantă” recomandând abolirea conceptului de inteligență și înlocuirea lui cu o noțiune mai descriptivă.

Feldman (1982) propune ca definiție a conceptului de dotare „capacitatea de a aduce o contribuție semnificativă în orice domeniu valorizat social”.

În acest sens, sprijinindu-se pe genetică și neurologie, Howard Gardner (1982) oferă elementele unei soluții și propune o teorie privind existența a șapte sfere distincte ale competenței, dezvoltate după legi și traiectorii proprii. Acestea vizează domeniile lingvistic, muzical, logico-matematic, spațio-vizual, kinestezic, social și intrapersonal.

În mod surprinzător, noțiunea de supradotat este printre puținele concepte psihologice care, pe lângă o definire științifică, beneficiază și de una juridică. Astfel, kongresul american a votat o lege privind educația copiilor „supradotați și talentați” folosind următoarea definiție:

*„Copilul dotat sau talentat este un tânăr care, la nivelul grădiniței, a cursurilor primare sau secundare a dovedit un potențial aptitudinal de a atinge un nivel înalt de competență în domeniile intelectual, artistic, academic specific, în artele vizuale, teatru, muzică, dans, aptitudini de conducere având nevoie, în consecință, de activități ce nu sunt în mod normal posibile în școală”.*

Fără a avea ambiția unei concluzii trebuie să subliniem că, în general, în definirea dotării intelectuale, apar câteva idei:

- existența unor aptitudini ridicate într-un domeniu specific sau mai multe domenii;
- aceste aptitudini se pot manifesta explicit sau pot rămâne într-o formă latentă;
- factorii ereditari sunt importanți în determinarea lor, dar
- ele necesită pentru afirmarea lor condiții adecvate de mediu ambiant.

#### 4.2. Identificarea copiilor dotați în școală

În anii '30, L.H. Terman a folosit o modificare a scalei metrice de inteligență a lui Alfred Binet pentru a-i evalua pe cei 1528 de copii supradotați identificați în California. Aceștia aveau un QI mediu de 150, iar 80 dintre ei depășeau 170.

Apare următoarea problemă: în ce fel a stabilit el care copii se aflau în această situație, adică în ce mod a realizat eșantionarea? Nu putea să se folosească de rezultatele la un test de inteligență pentru simplul motiv că el tocmai încerca să studieze un astfel de test, poate unul dintre primele aplicate pe continentul american. Cei 9 itemi folosiți de el pot fi și astăzi dați drept exemplu. Astfel, pentru fiecare copil au fost analizate:

1. Douăsprezece pagini scrise de părinți pentru a prezenta istoricul copilului.
2. Opt pagini de informații școlare redactate de dirigintele clasei.
3. Rezultatele unui examen medical de o oră.
4. Treizeci și șapte de date antropometrice.
5. Trei ore de testări asupra performanțelor școlare privind citirea, raționamentul matematic, limbajul, ortografia, științele, literatura, civismul, istoria și artele.
6. Patru pagini scrise de elev privind propriile sale interese specifice.
7. Inventarul cărților citite de elev în cele două luni precedente.
8. Un test privind interesul pentru joc.
9. O baterie de șapte teste caracteriale repartizate astfel: două chestionare privind starea generală, trei privind interesele, preferințele, atitudinile, un test de sinceritate și un test de stabilitate emoțională.

Aceste mijloace i-au permis lui Terman să găsească ceea ce căuta, și anume o eșantionare a copiilor dotați al căror coeficient de inteligență i-ar situa în primii 1% din populația școlară. În plus, această metodă de selecție i-a permis să identifice 90% dintre toți copiii dotați din populația școlară urbană a Californiei.

G. Hildreth (1954) a utilizat o metodă de depistare sofisticată, cuprinzând 65 de aspecte regrupate în șase categorii distincte: calitățile intelectuale, capacitatea de manipulare a limbajului, calitățile școlare, aptitudinile și talentele speciale, caracterul și nivelul de dezvoltare.

În fine, J.C. Terassier (1981) a creat un inventar de identificare a copiilor supradotați din mediul școlar destinat uzului părinților și profesorilor. Totuși, el recomandă o aplicare ulterioară a unui test de inteligență.

Altfel spus, deși testarea psihometrică a inteligenței reprezintă încă un criteriu foarte larg utilizat de identificare a copiilor supradotați, el nu este unicul. Psihologia nu poate oferi încă o metodă universală. Testele de inteligență, atacate de la începuturile lor, cu limitele binecunoscute, rămân principalul instrument de lucru, dar numai dacă sunt aplicate de persoane specializate și în condițiile indicate de instrucțiunile testului.

În identificarea copiilor supradotați, un rol deosebit îl pot juca profesorii și familia. Aceștia sunt cei care vin permanent în contact cu elevii, iar diagnosticul lor se poate baza pe o observație îndelungată, cu o valoare uneori

superioară testelor de inteligență. Trebuie însă evitat fenomenul numit de specialiști „autoîndeplinirea profeției”, descris în capitolul II.

#### 4.3. Caracteristicile elevilor dotați și talentați

Cum pot fi recunoscuți elevii dotați și talentați, ce anume le este specific? De mulți ani, cercetătorii încearcă să „deseneze” un portret robot al copiilor dotați și talentați. Degajarea unor trăsături caracteristice este însă o operație foarte dificilă. Există un oarecare consens asupra faptului că acești copii nu formează un grup omogen.

Studiul lui Terman a evidențiat faptul că, spre anul 1950, cei 800 de băieți dotați, deveniți între timp adulți, scriseseră 67 de cărți, peste 1400 de articole și 200 de piese de teatru și nuvele; ei obținuseră peste 150 de brevete de invenție; 78 dintre ei aveau doctoratul, 74 erau profesori universitari. Aceste repere cantitative erau cu mult mai mari decât cele din grupul de control ales aleator.

Astfel de rezultate au creat un număr de mituri referitoare la copiii dotați:

- copilul dotat ar excela în toate domeniile;
- el ar avea o bună performanță școlară și o puternică motivație în a-și finaliza cu succes studiile;
- ar fi foarte bun în lectură și expresii orale;
- ar fi întotdeauna un elev echilibrat, independent și capabil de a se autodirija.

Studii ulterioare au arătat că lucrurile nu sunt atât de simple și că mulți elevi dotați sau talentați rămân din păcate neidentificați ca atare, pentru că nu se conformează acestui stereotip.

Un alt cercetător a descris copilul dotat ca dispunând de un vocabular bun, având abilități în a face rapid legături și generalizări, înțelegând cu ușurință conceptele abstracte, cu o memorie extraordinară, un nivel înalt de curiozitate și gândire divergentă.

După o analiză a mai multor descrieri, James Galagher a concluzionat că ceea ce au în comun acești copii este „îndemnarea în a absorbi concepte abstracte, a le organiza mai eficace și a le aplica mai adecvat decât colegii de generație”.

Ceea ce mai trebuie menționat este că unii supradotați se comportă ca elevi ideali pentru profesori, modele de bună purtare, în timp ce alții sunt adevărați copii problemă, putând fi evaluați de profesori ca situându-se sub nivelul mediu al clasei. Explicația acestei stări de fapt ne trimite înapoi la diferențierea făcută de Guilford între gândirea convergentă și cea divergentă. Copiii cu o gândire divergentă dezvoltată sunt adesea plictisiți, răspund într-un mod nonconformist, poate chiar ironic, oferind impresia că sunt necooperanți. Să ne amintim că două dintre geniile omenirii, A. Einstein și T.A. Edison, au fost considerați elevi foarte slabi de către profesorii lor.

#### 4.4. Instrucția accelerată: pro și contra

Copiii dotați și talentați, fie ei divergenți sau convergenți din punct de vedere al gândirii, reprezintă o probă de foc pentru capacitatea și ingeniozitatea profesorului. Deși trebuie să abordeze clasa ca un întreg, el se află în fața necesității de a oferi materiale din ce în ce mai interesante și avansate pentru un singur elev. Soluția care a fost propusă adesea este cea a instrucției accelerate. Pentru mulți această expresie înseamnă ca elevul să „sară”, pur și simplu, una sau două clase. Există însă cel puțin alte trei moduri de a realiza același obiectiv:

- curriculum-ul școlar poate fi comprimat, permițându-i elevului dotat să studieze materia pentru doi ani într-unul singur;
- anul școlar se poate extinde prin cursuri de vară;
- elevul poate să urmeze cursuri universitare deși este încă în liceu.

Problema instrucției accelerate a generat însă numeroase dispute. Cercetătorii și profesorii favorabili acestei idei aduc de obicei următoarele argumente:

1. Munca alături de elevi mai mari, la fel de performanți, în sarcini comune evită plictiseala și delăsarea.
2. O materie de studiu potrivită capacităților elevului favorizează apariția unor atitudini pozitive față de școală și domeniul respectiv.
3. Finalizându-și studiile mai repede, elevii dotați se pot orienta mai devreme înspre o meserie.

La rândul lor, adversarii instrucției accelerate vin cu alte argumente:

1. Un copil dotat poate face față solicitărilor intelectuale ale unei alte vârste, dar nu este sigur că le poate face față celor emoționale și sociale.
2. Este dificil de prevăzut dacă o accelerare a ritmului instrucției va avea efecte pozitive sau negative pentru copil.
3. Copiii mai puțin talentați de aceeași vârstă pierd modelul pozitiv oferit de cei supradotați.
4. Accelerarea produce o senzație nedorită de elitism printre elevi.

Cercetările privind eficiența acestei metode nu oferă încă date suficiente. Astfel, s-a demonstrat că elevii dotați care au beneficiat de instrucție accelerată au avut rezultate mai bune la un test de performanțe școlare decât copiii dotați de aceeași vârstă, dar care nu au beneficiat de aceasta. Totuși, rezultatele studiilor privind efectele accelerației asupra aspectelor non-intelectuale (atitudine față de școală, adaptare emoțională etc.) rămân contradictorii.

#### 4.5. Recomandări pentru profesori

1. *Oferiți copilului dotat o îmbogățire orizontală și verticală a materiei.* Îmbogățirea orizontală înseamnă a oferi mai mult material cu același nivel de dificultate unui copil care a terminat o temă înaintea colegilor, iar cea verticală se referă la oferirea unui material cu un nivel mai avansat, anticipând lecțiile următoare. Ambele procedee prezintă riscuri: în cazul îmbogățirii orizontale, copilul poate să se plictisească și să-și piardă interesul; îmbogățirea verticală folosită exagerat poate duce la dezechilibrarea activității de predare. Cele două procedee trebuie deci îmbinate.
2. *Discutați împreună cu elevul posibilitatea realizării studiului individual.* Una dintre cele mai eficiente metode în lucrul cu elevii dotați constă în stabilirea de teme de studiu individual. Temele trebuie însă orientate astfel încât să acopere domeniile de interes ale copilului. Ele nu vor fi în nici un caz impuse, altfel copilul se poate simți suprasolicitat, pierzându-și motivația.
3. *Încurajați lecturile suplimentare.* Unul dintre reproșurile cele mai frecvente (și nu doar în țara noastră) este acela că elevii nu mai citesc. Unii specialiști recomandă în cazul copiilor dotați ca aceștia să citească și biografiile sau autobiografiile ale celebrităților în ideea că viața acestora i-ar putea inspira.
4. *Stimulați apariția hobby-urilor.* Dacă un copil este interesat în mod special de poezie, de pești sau de calculatoare, el trebuie încurajat în această direcție. La vârste mai mari ei vor fi îndrumați să participe la concursuri de creație sau științifice.
5. *Încercați varianta unui mentorat prin corespondență.* În școlile mici, numărul copiilor dotați este adesea redus. Pentru a le oferi acestora o asistență educativă corespunzătoare, în Statele Unite s-a experimentat un program numit Sponsor- Corespondent Plan care pune copilul talentat în legătură cu un specialist din domeniul său de interes (de multe ori pensionar). Această soluție s-a dovedit a fi extrem de eficientă și credem că ar putea fi adoptată și în România.

#### ÎNTREBĂRI:

1. Definiți următoarele concepte:
  - coeficient de inteligență;
  - vârstă mentală;
  - aptitudini;
  - capacități.
2. Care este diferența dintre aptitudini și capacități?
3. Ce semnifică conceptul de vârstă mentală raportat la cel de vârstă cronologică?
4. Cum se explică faptul că unii copii supradotați (care ulterior ajung celebri în diferite domenii) nu strălucesc la învățătură?
5. Care sunt limitele testelor de inteligență?
6. Ce este comun tuturor copiilor supradotați?



## Capitolul IV

# Metode de cunoaștere a elevilor

Cornel Havârneanu

### 1. Necesitatea și dificultățile cunoașterii psihologice a elevilor

Practica pedagogică demonstrează că în domeniul instrucției și educației, strategiile didactice identice generează rezultate diferite, în funcție de caracteristicile individuale și de vârstă ale educaților, nivelul intelectual, structura aptitudinală, opțiunile profesionale, atitudinile și convingerile proprii, determinând o receptare și prelucrare diferențiată a mesajelor transmise. Pentru o acțiune eficientă, orice educator trebuie să renunțe la tipare unice și la prejudecăți, și să-și direcționeze acțiunea bazându-se pe cunoașterea capacităților, intereselor și atitudinilor elevilor, pe cunoașterea reprezentărilor și sentimentelor acestora la vârste diferite, folosind mijloace eficiente de influență și formare. Potențialitățile fiecărui copil trebuie să fie puse în valoare și educate prin formarea deprinderilor și oferirea unor informații sau tehnici de exteriorizare care să-i ofere posibilități de exprimare cu valoare individuală și socială. Acțiunea pedagogică devine eficientă numai dacă procesul de formare se realizează urmărindu-se aptitudinile și caracteristicile generale de personalitate, asigurându-se concordanța dintre caracteristicile persoanei și obiectivele procesului formativ. Organizarea științifică a acțiunilor instructiv-educative este dependentă de cunoașterea individualității elevilor și de organizarea sistemului școlar care să permită găsirea unor posibilități integrative accesibile pentru fiecare.

Abordarea metodelor de cunoaștere a elevilor se realizează în acest capitol, făcându-se referiri în special la cele care pot fi utilizate eficient de profesorii fără sprijinul autorizat al unui specialist în domeniul psihologiei. Tendința actuală de individualizare a formării și instruirii, motivată prin diferențele dintre capacitățile și structurile de personalitate ale elevilor, impune dezvoltarea la profesori a *simțului diagnostic* și utilizarea unor *metodologii adecvate de cunoaștere*. În acest scop, educatorul trebuie să determine, printr-un procedeu de diagnosticare, caracteristicile specifice fiecărei individualități, pentru ca apoi să poată proiecta condițiile cele mai potrivite de desfășurare a activităților didactice, să selecteze cele mai adecvate acțiuni de asistență

și intervenție. Atunci când limitele competenței sale nu permit precizarea unui diagnostic adecvat, se impune colaborarea cu psihologul. Investigația de laborator, unde există o organizare metodologică complexă, coroborată cu investigația realizată în condiții obișnuite de viață, va contribui la înțelegerea mai corectă a persoanei, la o mai mare certitudine a datelor și la formularea unor concluzii în funcție de o pluralitate de factori.

James R. Okey (1970) consideră că fiecare profesor trebuie să-și pună câteva întrebări importante: a) cum poate să dobândească cunoștințele despre capacitățile fiecărui elev; b) care sunt cunoștințele de acest fel de care are nevoie; c) ce fel de decizii cu privire la procesul instructiv poate lua dacă dispune de asemenea cunoștințe.

Pentru a diagnostica și a interveni adecvat, el trebuie mai întâi să *identifice precis dificultățile de învățare*. Nu este suficient să se cunoască faptul că elevul are dificultăți la matematică, ci trebuie să stabilească faptul că acesta nu poate aduna fracții cu numitori diferiți. Nu este suficient să se spună că un elev nu cunoaște un anumit capitol al fizicii, ci să arate că nu știe să alcătuiască un circuit electric în serie care să funcționeze corect.

Profesorii pot fi puși în situația de a stabili mai multe feluri de diagnostice; dintre acestea, autorul se oprește mai întâi la diagnosticul orientat spre elevii cu eșecuri la învățătură. Dacă un elev eșuează într-o anumită sarcină de învățare, aceasta poate însemna că nu a dobândit comportamentele prealabile necesare îndeplinirii sarcinii date. În asemenea situații, profesorul trebuie să cunoască sarcinile de învățare care preced sarcina ce nu a putut fi îndeplinită. De exemplu, dacă un elev nu poate rezolva o problemă cu enunț verbal ce presupune calcularea vitezei unui obiect cunoscându-se distanța și timpul, înseamnă că el are dificultăți în rezolvarea sarcinilor prealabile. Aceste sarcini cuprind deprinderea de a multiplica numerele și de a înlocui expresiile simbolice cu valori numerice. Prima treaptă în diagnosticarea și tratarea dificultăților de învățare este să se descopere dacă elevul poate îndeplini fiecare dintre sarcinile prealabile.

În același fel trebuie să se procedeze și pentru diagnosticarea elevilor cu succese școlare. Dacă obiectivul unei lecții este ca elevii să descopere principiul după care, atunci când se amestecă două lichide cu temperaturi diferite, cantitatea de căldură pierdută este egală cu cantitatea de căldură câștigată, după ce unii elevi au învățat înaintea altora să măsoare masa lichidului, profesorul trebuie să decidă care este pasul următor pe care acești elevi trebuie să-l facă, ceea ce presupune o diagnosticare anterioară.

Un alt tip de diagnoză permite *plasarea optimă și cât mai timpurie a elevilor în cadrul activităților instructive*. Dacă un profesor de matematică vrea să-și învețe pe elevi terminologia și operațiile referitoare la mulțimi, va constata că unii elevi știu aceste lucruri mai bine, iar alții sunt în măsură să alcătuiască mulțimi specifice de obiecte sau numere, dar nu pot să determine reuniunea sau intersecția a două mulțimi, iar pentru câțiva problema mulți-



milor este complet nouă. În acest caz profesorul va trebui să situeze fiecare elev la locul potrivit în cadrul activităților de instruire, plasare care implică stabilirea unui diagnostic și a unei prescripții pedagogice.

Pentru rezolvarea acestor situații, profesorul are nevoie de o diagramă a instruirii. În această diagramă se vor specifica capacitățile pe care trebuie să și le însușească elevul pentru atingerea obiectivelor pedagogice propuse și să descrie succesiunea însușirii lor<sup>1</sup>.

Pentru a cunoaște capacitățile fiecărui elev, profesorul va construi mai multe probe pentru testarea fiecărei sarcini dintr-o „ierarhie a procesului de învățare”, iar rezultatele vor indica ce sarcini pot sau nu pot fi îndeplinite de fiecare elev în parte. Ceea ce interesează în acest caz nu sunt rezultatele medii obținute de elevii unei clase și nici rezultatele unui elev, de exemplu faptul că a rezolvat șapte probe din zece. Ceea ce are importanță este determinarea sarcinilor din „ierarhia procesului de învățare” care au fost îndeplinite sau nu de elevul respectiv. Determinându-se cu ajutorul testelor capacitatea elevilor de a rezolva fiecare sarcină din „ierarhia procesului de învățare”, profesorul poate alcătui pentru fiecare elev o diagramă care să reprezinte această ierarhie. Pe baza acestor diagrame, el poate decide ce sarcini trebuie să realizeze fiecare copil pentru a ajunge la sarcina finală. Din păcate, există puține „ierarhii ale procesului de învățare” pe care profesorii să le poată folosi în activitatea practică, una din sarcinile cercetării psiho-pedagogice fiind realizarea unor asemenea diagrame pentru fiecare obiect de studiu existent în programa școlară.

Pe baza cercetărilor experimentale realizate de R. Rosenthal și L. Jacobson (1968), Bonnoil, Caverni și Noizet (1972), Gilly (1972), Radu, I., (1983) se evidențiază câteva aspecte care influențează negativ evaluările realizate de profesori :

*Lipsa de competență și subiectivismul s-au dovedit a fi dăunătoare.* Aprecierea profesorului este frecvent însușită de majoritatea clasei și generează o opinie colectivă. Etichetarea negativă poate duce la „stigmatizare” și apoi la „demotivare” școlară;

*Modul de evaluare a cunoștințelor este influențat adesea de imaginea pe care profesorul și-o face despre nivelul elevului.* Atributele de elev bun, mijlociu sau slab influențează notarea pe baza opiniei că elevii buni nu pot avea decât performanțe bune, în timp ce elevii slabi nu se pot plasa decât la un nivel scăzut al performanței;

*Elevul este văzut numai prin prisma statutului său de școlar* – dincolo de această apreciere, el este perceput mai ales sub aspectul defectelor sale, celelalte însușiri fiind mai mult sau mai puțin evidențiate. Atributele prin care

1. Procedura de elaborare a unei asemenea diagrame a instruirii, numită „ierarhie a procesului de învățare”, a fost descrisă de Robert M. Gagné.

profesorii diferențiază elevii sunt legate de *reușita școlară* (inteligentă, memorie, atenție etc.); celelalte aspecte ale personalității (emotivitate, stăpânire de sine, onestitate, deschidere socială etc.) nu produc diferențe în evaluare, portretele asemănându-se foarte mult între ele. Elevul este privit prin filtrul unei optici profesionale, ceea ce contribuie în mare măsură la distorsionarea evaluărilor prin exigențele profesiei.

În cunoașterea psihologică se pune problema *semnificației* informației obținute, dacă aceasta reprezintă *esențialul*, care poate permite *identificarea* caracteristicilor fundamentale și *diferențierea* acestora. Pe lângă posibilitatea unei *cunoașteri empirice*, realizată în timpul activităților cotidiene, utilizându-se observații implicite și limbajul comun, există și o *cunoaștere sistematică*, realizată cu mijloace științifice, mult mai obiective (observație explicită, convorbirea, anamneza, ancheta, chestionarul, testele etc.).

Cunoașterea elevului trebuie să se realizeze urmărindu-se atât evoluția sa în timp, cât și nivelul de reprezentare a caracteristicilor sale la un moment dat. În primul caz organizarea investigației se va realiza folosindu-se *metoda longitudinală* (investigația retrospectivă), în cel de-al doilea caz – *metoda transversală* (cunoașterea structurii psihologice), (Holban, I., 1978). Îmbinarea celor două forme de abordare în cunoaștere oferă profesorului posibilități de intervenție eficientă și eliminarea multor erori posibile în evaluarea elevilor.

## 2. Metode de cunoaștere

Înainte prezentării unor metode specifice de cunoaștere a elevilor, se impun câteva precizări în legătură cu posibilitatea cunoașterii psihologice.

a. În primul rând se impune să subliniem faptul că psihologia este o știință probabilistă, iar prin cunoașterea psihologică nu se ajunge la certitudine, fiind doar o cunoaștere *probabilistică*. Din această cauză, în domeniul psihologic nu vom putea stabili un diagnostic definitiv, ci doar un *pronostic*, care va trebui să fie elaborat pe termen scurt, pentru a evita erorile predictive datorate evoluției în timp a subiecților, modificările, uneori spectaculoase, determinate de multitudinea și complexitatea factorilor implicați în schimbare.

Cunoașterea în domeniul aptitudinilor este mai avansată, precizia în măsurare fiind mult mai mare față de alte aspecte ale personalității, în care nu putem fi siguri de autenticitatea reacțiilor persoanei. Când se pune problema cunoașterii trăsăturilor de caracter, de exemplu, subiecții activează mecanisme de apărare, etalează doar aparențe în spatele cărora ascund trăsăturile autentice. Pentru evitarea acestor neajunsuri s-au înregistrat reacțiile subiecților în situații imaginate, pentru a releva aspecte ale personalității fără ca aceștia să conștientizeze scopul urmărit. În acest fel au apărut și s-au dezvoltat testele proiective, majoritatea bazându-se pe concepții psihanalitice.

Dar și aceste instrumente prezintă dezavantaje, deoarece trebuie demonstrată corespondența dintre manifestările subiecților în situația imaginată și cea reală, iar interpretarea presupune o teorie elaborată asupra motivației și a modului în care ea se exprimă (Cosmovici, A., 1972, 1985).

b. Există divergențe în legătură cu metodele utilizate în psihologie, precum și în legătură cu valoarea acestora. Fără a intra în analiza acestor puncte de vedere, subliniem faptul că tendința unanim acceptată este de împărțire a metodelor de cunoaștere în două categorii: *metode clinice* (observația, convorbirea, metoda biografică) și *metode psihometrice* sau *experimentale* (experimentul, testul și chestionarul).

Diferența fundamentală dintre cele două categorii de metode apare în funcție de *scopul urmărit, de gradul de precizie și obiectivitate* în cunoaștere.

Din punctul de vedere al scopului, metodele clinice își propun o cunoaștere cât mai amănunțită a persoanei și explicația evoluției sale, în timp ce metodele psihometrice se orientează spre stabilirea rangului persoanei, poziția sa în raport cu o populație normală. Aceasta face ca orientarea predominantă în cazul metodelor clinice să fie cea *calitativă*, iar în cazul metodelor psihometrice – interpretarea predominant *cantitativă*.

În legătură cu gradul de precizie și obiectivitate, metodele psihometrice – folosind verificări statistice riguroase – sunt mult mai exacte, specificându-se de fiecare dată limitele de eroare. Metodele clinice prezintă un grad de obiectivitate și precizie mai mic, deoarece sunt lipsite de criterii precise de interpretare, ele depinzând de subiectivitatea celui care face analiza.

În psihologia aplicată se manifestă tot mai mult tendința de apropiere a celor două metode, îmbinarea ambelor categorii și evitarea unilateralității, care nu poate fi decât dăunătoare. Interpretarea cantitativă și calitativă a rezultatelor obținute prin metode psihometrice oferă atât posibilitatea ierarhizării subiecților în funcție de performanță, cât și explicarea modului de obținere a performanței. Metodele clinice s-au perfecționat, găsindu-se mijloace de standardizare a interpretărilor și comparații în condiții mai exact determinate.

**Metoda observației** este una din cele mai vechi metode utilizate în cunoașterea psihologică, și constă în urmărirea atentă și sistematică a comportamentului unei persoane cu scopul de a sesiza aspectele sale caracteristice.

Paralel cu desfășurarea activităților curente, profesorii au posibilitatea realizării unor *observații spontane*, sesizând calitatea prestațiilor, greșelile cele mai frecvente care apar în rezolvarea unor probleme, manifestările de neatenție sau indisciplină etc. Noi trăim înconjurați de oameni, și îi observăm constant, având câteva idei despre modul cum aceștia reacționează în unele situații. Interesant și atractiv este faptul că ceea ce se constată se potrivește cu ceea ce observatorii știu deja din propria experiență, și le este ușor să se exprime în legătură cu aceste constatări încă de la început. Dezavantajul

constă în faptul că adesea credem că știm deja multe despre un domeniu, că cercetarea nu mai este necesară pentru că faptele sunt evidente sau că o cunoaștere particulară este greșită pentru că nu este în concordanță cu propria experiență.

Dar, experiența personală nu este totdeauna un bun indicator. Observațiile noastre sunt de obicei întâmplătoare, nu suntem sistematici, nu notăm fiecare incident, și nu-l descriem într-un mod obiectiv, imparțial. Noi ne formăm *impresii* despre cum se comportă oamenii, ceea ce este uneori corect, uneori nu. Observațiile ocazionale ne conduc frecvent la concluzii greșite. Uneori suntem părtinitori și interpretăm greșit ceea ce se întâmplă. Uneori observăm corect, dar ne amintim greșit sau doar parțial; sunt momente când observăm un fapt, o situație sau un grup neobișnuit. Din aceste cauze, observațiile ocazionale, chiar și la cei mai grijulii oameni, nu pot înlocui *observațiile sistematice* prin care se urmărește identificarea fiecărei surse de eroare. Simpla percepție a faptelor trebuie prelungită prin stabilirea semnificațiilor pe care acestea le poartă. În consecință, observatorul trebuie să clasifice și să încadreze informația în anumite concepte științifice.

Trecerea de la observația spontană la cea sistematică presupune respectarea unor *condiții* care vor asigura înregistrărilor o precizie și o exactitate mult mai mari.

a. Orice observație sistematică debutează cu stabilirea cât mai exactă a *scopului* propus – ce urmărim să observăm, care sunt aspectele comportării care interesează, în ce situații sau momente specifice se manifestă ele. Observarea elevilor în timpul desfășurării activităților școlare este dificilă și consumă mult timp. Prima sarcină este de a decide ce trebuie înregistrat. Uneori este ușor să înregistrezi cum vorbește un elev, ce spune, dar fiecare act al vorbirii implică o înlănțuire de cuvinte, o viteză a pronunțării, un ton folosit, un număr de pauze între cuvinte etc. În consecință, cercetătorii care studiază vorbirea analizează ore întregi două-trei minute de conversație. În timp ce discută, subiecții folosesc o varietate de gesturi și expresii mimice sau alte manifestări emoționale.

Pentru a realiza o observație reușită este important să decidem ce aspecte ne interesează mai mult, și apoi să stabilim o metodă simplă de înregistrare a comportamentului observat. Realizarea unei *grile de observație*, a unei liste de rubrici care să faciliteze înregistrarea și clasificarea datelor va contribui decisiv la selectarea unor aspecte semnificative. De exemplu, în legătură cu atenția unui elev, putem stabili inițial o listă de aspecte: capacitatea de concentrare sau de fluctuație, mobilitatea sau inerția, volumul etc. Pe baza acestei grile de observație, simpla constatare a faptelor este urmată de un proces de conceptualizare care va înlesni o integrare corectă a acestora într-un sistem de interpretare.

b. Contactul prelungit cu elevii oferă profesorului posibilitatea realizării unor *observații numeroase în condiții cât mai variate*. În acest fel se evită

atribuirea unor trăsături pe baza unor observații întâmplătoare, ocazionale, și ne putem lămuri asupra constanței acestora. Nu este același lucru dacă un elev manifestă ocazional o atitudine agresivă față de un coleg sau un profesor pentru că s-a simțit frustrat într-o situație de joc sau de evaluare, sau dacă atitudinea se manifestă frecvent în majoritatea situațiilor cu care acesta se confruntă. În primul caz putem vorbi de manifestări pasagere, care depind în mare măsură de situație, în cel de-al doilea caz de manifestări constante, determinate de structura sa psihologică. Constanța comportamentului într-o mare varietate de situații reprezintă aspectul important care trebuie reținut pentru interpretare.

c. În orice observație trebuie să *notăm cât mai exact faptele* și să le separăm de eventualele *interpretări*. Noi trăim într-un univers al semnificațiilor și avem tendința involuntară de a aprecia conduitele altora pornind de la sine, utilizând măsuri proprii de evaluare. Acest aspect devine evident atunci când îi apreciem pe alții prin contrast. De exemplu, o persoană foarte meticuloasă și ordonată vede prin contrast absența acestor însușiri la ceilalți, le exagerează importanța și semnificația lor reală.

Utilizând observațiile curente, fiecare profesor își formează o imagine despre elevi. În formarea acestei imagini el este înclinat să generalizeze pornind de la sine sau de la rezultatele pe care elevul le obține la disciplina sa. Această optică trebuie să fie atenuată prin reunirea informațiilor obținute de la profesori diferiți, care să contribuie la formarea unei imagini unitare. Fișa școlară este un instrument cu ajutorul căruia putem sintetiza informația relevantă despre elev și obține o imagine autentică a acestuia.

Este important să se stabilească o metodă simplă de înregistrare a comportamentului observat, iar observatorii trebuie să fie în acord cu ceea ce se întâmplă. De exemplu, categoria „prietenie” nu este prea folositoare pentru a fi observată, pentru că adesea este dificil să decizi dacă un act este sau nu prietenesc. Din această cauză observatorii vor folosi mai ales categorii specifice, cum ar fi „zâmbetul adresat unei persoane”, „oferta de a împrumuta anumite obiecte” etc. Pe baza lor, ei pot decide mai târziu dacă acestea sunt sau nu indicatori ai prieteniei.

Observația nu se încheie după înregistrarea datelor, ci continuă cu interpretarea acestora pentru a diferenția aspectele caracteristice de cele aparente, neesențiale. Interpretarea corectă se va putea realiza numai prin raportarea unei conduite la ansamblul informațiilor consemnate. Pentru ușurarea interpretării se poate apela la *tabele de analiză a comportamentului*<sup>2</sup>.

În interpretarea observațiilor trebuie să se țină seama de situație, de atitudinile subiectului, pentru a nu scăpa motivația actelor de conduită. Pentru clarificare, informații utile aduce metoda convorbirii.

2. Un model este prezentat de I. Radu, în *Psihologia educației și dezvoltării*, București, 1983, p. 110.

**Convorbirea** este o *conversație între două persoane, desfășurată după anumite reguli metodologice, prin care se urmărește obținerea unor informații cu privire la o persoană, în legătură cu o temă fixată anterior.*

De la început vom preciza că pentru a fi metodă științifică de cunoaștere, convorbirea trebuie să fie *premeditată*, să aibă un *scop* bine precizat care să vizeze *obiective psihologice* și să respecte anumite *reguli*.

Convorbirea se poate desfășura *liber*, fără o formulare anterioară a întrebărilor, sau *standardizat*, când întrebările sunt fixate dinainte și nu pot fi modificate în timpul conversației. Indiferent de forma sa, convorbirea trebuie să vizeze evidențierea unor detalii referitoare la interesele și aspirațiile elevilor, trăirile lor afective, motivația diferitelor conduite, trăsăturile de personalitate ale acestora.

Sunt mai multe aspecte de care trebuie să ținem seama atunci când utilizăm convorbirea, pentru a se asigura de *veridicitatea și autenticitatea* datelor obținute :

- *câștigarea încrederii elevilor*, eliminarea oricăror suspiciuni, care depinde de tactul profesorului, de abilitatea acestuia de a-i convinge că nu există riscuri, iar colaborarea nu poate fi decât benefică ;
- *menținerea permanentă a interesului* în timpul convorbirii, care se va realiza prin aprobarea relatărilor, evitarea unor atitudini critice care pot provoca blocaje sau reacții de apărare ;
- să existe o preocupare permanentă pentru stabilirea *sincerității răspunsurilor*, deoarece subiecții manifestă tendința de a da răspunsuri care să-i pună într-o lumină favorabilă ;
- în timpul convorbirii se vor *observa atitudinile și expresiile* subiectului, ceea ce va permite decodificarea sensului afirmațiilor și sinceritatea răspunsurilor ;
- se va evita adresarea unor *întrebări sugestive*, care influențează rezultatele în vederea obținerii unor răspunsuri dorite ;
- trebuie să existe o preocupare permanentă pentru menținerea unui *climat destins, de încredere reciprocă*, pentru a evita instalarea *emotivității*, care este o piedică importantă, mai ales atunci când se abordează probleme delicate care fac parte din intimitatea persoanei ;
- *înregistrarea* convorbirii se va face cu multă discreție, putându-se folosi diferite mijloace de înregistrare, însă se preferă notarea manuală, cât mai fidelă, pentru a nu determina anumite rețineri în relatare.

Reușita metodei este asigurată de măiestria și experiența practică în dirijarea conversației și de cunoștințele teoretice din domeniul psihologiei și pedagogiei. Interpretarea rezultatelor nu ridică probleme deosebite atunci când convorbirea a fost bine proiectată și dirijată.

**Chestionarul** este un set de *întrebări, bine organizate și structurate pentru a obține date cât mai exacte cu privire la o persoană sau un grup de persoane, și ale căror răspunsuri sunt consemnate în scris.*

Este cea mai obișnuită metodă de colectare a datelor, care se bazează pe autoraportările subiecților la propriile lor percepții, atitudini sau comportamente, mai ales atunci când investigația cuprinde o populație mai largă. Elevii pot fi întrebați în legătură cu percepțiile lor asupra agresivității colegilor sau în legătură cu propriul lor comportament declanșat de vizionarea programelor TV. În toate aceste cazuri, datele de bază sunt raportările proprii ale indivizilor, despre gândurile, sentimentele și acțiunile lor.

Marele *avantaj* al chestionarului este că *valorizează introspecția* și prin aceasta investigatorul măsoară percepții, atitudini și emoții subiective. Acestea pot fi reperate și indirect, prin observație, dar, după cum am constatat anterior, deseori legăturile dintre comportament și unele stări interne nu sunt reale. Orice studiu care solicită informații despre stările interne, trebuie să utilizeze tehnica autoraportării, deoarece va fi foarte dificil pentru observator să exprime ce simte o altă persoană fără a apela la autoraportările persoanei respective.

Principalul *dezavantaj* este că nu suntem siguri dacă persoanele dau rapoartări ale propriilor simțăminte. *Tendința de fațadă* pe care subiecții o manifestă îi determină să-și ascundă sentimentele și atitudinile care nu sunt acceptate social (cum ar fi prejudecățile rasiale), și să ofere răspunsuri cât mai dezirabile. Acest dezavantaj este sporit în cazul chestionarului față de convorbire deoarece, neexistând un contact direct cu subiectul, nu avem nici un indiciu asupra sincerității răspunsurilor.

Pentru a evita cât mai mult aceste surse de eroare este indicat ca elaborarea chestionarelor și verificarea valorii acestora să fie realizată de specialiști. Elevii vor cauta să facă o bună impresie profesorilor, așa încât valoarea răspunsurilor este îndoielnică. Din această cauză, în școală profesorii vor utiliza metoda convorbirii pentru a colecta date prin autoraportare.

**Metoda biografică** sau *anamneza* constă în *analiza datelor privind trecutul unei persoane și a modului ei actual de existență*.

Metoda poate fi utilizată cu succes în cunoașterea psihologică a elevilor, fiind o radiografie a dezvoltării psihice a copilului, în care sunt evidențiate cele mai importante momente din viața acestuia, aspecte care își pun amprenta asupra evoluției sale. Biografia pune în valoare specificul unei persoane, orientările sale, sensurile particulare pe care la capătă diversele momente ale existenței (Cosmovici, A., 1977). Investigația biografică oferă o mare obiectivitate informațiilor, acestea fiind oferite de subiect sau de persoane apropiate acestuia. Examinarea modului concret de reacție a unui subiect în condițiile vieții obișnuite oferă o imagine corectă asupra specificului său, „nedistorționat de ambianța artificială a examenului psihologic” (Cosmovici, A., 1996).

Există mai multe procedee specifice metodei biografice: *analiza unor documente* (documente școlare, fișe medicale etc.), *analiza produselor activității* (caiete de teme, desene, produse realizate în cadrul activităților practice etc.), la care H. Thomae adaugă *analiza cursului vieții* (povestirea de către

subiect a întregii sale vieți) și *analiza unor microunități biografice* (descrierea activităților unei zile de muncă, a unei zile libere sau a unei zile de vacanță).

Indiferent de tehnica folosită pentru achiziționarea informațiilor, acestea trebuie consemnate cu precizie și vor viza câteva aspecte importante: starea civilă a părinților, antecedentele mamei și tatălui, numărul copiilor, rangul copilului în familie, situația materială, atmosfera familială, antecedente fiziologice ale copilului (naștere, alimentație, dezvoltare psihomotorie, boli etc.), studiu cronologic al vieții (comportarea în familie, școală, bilanțul achizițiilor școlare, preocupările din timpul liber etc.).

Pentru a se evita omisiunile, a apărut necesitatea elaborării unui ghid de anamneză care să indice toate datele care trebuie cunoscute pentru a ne forma o imagine cât mai completă asupra subiectului<sup>3</sup>.

Problema centrală a metodei biografice nu este obținerea datelor, ci interpretarea acestora. Psihanaliza, în încercarea de a interveni în ajutorul individului prin reconstituirea trecutului său, apelează la anamneză; însă interpretările sale sunt reduționiste, oferind explicații numai prin prisma unor conflicte de natură sexuală. Au existat și alte încercări de valorificare a datelor anamnezei, însă un model sistematic de interpretare este realizat de profesorul german H. Thomae. Acesta schițează 29 de categorii care pot fi utilizate în analiza materialului biografic, printre care: *categoriile formale* (referitoare la forma exterioară a comportamentului), *categoriile cognitive* (care se referă la modul de percepere a lumii), *tematici ale existenței* (care se referă la direcțiile orientării persoanei), *tehnicile ale existenței* (moduri de reacție la solicitările ambianței).

În concluzie, subliniem resursele bogate ale metodei biografice, cu ajutorul căreia putem culege date referitoare la motivația subiectului, modul de reacție, temperament. Dificultatea metodei constă în obiectivitatea cotării și a sesizării esențialului, fiind utilă în diagnosticul psihopedagogic numai dacă datele furnizate de ea vor fi supuse interpretării.

**Metoda testelor**, deși este una dintre cele mai folosite metode pentru cunoașterea psihologică a persoanei, nu se recomandă a fi utilizată decât de specialiști și atunci cu mare prudență, interpretarea rezultatelor făcându-se numai în funcție de valoarea diagnostică a testului. Funcția principală a testelor psihologice este de a măsura *diferențele* dintre indivizi sau dintre reacțiile aceluiași individ în diferite situații. Cu ajutorul testelor putem obține, într-un timp relativ scurt, informații destul de precise, cuantificabile și obiective despre caracteristicile psihologice ale subiectului testat cu ajutorul cărora se poate formula un pronostic.

3. Profesorul A. Cosmovici a publicat un ghid de anamneză detaliat, care poate fi utilizat pentru studierea elevilor. Vezi A. Cosmovici și M. Caluschi, *Adolescentul și timpul său liber*, Junimea, Iași, 1985, pp. 73-74.

Există numeroase definiții date testului, deosebiri dintre acestea fiind în funcție de aspectul esențial, care este evidențiat. Majoritatea acestor definiții pun accentul pe aspectele legate de precizie

Într-o definiție sintetică, *testul reprezintă o probă standardizată din punctul de vedere al sarcinii propuse spre rezolvare, al condițiilor de aplicare și instrucțiunilor date, precum și al modalităților de cotare și interpretare a rezultatelor obținute.*

Dezvoltarea testelor psihologice a fost determinată de necesități practice, printre care și cele legate de problemele educației și ale școlii. În acest domeniu s-a pus problema orientării școlare și profesionale, clasificarea elevilor în funcție de abilitățile lor, diferențierea instrucției în funcție de aceste abilități, identificarea retardului mintal și selecția copiilor pentru școlile speciale. Elaborarea unui test presupune o activitate de cercetare laborioasă prin care se stabilesc structura internă a testului, aspectele psihologice care pot fi măsurate cu ajutorul acestuia, sistemul de evaluare și valoarea pe care testul o are pentru cunoaștere și predicție. Deoarece testele ca mijloace de psihodiagnostic s-au dezvoltat într-un ritm accelerat, utilizându-se în prezent în practica psihologică peste 10.000 de teste, este dificilă realizarea unei clasificări care să surprindă cele mai sensibile diferențe pe baza criteriilor care se iau în considerație pentru o clasificare generală. Fără a intra în amănunte, considerăm suficientă prezentarea unei clasificări în detaliu a testelor psihologice, care este utilă și eficientă din punct de vedere practic. În acest fel putem distinge următoarele categorii de teste :

- *teste de inteligență și dezvoltare mintală*, care măsoară aptitudinea cognitivă generală și nivelul atins în dezvoltarea caracteristicilor intelectuale ;
- *teste de aptitudini și capacități*, care au fost elaborate pentru măsurarea aptitudinilor de grup și specifice ;
- *teste de personalitate*, care măsoară însușiri de temperament și caracter, acestea fiind împărțite în două categorii :
  1. *teste obiective de personalitate*, care-și propun obținerea unor date cuantificabile, cât mai puțin influențate de interpretările subiective, și evitarea tendinței de fațadă a subiecților în momentul elaborării răspunsului, deoarece aceștia nu conștientizează aspectele personalităților vizate de test ;
  2. *tehnicile proiective*, care valorizează mecanismul de proiecție în cunoașterea psihologică a persoanei, trecând peste vigilența conștiinței, în încercarea de a studia inconștientul ;
- *teste de cunoștințe sau docimologice*, care măsoară nivelul cunoștințelor acumulate de subiecți și servesc ca modalitate de examinare și notare.

Trei aspecte sunt importante în legătură cu utilizarea testelor în școală :

1. diagnosticul și tratamentul dificultăților educaționale ;
2. selecția și repartizarea elevilor nivelului educațional potrivit abilităților lor ;

3. validarea psihometrică, identificarea testelor care pot să-și aducă o contribuție importantă în psihologia educației ;

1. Diagnosticul presupune identificarea surselor care generează diferite probleme (copii care nu învață bine din motive necunoscute profesorului sau copii care manifestă comportamente neadecvate, întrerup ora, deranjează pe ceilalți). Acesta este similar unei descrieri sau etichetări a sursei problemei.

Logica ce stă la baza folosirii testelor în diagnostic este obținerea unei cantități maxime de informații psihologice folosind un număr minim de teste. Acest obiectiv este atins prin măsurarea aptitudinilor principale, a factorilor de personalitate și motivaționali. Aceasta se bazează pe modelul psihometric propus de Cattell (1957), care afirmă că un comportament poate fi prezis pe baza corelațiilor multiple ale factorilor din aceste trei domenii (motivație, personalitate, aptitudini). Deci, orice subiect ar trebui testat în aceste trei domenii.

Pentru identificarea sursei unei dificultăți educaționale, se recomandă la început aplicarea unui test de inteligență. Dacă rezultatele sunt slabe, atunci dificultățile sunt cauzate de nivelul scăzut de inteligență. În caz contrar, sursa dificultății trebuie căutată în altă parte, investigându-se abilitățile specifice (abilități verbale, non-verbale, atenție, memorie etc.). Dacă și în acest caz rezultatele sunt bune, atunci cauza problemei trebuie căutată în factorii motivaționali sau de personalitate.

Testarea este doar unul din aspectele diagnozei. După ce problemele au fost identificate, următorul pas este intervenția, care în psihologia educațională constă fie în alegerea nivelului adecvat de educație (școli speciale), fie în rezolvarea problemelor prin consiliere psihologică (probleme sexuale, familiale etc.).

Există câteva obiecții aduse testelor psihologice :

- a. Testarea psihologică presupune etichetarea unui individ, fapt care poate avea consecințe negative, dăunătoare subiectului. De exemplu, dacă un copil este categorizat ca având o inteligență scăzută, iar acest lucru va fi cunoscut de profesor, acesta din urmă poate să renunțe la sarcina sa didactică, considerând-o imposibilă. Problema este valabilă și în cazul testelor de personalitate. Aceste aspecte impun folosirea cu precauție a testelor și o mare responsabilitate în comunicarea rezultatelor.
- b. Testele psihologice nu sunt suficient de valide pentru a fi folosite în luarea unor decizii individuale. Datorită variației lor, testele sunt instrumente care se referă la grupuri de oameni sau indivizi tipici, de aceea atunci când rezolvăm un caz particular metoda testelor trebuie completată cu altele de tip clinic.

2. Testele psihologice în selecție. Fiind instrumente de grup, testele își găsesc cel mai bine aplicația în selecția nivelului educațional și sunt mult mai bune decât interviurile sau recomandările profesorului. Pentru realizarea

selecției se vor utiliza teste specifice domeniului educațional, a căror validitate a fost anterior verificată. Se va ține seama de faptul că între factorul de inteligență și motivație există corelații destul de mici, ceea ce presupune utilizarea pentru selecție a unei baterii de teste prin care investigația să vizeze domeniile amintite anterior.

3. Prin perfecționarea și validarea lor, testele pot să aducă o contribuție importantă la identificarea factorilor ce conduc la succes sau eșec, deci la dezvoltarea teoriilor din domeniul psihologiei educaționale. De exemplu, testul EPI (Eysenck Personality Inventory) poate fi pus în relație cu performanța academică. Astfel, introversiunea și instabilitatea emoțională corelează foarte puțin cu performanța, în timp ce extravertiții, mereu în căutare de stimulare, sunt plictisiți de sarcinile școlare, iar indivizilor puternic stabili emoțional nu le pasă prea mult de eșecurile academice, astfel încât să depună efortul necesar corectării lor.

### 3. De la evaluarea psihometrică la evaluarea potențialului de învățare

Aceste două sisteme de evaluare, *metoda psihometrică* (statistică) și *metoda evaluării potențialului de învățare* (dinamică), au fost percepute antagonist. Explicația rezidă în apariția unei noi paradigme care se opune unei practici tradiționale îndelung aplicate.

Bosco Dias (1991) consideră că cele două metode răspund unor probleme diferite și de aceea ele trebuie să existe și să se completeze reciproc. Această luare de poziție deschide noi orizonturi în domeniul evaluării psiho-educative a individului și lărgeste semnificativ posibilitatea aprofundării cunoștințelor noastre despre individ înainte de a planifica intervențiile necesare ameliorării nivelului său funcțional.

Necesitățile practice impun alegerea avantajelor fiecărei metode și găsirea căilor de conciliere. Această tendință a fost sugerată de Scheffer (1977) și constă în relaționarea cognitiv-afectiv, găsirea unor puncte comune, decât accentuarea diferențelor. Această deschidere intenționează apropierea cognitivului de afectiv.

*Metodele psihometrice* se axează pe ceea ce este stabil în funcționalitatea și performanța individului. Ele oferă posibilitatea predicției nivelului de funcționalitate într-o varietate de situații individuale și sociale. Această predicție nu este urmată de posibilitatea unei intervenții majore și inducerea unor modificări, și nu exprimă o mare credibilitate în posibilitatea de a obține schimbări semnificative în funcționalitatea individului. Metoda nu încearcă să evalueze ceea ce se schimbă, ci mai degrabă ceea ce rămâne stabil și posibil de a fi prevăzut. Instrumentele sale, cele mai des utilizate în psiho-

logie, sunt *testele* cu ajutorul cărora se fac predicții și se iau decizii asupra posibilităților de intervenție. Metoda rămâne tributară contextului *biogenetic* și admite că individul este dotat cu caracteristici stabile, iar comportamentele sale rămân constante. Metoda psihometrică constă în determinarea stadiului actual de funcționare a individului. Când mediul este static și previzibil, performanța individului este la fel. Dar, într-o lume dinamică, în continuă schimbare, performanța depinde mult de capacitatea lui de adaptare.

*Evaluarea potențialului de învățare* oferă posibilitatea construirii și exersării unor sarcini urmărindu-se evoluția subiecților în rezolvarea ei. Metoda de evaluare dinamică are ca scop *evaluarea proceselor psihice*, și oferă multiple posibilități de a descoperi aspectele individuale ale funcționalității umane. Evaluarea potențialului de învățare, contrar psihometriei, nu se bazează pe ceea ce subiecții au învățat înainte, nici pe dezvoltarea genetică a acestora, ci propune sarcini de învățare specifice, pentru a se cunoaște profitul pe care pot ei să-l obțină. Evaluarea potențialului de învățare se bazează pe ceea ce poate să învețe un subiect. Inteligența este considerată ca o aptitudine care permite să se profite de experiențele învățării propuse de mediu.

Cele două tendințe sunt complementare în examenul psihologic. Testele permit evaluarea a ceea ce poate face un subiect în momentul administrării testului, evaluarea potențialului de învățare ne permite se estimăm dacă subiectul este capabil să învețe.

Scopul examenului psihologic este de a cunoaște ce a devenit un subiect în funcție de trecutul său și de a pune în evidență resursele de care dispune pentru ameliorarea și modificarea traiectoriei dezvoltării sale.

Metodele folosite în evaluarea potențialului de învățare permit mai întâi precizarea resurselor subiectului, și apoi îl ajută să le folosească.

Termenul de potențial de învățare este un termen generic, pentru a desemna capacitatea de învățare. Acest termen apare ca un concept de bază care permite să se introducă învățarea înaintea testării. Este vorba aici de un răspuns dat psihometriei, care, pentru a evalua subiecții, pleacă de la principiul că toți indivizii au șanse egale în confruntarea cu sarcinile propuse. În cazul evaluării potențialului de învățare, evaluarea este precedată de învățare, în sensul egalizării situației de plecare a subiecților înaintea evaluării. Învățarea nu va mai avea aceleași efecte asupra subiecților. Capacitățile diferite de învățare vor fi evaluate în termeni de potențial de învățare mai mare sau mai mic. Acest potențial de învățare va fi folosit pentru a se face inferențe asupra unor concepte ca: educabilitatea inteligenței (Budoff, 1987), zonă proximală de dezvoltare (Campione, Brown, Ferrara, 1984) sau modificabilitatea cognitivă (Feuerstein, 1980).

Într-o manieră generală, în evaluarea potențialului de învățare se caută să se evalueze viteza învățării, capacitățile de conservare și transfer ale învățării. Se caută, de asemenea relațiile dintre acestea și capacitățile viitoare ale învățării.



Pentru evaluarea cantitativă și calitativă a potențialului de învățare se folosesc două procedee :

- a. *Antrenamentul în timpul testului*, procedeu utilizat de Budoff și Hamilton (1976) și Ionescu, Jurdan și Alain (1984-1985). Procedeu constă în corectarea și antrenarea subiectului imediat după o soluție greșită. După această fază, urmează evaluarea în care se oferă subiectului un număr de itemi pe care trebuie să-i rezolve fără asistență. Ceea ce este important în această procedură, este faptul ca subiectul să-și manifeste aptitudinea de a stăpâni și aplica principiile învățate în timpul evaluării.
- b. Procedeu *pretest-învățare-post-test*, cuprinde trei faze :
  - *faza pre-test*, care constă în obținerea unei evaluări de bază a funcțiilor actuale, și este asemănătoare testului psihometric uzual ;
  - *faza învățării*, care constă în a expune subiectului condițiile ce favorizează reușita sarcinii propuse. În această fază se dau ajutoare care-i permit să avanseze spre rezolvarea problemei, sau să învețe strategii de utilizat pentru rezolvare, sau să-și corecteze comportamentul cognitiv inadecvat față de problemă ;
  - *faza post-test*, constă în verificare efectelor învățării.

Ambele proceduri nu se diferențiază între ele după avantaje și dezavantaje specifice, antrenamentul fiind important indiferent de procedură folosită. Budoff (1976) subliniază câteva avantaje ale antrenamentului pentru subiect : *înțelegerea naturii și exigențelor sarcinilor*, mai ales dacă ele nu coincid cu orientarea cognitivă și culturală a subiectului, și *egalizarea diferențelor* datorate experiențelor precedente.

Primul procedeu este preferabil când subiectul are dificultăți în realizarea sarcinilor propuse în faza pre-test al celui de-al doilea procedeu, sau când există reacții de frustrare în această fază.

Dacă din punct de vedere al procedeelelor utilizate nu sunt divergențe majore, acestea apar în legătură cu evaluarea cantitativă sau calitativă a potențialul de învățare.

*Tendința cantitativă* (Brown, Ferrara, 1987). În faza de învățare se furnizează subiectului ajutoare standardizate, care devin din ce în ce mai explicite pe măsura rezolvării sarcinii până la criteriul reușitei. Acest ajutor standardizat și graduat este un criteriu care permite diferențierea subiecților în funcție de capacitatea de învățare. Se caută o măsură cantitativă a efectelor învățării, având ca obiectiv studierea componentelor inteligenței și influența acestora asupra capacității de învățare a subiecților.

*Tendința calitativă* (Feuerstein, 1985). În faza de învățare intervenția nu este standardizată, ci este adaptată la nevoile și dificultățile specifice subiectului, și se oferă un ajutor adaptat situației sale particulare.

Aceste două tendințe, după Lidz și Thomas (1987), se exclud reciproc, deoarece nu este posibil să fii un mediator responsabil și în același timp să urmărești o procedură standardizată.

Ambele tendințe au în comun antrenamentul sau învățarea bazată pe analiza sarcinii. Tendința cantitativă este centrată mai mult pe sarcină, pentru a da ajutoare standardizate și graduate, în timp ce tendința calitativă nu renunță la analiza sarcinilor, dar ajutoarele se adaptează la reacțiile specifice ale subiecților în situația de evaluare.

#### 4. Fișa psihopedagogică

Fișa psihopedagogică este un instrument practic, care permite desfășurarea unor acțiuni programate la nivelul fiecărui elev, sistematizarea informațiilor privind personalitatea sa, care servește drept centralizator al tuturor datelor de care profesorul dispune. În fișă vor fi înscrise date culese din documentele școlare sau obținute pe baza observațiilor și convorbirilor cu elevul, cu profesorii, a vizitării copilului la domiciliu, a tuturor informațiilor obținute de la părinți, de la colegi și de la oricare altă persoană.

Din punct de vedere funcțional, fișa psihopedagogică este un auxiliar al profesorului dirigenți în organizarea activității de cunoaștere a elevului, indicându-i extensiunea și conținutul acestei activități. Organizarea fișei în capitole și subcapitole reprezintă un plan de sistematizare a informației și un indicator al problemelor care trebuie abordate. Prin caracteristicile sale, fișa psihopedagogică permite aprecieri calitative asupra trăsăturilor de personalitate ale copilului, cât și asupra factorilor care exercită influență asupra formării acestuia (Holban, Ion, 1972). Datele obținute prin diferite metode de investigație se inserează în capitolele fișei, apreciindu-se măsura în care ele exprimă o caracteristică de mediu sau de conduită a copilului. Aprecierile se vor face avându-se în vedere intensitatea (aspectul cantitativ) și permanența în timp (constanța) a aspectelor evaluate.

Pentru a avea o imagine mai clară, considerăm necesară prezentarea schematică a structurii fișei psihopedagogice, a capitolelor și subcapitolelor acesteia.

##### I. Date personale (preliminare)

Numele și prenumele, data nașterii, locul nașterii, domiciliul actual, școala urmată în prezent, școli urmate anterior.

##### II. Mediul familial

Numele și profesia tatălui, numele și profesia mamei, relații dintre părinți, nivelul de educație, frați, surori (vârstă, ocupație), alte persoane care locuiesc împreună cu familia, condiții de locuit, condiții materiale și nivelul cultural al părinților, influențe extrafamiliale.

##### III. Starea de sănătate

Antecedente ereditare, antecedente personale, starea generală a sănătății, mențiuni medicale cu importanță pentru procesul de învățământ.

#### IV. Rezultate școlare și preocupări ale elevului

Mediile generale din ultimii ani, obiectele la care a obținut notele cele mai bune/slabe, succese deosebite (competiții, cercuri etc.), preocupări în afara școlii, factori explicativi ai reușitei/nereușitei școlare.

#### V. Date asupra structurii psihologice

1. *Aptitudini și capacități intelectuale* – atenție, inteligență, capacitatea de memorare, limbajul, creativitatea.
2. *Trăsături de caracter* – sânguină, organizarea eficientă a studiului, disciplina în clasă, colegialitate, modestie.
3. *Trăsături de temperament* – extravertit sau introvertit, energic, activ, emotiv, sentimental, rece, sensibilitate afectivă redusă.

#### VI. Caracterizare sintetică

1. Nivelul pregătirii școlare
2. Nivelul inteligenței
3. Aptitudini sau interese speciale
4. Trăsături de caracter mai pregnante
5. Particularități temperamentale dominante
6. Orientare școlară și profesională (dorința părinților, aspirațiile realiste ale elevului, părerea profesorului)
7. Recomandări de ordin pedagogic (precizarea unor obiective educaționale concrete și a intervențiilor educative oportune)

#### ÎNTREBĂRI:

1. Argumentați dificultățile cunoașterii psihologice a elevilor.
2. Selectați un elev cu un comportament deosebit față de grup și justificați care sunt asemănările și deosebirile care v-au făcut să faceți această alegere.
3. Care sunt avantajele pe care vi le oferă cunoașterea psihologică a elevilor și cum credeți că puteți colabora cu un specialist pentru soluționarea acestor probleme.
4. Ce argumente puteți aduce pentru trecerea de la evaluare psihometrică la evaluarea potențialului de învățare.
5. Încercați elaborarea unei diagrame a instruirii urmărind o ierarhie a procesului de învățare la disciplina pe care o predați pentru un an de studiu ales.

## Capitolul V

### Devierile comportamentale și combaterea lor

Tiberiu Rudică

#### 1. Precizări terminologice

O discuție asupra devierilor comportamentale la elevi pretinde realizarea mai întâi, a unor considerații asupra termenilor conecși de „adaptare”- „dezadaptare”. Adaptarea reprezintă, se știe, însăși condiția vieții. Ori de câte ori organismul este supus acțiunii unor agenți stresanți (de exemplu intoxicație, infecție microbiană, o emoție puternică etc.), el își mobilizează mecanismele de apărare spre a face față acestor agenți stresanți. Există adaptare, spune J. Piaget (1965), atunci când organismul se transformă în funcție de mediu, iar această transformare are ca efect un echilibru al schimburilor între mediu și el, favorabil conservării sale. Potrivit concepției lui J. Piaget, cu viața psihică se petrece un fenomen asemănător. Așa cum organismul recurge la permanente schimburi cu mediul înconjurător, pentru a rămâne în acord cu acesta și pentru a menține echilibrul mediului său interior, tot așa sistemul psihic uman nu-și poate asigura unitatea internă și armonia cu exteriorul, decât dacă dovedește plasticitate comportamentală: pe de o parte, o sincronizare cu cerințele mediului în limitele resurselor individuale, respectiv o modificare a comportamentului persoanei în funcție de exigențele mediului socio-cultural („acomodare”), iar pe de altă parte, o transformare a condițiilor mediului în funcție de scopurile și aspirațiile individuale ale persoanei („asimilare”). Aceste două moduri de acțiune, interdependente, se combină fără încetare pentru a menține starea de echilibru la un nivel cât mai stabil. Adaptarea de *tip psihologic* presupune, așadar, asimilarea de noi cunoștințe și valori, dar și renunțări la atitudini sau valori personale, care se dovedesc nefuncționale (pentru că sunt considerate inacceptabile de către societate). Atât mediul familial, cât și cel școlar, iar apoi cel profesional și social, îl obligă pe copil să se supună acestui comportament continuu de adaptare și remodelare în funcție de cerințele și exigențele specifice mediilor respective.

Din perspectivă piagetiană, dezadaptarea desemnează situația opusă celei prezentate mai sus, respectiv incapacitatea persoanei de a realiza, în mod echilibrat, procesele de „asimilare” și „acomodare”. Caracteristic persoanei



dezadaptate este ignorarea constantă sau respingerea voită a cerințelor și exigențelor exterioare, supralicitând în schimb dorințele și trebuințele individuale. Poate fi însă și situația inversă, prezentă mai mult în cazuri extreme (patologice), când persoana ajunge să fie atât de dezamăgită de ea însăși, încât își ignoră orice opțiuni sau preferințe personale, lăsându-se „în voia sorții”.

Prin urmare, putem spune că o persoană este cu atât mai bine adaptată, cu cât are mai frecvente și mai profunde schimburi interpersonale echilibrate cu ceilalți din jur și cu diferiți factori ai ambianței sociale (instituții, organizații, sisteme normative etc.). În alți termeni, comportamentul adaptativ exprimă, din perspectivă psihologică, „eficiența sau gradul în care individul atinge standardele independenței personale și ale responsabilității sociale cerute de grupul social căruia îi aparține” (Grossman, H.J., 1973, p. 11).

Din perspectivă *juridică*, adaptarea presupune realizarea unei concordanțe între cerințele și normele sociale, pe de o parte, și conduitele sau atitudinile individului, pe de altă parte. Pentru obținerea acestei concordanțe, este necesar însă ca persoana să se supună unui proces voluntar (conștient) de aderare continuă și dinamică la viața socială a grupurilor formale și informale, realizat prin asimilarea de roluri sociale, norme morale, valori cultural-științifice, modele comportamentale. Normele sociale iau, de obicei, forma unor reguli de conduită, recunoscute și acceptate de colectivitățile umane. Norma conține și ideea de sancțiune, în cazul încălcării ei, fiind deci un mecanism de control al comportamentelor individuale în cadrul grupului. Se acordă, prin urmare, calificativul de conduită dezadaptată (sau deviantă) acelei atitudini care se abate de la normele acceptate în interiorul unui grup, al unei instituții sau al unei societăți, fapt care duce la conflicte între individul respectiv și grupul sau instituția căreia îi aparține. Delincvența este considerată o formă mai gravă a fenomenului de devianță, ea reprezentând o faptă cu un caracter socialmente periculos, prevăzut de legea penală, și care este săvârșită cu vinovăție.

Dezadaptarea școlară poate fi considerată ca *un aspect* al dezadaptării sociale. O condiție esențială a adaptării școlare o reprezintă realizarea concordanței între cerințele obiectivelor instructiv-educative și răspunsul comportamental adecvat al elevului față de acestea. Cu alte cuvinte, esența adaptării școlare constă în ajustarea reciprocă a procesului de educație, pe de o parte, și a caracteristicilor de personalitate ale elevului, pe de altă parte. Vom spune, prin urmare, că un elev este adaptat atunci când realizează, în egală măsură, adaptarea *pedagogică* (sau instrucțională) și adaptarea *relațională*. Primul tip de adaptare desemnează răspunsul adecvat al elevului la exigențele de ordin instructiv, respectiv disponibilitatea acestuia de a-și însuși informațiile transmise și de a le operaționaliza într-un mod eficient, creativ. În evaluarea adaptării de tip pedagogic trebuie luați, așadar, în vedere indicatori referitori la: gradul de operaționalizare a cunoștințelor însușite; nivelul de dezvoltare a aptitudinilor; discordanța între nivelul de performanță

și nivelul de aspirație; experiența subiectivă a eșecului la învățatură. Cel de-al doilea aspect al adaptării/dezadaptării, menționat mai sus, se referă la capacitatea elevului de a relaționa cu profesorii și cu ceilalți elevi, de a interioriza normele școlare și valorile sociale acceptate. Cu alte cuvinte, el exprimă orientarea și stabilitatea atitudinilor elevului față de ambianța școlară.

Cele două perspective de abordare a fenomenului de adaptare/dezadaptare se completează reciproc: perspectiva juridică atrage atenția asupra normativității sociale care trebuie respectată, în timp ce perspectiva psihologică evidențiază caracterul întotdeauna individualizat al comportamentului dezadaptat. Într-adevăr, actul deviant poartă, de fiecare dată, „pecetea” psihologică a personalității autorului lui (mai precis, el reflectă modul în care persoana respectivă își privește existența, felul în care se percepe pe sine în raport cu ceilalți și cu valorile sociale). Specialiștii sunt astăzi unanimi în a recomanda recurgerea la *analiza psihologică* în aprecierea actului deviant: „Ignorarea caracteristicilor psihologice ale omului, neglijarea personalității justițiabilului, înseamnă a nu ține seama de ființa umană, care este participantul activ al dramei judiciare, înseamnă depersonalizarea întregului proces judiciar” (Mira y Lopez, E., 1959, p. 5).

## 2. Forme ale inadaptării școlare și factorii care le explică

Inadaptarea comportamentală a unor elevi vizează, în principal, tulburările de relaționare a elevilor în cauză cu părinții, profesorii, colegii și încălcarea regulilor colectivității școlare sau extrașcolare. Paleta acestor tulburări este largă, ea cuprinzând atât modificări comportamentale mai puțin grave sub raport juridic (penal), dar supărătoare, de tipul: minciună, inconsecvență comportamentală, violențe verbale, copiatul la ore, fumatul ostentativ, bruscarea de către băieți a fetelor, refuzul de a saluta, diferite atitudini non-conformiste; cât și abaterile grave de la normele morale și legislația penală, cum sunt: furtul repetat, vagabondajul, actele de spargere sau tâlhărie, consumul curent de alcool sau droguri, prostituție etc. Profesorii se confruntă de obicei cu tulburările de conduită mai ușoare, neinfractionale în sensul propriu al termenului; dar destul de răspândite sunt, în ultimul timp, și abaterile severe de conduită, care cer mult timp și efort pentru a fi eradicate.

Manifestările cu aspect predelictual și cele infracționale rezultă, de obicei, din interacțiunea unor cauze *individuale și sociale* cu o serie de condiții *favorizante*. Cauzele individuale atrag atenția atât asupra unor posibile determinări ereditare (condiții interne predispozante), cât și asupra formării nefavorabile, la un moment dat, a personalității tânărului sub influența unor factori de mediu negativi, fapt ce duce la imprimarea în comportamentul său a unor orientări antisociale. Cauzele sociale vizează, de regulă, influențele nocive

ale situațiilor concrete de viață în care s-a aflat tânărul înainte de comiterea conduitei deviate. Condițiile favorizante cuprind, de fapt, acele împrejurări și situații externe care facilitează comiterea delictului (producerea faptei propriu-zise). Noțiunea de cauzalitate nu poate fi redusă, așadar, în acest domeniu al devianței comportamentale, la o singură cauză fundamentală, ci presupune un complex de condiții, de acțiuni și motivații particulare. Desigur, este greu de surprins ponderea acestor factori individuali, sociali și favorizanți în determinarea și dezvoltarea conduitei deviate. Tendinței unor specialiști de a pune un accent prea mare pe rolul factorilor sociali (sau externi) îi răspund alții, care atrag atenția asupra faptului că factorii externi acționează întotdeauna prin intermediul condițiilor interne, neuro-psihice: „Orice fenomen psihic este determinat în ultimă instanță de acțiunea externă, dar orice acțiune externă determină actul psihic (deci și actele deviate, n.n.) numai mijlocit, refractându-se prin însușirile, stările și activitatea psihică a persoanei care este supusă acestei acțiuni” (Bogdan, T., 1973, p. 17). Într-adevăr, numai așa ne putem explica de ce dintre două persoane aflate în aceleași condiții de mediu defavorizant (sau psihotraumatizant) doar una se hotărăște să recurgă la conduite deviate (sau aberante). Când motivațiile individuale devin presante (de exemplu, dorința excesivă a persoanei de a obține diferite satisfacții prin bani, drog, sex etc.), „factorii ambientali de precipitare” pot inspira sau declanșa actul deviant, oferind mijloacele prin care delincvența se perpetuează.

O discuție pertinentă asupra cauzelor comportamentelor deviate la elevi pretinde, așadar, o considerare simultană a celor trei grupe de factori, menționate mai sus: tendințele ereditare (condițiile interne predispozante) se realizează și se manifestă întotdeauna într-un mod diferit, în dependență de antecedentele dezvoltării individuale, de evenimentele copilăriei și de mediul în care trăiește copilul (sau tânărul în cauză). Fiecare caz de inadaptare școlară are, prin urmare, o „istorie” proprie, care impune o interpretare psiho-genetică, dinamică și funcțională a inadapării școlare.

Pentru a fi luate măsurile profilactice necesare scăderii numărului de conduite deviate în școală, trebuie să punem în discuție, fie și succint, rolul factorilor individuali (sau interni) și al celor sociali (sau externi) în determinarea acestor conduite.

**A. Factorii individuali** țin de capacitatea personală a fiecărui elev de a reacționa, adică de resursele personale, de bogăția și calitatea „schemelor de adaptare”; astfel, unii elevi au un potențial mai mare de adaptare (de maleabilitate, comunicare, acceptare a interdicțiilor, de toleranță la frustrare), iar alții unul mai redus (sunt mai rigizi, mai intoleranți, mai puțin permisivi în raportul cu ceilalți). În general, acești factori individuali pot fi grupați în două categorii: 1. factori constituționali, dependenți de zestrea ereditară și de structura neuro-psihică a copilului (de exemplu, debilitate mentală, hiperemotivitate, autism, tendințe agresive etc.); 2. unele particularități ale

personalității în formare (de exemplu, diferite tulburări de caracter, sau atitudini negative, formate sub influența unor factori defavorabili ai mediului). Spațiul restrâns acordat acestui material nu ne permite să realizăm decât unele considerații succinte asupra factorilor menționați.

1. Determinările ereditare, deși importante, nu trebuie să ducă la exagerări de genul: „inadaptat prin naștere”, care favorizează un anumit „fatalism” educațional. Adevărul este că factorii ereditari (sau predispozanți) acționează nu direct, ci prin intermediul celor de mediu, care vor favoriza sau nu exprimarea acestor potențialități ereditare.

a. *Deficiențele intelectuale.* Se apreciază astăzi tot mai mult că întârzierile mintale reprezintă o premisă a devianței comportamentale, mai ales atunci când nivelul mintal scăzut se asociază cu tulburări afective și cu condiții defavorabile de mediu. Deficiențele intelectuale exprimă, de regulă, dificultatea sau imposibilitatea celui în cauză de anticipare, pe plan mental, a urmărilor inevitabile ale atitudinilor deviate adoptate. Altfel spus, ele exprimă slaba capacitate de a trăi anticipativ o serie întreagă de efecte sau stări emotive, motiv pentru care persoana respectivă trăiește mai mult „în prezent”, sub presiunea tiranică a pulsionilor și trebuințelor sale primare.

b. *Modificări accentuate ale vieții afective și ale voinței.* Dintre aceste modificări, cu un puternic substrat ereditar, menționăm: toleranța foarte scăzută la frustrare; o pronunțată labilitate afectivă; un potențial agresiv ridicat; indiferență afectivă (absența emoțiilor altruiste și simpatetice).

– Se știe că sentimentul de frustrare exprimă starea noastră de disconfort în raport cu o trebuință sau aspirație care, din diferite motive, nu a fost satisfăcută. Spuneam cu altă ocazie (1979, pp. 17-20) că oamenii au diferite praguri de rezistență la privare (frustrare), în funcție de cât de mult sunt dispuși să realizeze un dialog flexibil cu ceilalți, respectiv de a face schimburi de valori materiale și spirituale cu cei care îi înconjoară. Elevii „problemă” sub raport comportamental (disciplinar) sunt, de obicei, persoane încorsetate de egoism în interpretarea situațiilor sociale, sunt persoane dominate de incapacitatea de a se detașa de propriile trăiri și tendințe egocentrice, ceea ce le determină să creadă că au numai drepturi, nu și îndatoriri. Incapacitatea de a accepta o frustrare, un reproș sau sugestie constructivă îi face pe acești elevi să recurgă la încercări de satisfacere a trebuințelor lor egoiste pe alte căi decât cele legale.

– Labilitatea afectivă reprezintă una din caracteristicile personalității delincvenților, ea manifestându-se prin: sugestionarea rapidă în raport cu impresiile de moment formate; reacții imprevizibile (datorate insuficienței dezvoltării a autocontrolului afectiv); lipsa unei autonomii afective (determinate de o slabă dezvoltare a emoțiilor și sentimentelor superioare, îndeosebi a celor morale). Despre labilitatea afectivă, cunoscutul

specialist în domeniul psihologiei judiciare, Tiberiu Bogdan spune că este „un instabil emotiv, un element care în reacțiile sale trădează discontinuitate, salturi nemotivate de la o extremă la alta, inconstanță în reacții față de stimul...” (1973, p. 71).

- Fenomenul de agresivitate, determinat de instabilitatea emotivă și de o structură dizarmonică de personalitate de tipul psihopatiei impulsive, stă la originea multor devieri comportamentale. Investigarea tendințelor psihice ale delincvenților cu teste de personalitate (de exemplu, T.A.T., testul de frustrație al lui S. Rosenzweig etc.) a relevat faptul că foarte mulți dintre minorii delincvenți testați au dat răspunsuri de tip agresiv, care exprimă opoziția și intoleranța deschisă a acestora față de reguli (norme, cerințe) și față de ceilalți din jur (Cristescu, M., 1972, pp. 178-204).

2. Deși nu se poate pune semn de egalitate între „characteriali” și delincvenți, deoarece nu toți copiii cu tulburări de caracter devin delincvenți, și nu toți delincvenții au cunoscut (traversat) în copilărie sau adolescență o fază „characterială”, se constată totuși faptul că, în numeroase cazuri, delincvența juvenilă este precedată de tulburări de caracter care apoi, prin cronicizare, s-au fixat în structura caracterului respectivilor minori. Astfel, cercetătorii cum ar fi D. Lagache (1964), R. Mucchielli (1965), G. Basiliade (1978) etc. arată că un copil characterial (cu un „character rău”) se prezintă adesea, în cadrul vieții sociale, ca un inadaptat, ca un sociopat, deoarece el nu reușește să realizeze relații armonioase între el și mediul social (datorită educației greșite primite și a experiențelor dureroase de viață avute). După R. Mucchielli, disocializarea copilului characterial se exprimă prin: falsă percepție a celor din jur; absența aprofundării și evaluării corecte a consecințelor actelor comise; respingerea sarcinilor și rolurilor propuse de părinți sau profesori. Astfel de trăsături, care exprimă insolenta, voluntarismul afectiv, opoziția față de încercările educative ale adulților se obiectivează, evident, în diferite reacții și acte predelictuale care apoi, prin cronicizare, se structurează în personalitatea tânărului, dând naștere la ceea ce se cheamă un caracter deficitar (imatur sau greșit structurat).

B. O discuție asupra *factorilor externi* în determinarea conduitelor de dezadaptare școlară este motivată de faptul constatat de atâtea ori că motivația elevului pentru învățare, perseverența acestuia în activitate, atitudinea sa față de școală sunt în relație strânsă cu realitatea psiho-pedagogică din școală, cu climatul afectiv din familie, cu gradul de dificultate al activității școlare impuse de profesori sau părinți.

1. *Factori psiho-pedagogici de ordin familial*. Familia, prin tonalitatea și atmosfera sa afectivă, prin dimensiunea sa culturală și gradul ei de integrare socială, constituie un mediu educativ determinant. Orice dezacorduri și tensiuni existente în mediul familial vor genera în conștiința copilului îndoiele,

reticențe sau reacții neadaptative. Dintre factorii familiari care pot genera tulburări comportamentale la copii, menționăm:

- a. *Deficite de climat familial și de structură familială*. Familia reprezintă „un soi de personalitate colectivă”, a cărei armonie generală influențează echilibrul psihologic al fiecăreia dintre părți. Faptele de viață arată, în acest sens, că diferitele însușiri moral-volitve ale copilului, cum ar fi, de exemplu, inițiativa și fermitatea în acțiuni, curiozitatea epistemică, spiritul obiectiv de autoevaluare etc. depind de o serie de trăsături pe care le are familia în care copilul trăiește. Astfel, există – spune Rose Vincent (1972, pp. 201-217) – familii reprimatoare, care înăbușă spiritul de independență al copilului, și familii *liberale*, care dezvoltă inițiativa acestuia. De asemenea, sunt familii *integrate social*, sigure de ele, care prezintă un grad ridicat de receptivitate socială, și familii *la limita integrării*, nesigure, închistate, refractare la tot ce apare nou pe plan social. Nu mai puțin interesante sunt așa-numitele familii *active și pasive*. În cazul celor active, principala însușire este aceea de a se afirma, de a lupta cu greutățile, de a se impune, în sensul bun al cuvântului, în societate; ele încurajează formarea la membrii mai tineri ai familiei a dinamismului, a încrederii în sine, a motivației muncii. Familiile pasive, indiferente, indolente, generează sentimentul de eșec, de neîncredere în viață, de descurajare în lupta cu obstacolele întâlnite în activitate.

Părinții formează, se știe, *miezul* grupului familial. Absența temporară a unuia dintre părinți, situația de deces a unuia sau a ambilor părinți etc. reprezintă tot atâtea condiții cu răsunet diferit asupra mediului familial și al echilibrului psihic al copilului. În familia *adoptivă*, de exemplu, alcătuită de obicei din părinți mai vârstnici și dintr-un singur copil, înfiat sau luat sub ocrotire, întreaga afecțiune și grijă se îndreaptă de regulă spre acest copil; saturat și plictisit de atâtea atenții, copilul va adopta atitudinea minimei rezistențe față de greutăți, față de efort. În familiile *disociate*, deseori cei doi părinți, deși despărțiți, revendică, în aceeași măsură, copilul, fiecare dintre ei căutând să-l atragă de partea lui și să-l instige împotriva celuilalt, pentru a-l compromite. Impresionante sunt, în această privință, cazurile acelor copii deveniți confidentul unuia sau altuia dintre părinți: aflați în postura de consolator, de „suport afectiv” al unuia dintre părinți, acești copii își dau seama de prăbușirea condițiilor securității vieții lor de familie, ceea ce-i face să devină blazați și neîncredători în oameni. În cazul copiilor *orfani* sau *abandonați*, care se află în grija asistenței publice, cu toată atenția care li se acordă aici, le lipsește tocmai mediul afectiv familial. De aceea, din rândul acestora se detașează, uneori, copilul depresiv, descurajat, aflat în continuă căutare de afectivitate, de încredere și înțelegere din partea celor din jur. Familiile *reconstituite* din persoane divorțate, cu copii rezultați din căsătorii anterioare, vin de obicei cu principii și deprinderi de educație total diferite, fapt ce poate favoriza o atmosferă de nesiguranță și neliniște sau apariția unor

conflicte și tensiuni fie între părinți, fie între părinți și copii. O situație specială o reprezintă acele familii cu o ambianță a căminului apăsătoare, ca rezultat al unor *certuri continue* dintre părinții. Aceste familii creează un mediu nefavorabil dezvoltării psihice normale a copilului: o atmosferă familială prea tristă sau prea agitată, caracterizată de certuri, injurii, brutalități, se răsfrânge în sens negativ asupra psihicului copilului, provocându-i tulburări emoționale puternice (Banciu, D., Rădulescu, S.M., Voicu, M., 1987).

b. *Copilul și divergențele educative dintre membrii adulți ai familiei.* Este știut că mediul familial nu se limitează strict la membrii grupului familial nuclear (adică numai la părinți și copii). Cel mai adesea și alți adulți, cum ar fi: bunici, mătuși, unchi, veri, prieteni, vecini iau parte, în mod permanent sau doar din când în când, la viața familiei respective. Aceste persoane pot să joace un rol important influențând, în unele cazuri, *natura* relațiilor copilului cu părinții. „Ceea ce complică pedagogia familială – arată André Berge –, este numărul de jurisdicții cărora trebuie să li se supună copilul... Sunt familii în care cea mai mică măsură de ordin educativ stârnește strigătele de indignare ale bunicilor, unchilor, mătușilor, prietenilor etc., care își prezintă opiniile, se contrazic, reproșează severitatea sau indulgența, sugerează sisteme și soluții salvatoare. Copiii mici sunt meșteri mari când este vorba să profite de aceste divergențe pentru a se elibera de orice regulă” (1968, pp. 60-61). De cele mai multe ori, însă, bunicii constituie o sursă de experiență bogată și prețioasă pentru copil. Astfel, pentru copiii dintr-o familie numeroasă, bunicii oferă acel „surplus de cămin”, care completează și întregeste mediul familial propriu-zis și în care fiecare dintre copii se bucură de o atenție egală. Copilul gelos, care consideră că alt copil (frate sau soră) i-a luat locul în inima părinților săi, vine la bunici, unde găsește un loc de refugiu. Este adevărat însă că uneori bunicii se arată deosebit de protectori și de îngăduitori cu nepoții, ocrotindu-i și apărându-i de pedepsele părinților lor și atunci când nu ar trebui. Desigur, astfel de intervenții directe în atribuțiile părinților clatină autoritatea acestora, schimbă poziția copilului față de părinți, perturbă relațiile familiale, dând naștere la tensiuni și conflicte de pe urma cărora va suferi, în primul rând, copilul. De asemenea, bunicii prea îngăduitori, care permit copilului să se manifeste oricum, „educă” nepoți prea alintăți, obraznici.

c. *Grupul fratern.* Este cunoscut faptul că, în familie, copilul suferă influența nu numai a membrilor adulți, ci și a celorlalți copii (frați și surori, verișori etc.). Desigur, aceste influențe depind de numărul copiilor în familie, de vârsta și sexul fiecăruia, de poziția copiilor în colectivul familial. Faptul, de exemplu, că un copil mai are 3-4 frați și surori, îl face să intre în relații umane mai bogate (mai variate), în comparație cu copilul unic în familie (și anume să cunoască experiența rivalității, a competiției, dar și raporturile de colaborare, de solidaritate la nevoi). Adesea, în sânul familiei își fac simțită prezența, printre copii, unele grupuri ostile: cel al

copiilor mici împotriva celor mari, al fetelor împotriva băieților, al fraților împotriva verilor etc. Faptele de viață arată că, de cele mai multe ori, conflictele dintre frați sunt determinate de poziția copilului pe scara vârstei. Cel *mai mare*, de pildă, care a avut la un moment dat totul (atenție, dragoste etc.) trăiește, din momentul apariției următorului copil cu care trebuie să împartă dragostea părinților, un „complex de detronare” (A. Adler) și puternice sentimente de gelozie. El poate ajunge chiar să creadă că este ignorat, respins de părinți, ceea ce-l va face să-și urască fratele mai mic, să se închidă în sine și să-și neglijeze obligațiile școlare. Copilul *cel mai mic* din familie (Prăslea) ocupă și el o poziție aparte și destul de primejdioasă în colectivul familial. El ajunge în situația de a fi răsfațatul familiei, fiind înconjurat de cele mai calde sentimente de duioșie și dragoste din partea părinților. În felul acesta, el își va dezvolta la maximum „firea voluntară”, devenind impulsiv, revendicativ, obraznic în relațiile cu cei din jur. Frații lui mai mari sau cei intermediari de obicei nu-l iubesc, asociindu-se pentru a-l exclude din grupul lor, sau pentru a rezista mai bine în fața presiunilor părinților. Problemele cele mai mari le ridică însă, pentru viața grupului familial, copilul *unic*, care este destul de des un „copil-problemă” în școală. Răsfațul continuu îl transformă pe copilul unic într-un mic tiran al familiei, pe cât de irațional și capricios, pe atât de temut și de imprezvizibil în reacții, în raport cu ceilalți din jur.

d. *Dezacordul dintre cerere și ofertă.* Părinții trebuie să facă dovada *unui simț al măsurii* în atitudinea și exigențele preconizate față de copil, dublat de capacitatea de a prevedea reacțiile și stările interne ale copilului, apărute atunci când iau o măsură educativă. Exigențele exagerate, manifestate de unii părinți față de copiii lor, favorizează eșecurile școlare, provoacă „intoxicații intelectuale”, generatoare de irascibilitate și chiar agresivitate în raport cu sarcinile școlare. Defectele copilului nu reprezintă altceva – precizează A. Berge – decât partea vizibilă a unui conflict profund dintre părinte și copil: „Un defect nu este o imperfecțiune esențială a ființei, ci un mod deosebit și aberant de a acționa la exigențele lumii exterioare. Defectul vădește o dificultate de adaptare... un copil dificil este aproape întotdeauna un copil care are anumite dificultăți” (*idem*, p. 6).

2. *Factori psiho-pedagogici de ordin școlar.* Mediul școlar poate prezenta uneori influențe psiho-pedagogice negative, care să determine fenomene de dezadaptare școlară la elevi. Iată câteva dintre aceste posibile influențe negative.

a. *Sub- și supraaprecierea capacităților reale ale elevului.* Un factor deosebit de important al reușitei școlare a elevului îl reprezintă încrederea lui în forțele proprii. Această încredere este însă, în mare măsură, ecoul aprecierii profesorului, al încrederii pe care el o acordă elevului. Când exigențele profesorului față de un elev, considerat submediocru, sunt superficiale și formale, învățarea elevului respectiv devine formală și mecanică. Sarcinile școlare prea ușoare au ca efect slăbirea energiei nervoase și stingerea

intereselor de cunoaștere. Nestimulat de către profesor, elevul în cauză va deveni tot mai pasiv și indiferent în timpul orelor, trecând treptat în rândul elevilor rămași în urmă la învățătură. De asemenea, dacă, nemulțumit de răspunsurile unui elev, profesorul își va exprima în mai multe rânduri neîncrederea în capacitățile acestuia de a se îndrepta în viitor, elevul respectiv va începe să se convingă tot mai mult de „adevărul” celor spuse de profesor, dând răspunsuri din ce în ce mai nesigure și obținând rezultate tot mai slabe; „incapacitatea” acestui elev se înscrie, așadar, în categoria deficiențelor „didascogene”, create de profesor prin ignorarea, uneori fără voia lui, a efectelor psihologice pe care le au aprecierile verbale și autoritatea profesorală (Pavelcu, V., 1962, p. 132). Nu mai puțin dăunătoare, prin efectele ei, este și atitudinea de supraestimare de către profesor a posibilităților reale ale elevului. Ca efect al supraaprecierii și a încrederii deosebite pe care o manifestă în capacitățile unui elev, profesorul îl supraîncarcă intelectual, elevul în cauză fiind nevoit să facă mereu față unei disproporții, de ordin intensiv și calitativ, între sarcinile și cerințele care-i sunt puse în față și propria rezistență nervoasă. Acest dezacord între „cerere” și „ofertă” îl poate determina pe elev să acționeze fie prin protest și respingere a exigenței, fie printr-o îndeplinire formală a acesteia.

- b. *Dezacordul asupra motivațiilor conduitei elevului.* Între profesor și elev pot să apară dezacorduri importante cu privire la motivele reale care explică reușitele sau nereușitele sale școlare: astfel, în timp ce profesorul atribuie comportamentului elevului un motiv pe care el, ca educator, îl consideră real, elevul în cauză nu se arată de acord cu motivele ce i se atribuie în legătură cu o faptă săvârșită de el și, în consecință, respinge măsurile luate de profesor împotriva lui. Acest dezacord și protestul lăuntric pot duce la apariția sentimentului elevului că este victima unei nedreptăți sau a unei neînțelegeri, precum și a convingerii sale că pedeapsa la care a fost supus este nemeritată. Adesea, văzând că nu este înțeles, elevul poate să se închidă în sine și să refuze să dea explicații. Dacă asemenea cazuri se repetă, apare la elevul respectiv așa-numitul fenomen de „rezistență interioară” (Slavina, L.S.), în virtutea căruia elevul, deși înțelege bine și poate să facă ceea ce-i cere profesorul, nu-și însușește această cerință și se încapățânează să nu o ducă la îndeplinire. În aceste cazuri, contactul dintre profesor și elev se întrerupe, iar înțelegerea reciprocă dispăre. Să ne închipuim, de pildă, că un elev nu-și pregătește o perioadă de timp lecțiile sau și le pregătește în mod neglijent, fiind etichetat de profesorul diriginte ca un elev leneș. Lenea de care dă dovadă însă la un moment dat un elev în activitatea sa poate să fie, așa cum remarcă Alfred Binet (1975, pp. 217-222), o lene „de ocazie” sau o lene „din naștere”. Lenea de ocazie este tranzitorie, accidentală, fiind determinată de un eveniment neplăcut, care ar fi putut lipsi. Dintre aceste evenimente neplăcute putem menționa: un elev este descurajat de o notă

- proastă sau de un eșec la un examen; indiferența părinților, care nu numai că nu se interesează de conduita școlară a copilului lor, dar reprezintă ei înșiși exemple de lene și neglijență; în alte familii, dimpotrivă, părinții au prostul obicei de a prelua parțial sau în totalitate sarcinile școlare ale copilului lor, realizându-i temele și dezobișnuindu-l astfel să mai muncească; în sfârșit, mai pot fi influențe nefavorabile venite din partea altor elevi care au ajuns și ei, în urma unor experiențe școlare negative, la descurajare sau chiar dezgust pentru studiu. La leneșul „din naștere” există, spune A. Binet, o lipsă, un defect inițial în preocuparea pentru muncă. Acest elev este apatic din fire, ceea ce se constată din insensibilitatea sa chiar față de stimulii obișnuiți; în consecință, el este indiferent la orice; este aton, indolent, nedecis și incapabil de a „gusta” plăcerea care este inspirată de perspectiva scopului de atins. Dacă profesorul va lega însă, în mod invariabil, această lene a elevului numai de dezinteresul acestuia față de școală, explicație cu care elevul nu va fi de acord în forul său interior, va apărea fenomenul de „rezistență interioară” amintit, de pe urma căruia dialogul dintre profesor și elev încetează. Mai mult chiar, dezacordul respectiv îl va face pe elev să devină cu adevărat leneș, el extinzându-și cu repeziciune resentimentele de la persoana profesorului la disciplina pe care o predă, și chiar asupra activității școlare în general.
- c. *Conflictele individuale în cadrul clasei de elevi.* Apariția unor tendințe centrifugale și a unor stări de tensiune între elevii clasei, ca urmare a competiției acerbe care apare uneori între aceștia, sau ca urmare a conflictului de interese dintre elevi, poate să ducă la crearea unor subgrupuri și fracțiuni cu caracter închis, care nu comunică decât în cadrul lor strâmt și care se izolează de restul clasei, devenind „bisericiuțe” sau „clici”, cum sunt denumite de restul clasei. În aceste grupuri se cultivă, adesea, preocupări și atitudini cu caracter predelictual sau infracțional, de tipul: practicarea jocurilor de noroc, vizionarea de filme pornografice, hoinăria pe străzi, furturi sau tâlhării.

### 3. Aspecte psiho-pedagogice privind profilaxia comportamentului deviant al elevilor

Munca de prevenire presupune cunoașterea și eliminarea cauzelor și a condițiilor care generează tulburările de comportament, la nivel microsocioal (familie, școală, grup de prieteni), dar și la nivel macrosocioal.

- La nivelul școlii, activitatea profesorilor va trebui perfecționată prin absolvirea unor cursuri de psihologia copilului, sociologia familiei, sociologia moralei, metode și tehnici de intervenție psihologică (pentru cazuri mai deosebite). De asemenea, este necesară înființarea centrelor și a cabine-

telor de consultanță familială și școlară, specializate în tratarea „elevilor-problemă” (de exemplu, a celor cu tentative de suicid, a celor care se droghează, a celor care recurg la vagabondaj etc.).

- Ceea ce trebuie să se sublinieze întotdeauna atunci când se pune problema preîntâmpinării (sau a combaterii devierilor comportamentale) este faptul că elevul nu este un primitor pasiv al cerințelor sau al constrângerilor venite din exterior, cărora el trebuie doar să li se supună. Elevul își are propriul său sistem de preferințe și de referințe care, întocmai unei prisme, va selecta și aprecia într-un anumit fel influențele venite din exterior. Așa se explică, de altfel, marea diversitate a răspunsurilor umane la una și aceeași situație de viață. Este insuficientă, deci, explicația adaptării-dezadaptării doar prin factorii externi, ignorându-se particularitățile „echipamentului adaptativ individual”. Copilul, ca și adultul, este un „agent” al propriei sale dezvoltări, este o entitate activă care contribuie la conturarea specificului său psihologic în ontogeneză, și nu este doar o ființă „manipulată” de factorii externi.
- Apoi, trebuie luat în considerare și nivelul de vârstă al elevului, deoarece fiecare etapă cronologică de dezvoltare are resurse, motivații și mecanisme diferite de adaptare. În adolescență, de exemplu, spre deosebire de etapa anterioară, nivelul de dezvoltare psihică face posibile noi procese și modalități de adaptare, cum ar fi cele de planificare, de amânare sau evitare, realizate printr-o analiză prealabilă a situațiilor (și pe bază de control mental al activității posibile). Dacă nu se ține cont de aceste diferențe psihologice dintre etapele dezvoltării și se suprasolicită posibilitățile limitate ale unui stadiu, atunci se ajunge la cristalizarea unei personalități refractare sau revoltate, care va intra frecvent în situații de conflict cu cei din jur. Perioada cu frecvența maximă de izbucnire a conduitelor dezadaptate este pubertatea (10/11-14/15 ani), stadiu psihologic contradictoriu, în care coexistă trăsături psihologice specifice copilăriei (atitudini puerile), cu cele caracteristice adolescenței (capacități sporite de abstractizare și anticipare). Criza de originalitate, proprie acestei perioade, se explică prin situația ambiguă a puberului în societate: nici copil, nici adult; el nu are un statut precis și rămâne nesigur în ceea ce privește rolul său: dacă încearcă să-și afirme într-un mod mai ferm independența, atunci va întâmpina rezistența adulților (un fapt similar petrecându-se și în împrejurarea în care el refuză să-și asume o serie de responsabilități). Atâta timp cât stările de criză nu duc la blocaje, la stagnarea dezvoltării copilului, nu sunt motive majore de îngrijorare din partea adulților. În schimb, cronicizarea stării de criză, prelungirea excesivă sau chiar rămânerea într-o perpetuă stare de inadaptare a copilului, impun măsuri de atenuare sau schimbare a acestui egocentrism individual al puberului, determinat de criza de dezvoltare.

- Se știe că o principală cale de prevenire a riscurilor de eșec adaptativ este alegerea unor sarcini sau profesii în acord cu interesele și aptitudinile proprii reale. Dar, pentru a-l ajuta pe elev să facă alegeri sau opțiuni adecvate, trebuie să se intensifice în școli activitățile de elaborare a unor metode și procedee diagnostice și formative, prin care elevul își va dezvolta atât capacități de autocunoaștere și autoevaluare obiective, cât și abilități de învățare și de prelucrare creativă a informațiilor acumulate. La realizarea tuturor acestor capacități contribuie astăzi și psihologul școlar, pentru formarea căruia s-au creat în țară, după Revoluția din decembrie 1989, facultăți sau secții de psihologie în cadrul universităților.

### ÎNTREBĂRI:

1. Interacțiunea dintre cauzele externe și cele interne ale inadaptării.
2. Care dintre factorii externi au o influență mai precoce și mai puternică asupra apariției devierilor comportamentale?
3. Influența negativă pe care o pot avea unele atitudini ale profesorilor.
4. Ce se poate face pentru a preîntâmpina și combate fenomenele de dezadaptare?

Partea a II-a

**PROCESUL ÎNVĂȚĂRII SISTEMATICE**

Capitolul VI

**Învățarea. Teorii ale învățării**

– Andrei Cosmovici ..... 121

Capitolul VII

**Procesele fundamentale într-o învățare elementară**

– Andrei Cosmovici ..... 130

Capitolul VIII

**Creativitatea și cultivarea ei în școală**

– Andrei Cosmovici ..... 147

Capitolul IX

**Gândirea. Dezvoltarea gândirii**

**în procesul instructiv-educativ**

– Andrei Cosmovici ..... 163

Capitolul X

**Comunicarea didactică**

– Luminița Iacob ..... 181

Capitolul XI

**Aspecte motivaționale ale învățării în școală**

– Andrei Cosmovici ..... 199

Capitolul XII

**Eșecul la învățatură și prevenirea lui**

– Tiberiu Rudică ..... 213

## Capitolul VI

# Învățarea. Teorii ale învățării

Andrei Cosmovici

### 1. Definiții ale învățării

Găsim variate definiții ale învățării. După F. Dors și P. Mercier, „învățarea constă în a dobândi sau a modifica o reprezentare a mediului” (p. 2). Această caracterizare, deși indică aspectul esențial, elimină latura afectiv-motivațională a vieții psihice, a cărei pondere nu este totuși neglijabilă. De aceea, mai adecvată ni se pare definiția lui A.N. Leontiev, după care învățarea constituie „*procesul dobândirii experienței individuale de comportare*”. Prin urmare, datorită învățării nu se acumulează doar informații, ci se formează gândirea, sentimentele și voința – întreaga personalitate. În procesul învățării este antrenat întreg psihicul.

Se disting două forme ale învățării: *învățarea spontană*, neorganizată, care are loc în familie, în grupurile de joacă, în timpul exercitării profesiei etc. Ea mai este denumită și *învățare socială*. Cealaltă formă este *învățarea sistematică*, realizată în școli ori în cadrul diferitelor stagii de instruire, de calificare. Aceasta, fiind o formă de activitate instructiv-educativă planificată, organizată pe baza unei experiențe acumulate timp de multe secole și analizate de filosofi și pedagogi străluciți, este mai eficientă, dă un randament mai mare. Totuși, efectele ei se resimt îndeosebi în planul dezvoltării intelectuale, al însușirii cunoștințelor, al formării capacităților intelectuale, și mai puțin pe planul motivației, valorilor, al sentimentelor. Pe de o parte fiindcă știința educației a progresat mai puțin în această privință, pe de alta pentru că ele se formează mai lent și depind mult de influențele exercitate în primii ani de viață. Apoi, în școală omul își petrece o mică parte din viața sa. De aceea, latura afectivă se dezvoltă mai mult în cadrul învățării sociale.

În ce privește învățarea realizată în cadrul școlii, se pot distinge două tipuri de învățare :

- a. *o învățare senzorio-motorie*, constând în formarea de priceperi și deprinderi motorii (învățarea scrisului, a desenului tehnic, a mânăuirii unor aparate sau unelte, învățarea practicării unor sporturi), acte în care esențial este răspunsul prin mișcările adecvate la anumiți stimuli ;



b. *învățarea verbală*, cuprinzând însușirea de cunoștințe și formarea de capacități, priceperi intelectuale (memorarea unor formule, legi și date, dobândirea posibilității de interpretare a unor texte, de soluționare a unor probleme ș.a.).

Între aceste două tipuri de învățare există o strânsă legătură: instructajul verbal e foarte important în dobândirea unei priceperi motorii complexe (Radu, I., pp. 49-51), după cum în memorare ne ajutam de scris, de scheme. De altfel, vom vedea că între procesele cognitive și mișcare, acțiunea reală, există o indisolubilă legătură.

Fiind un proces de mare complexitate, oamenii de știință s-au gândit să studieze învățarea mai întâi în cazul animalelor superioare. Posibilitățile de experimentare sunt mai vaste, și se presupunea că fenomenul este, oricum, mai simplu. Degajând câteva legi esențiale, ele ar putea înlesni descifrarea învățării specific umane. Au apărut variate moduri de abordare, diferite teorii.

## 2. Teorii asociaționiste

a. Printre primele cercetări găsim experiențele lui I.P. Pavlov, fiziolog, care, ocupându-se de problemele digestiei, a descoperit reflexele condiționate: „legături temporare între nenumărați stimuli din ambianța animalului, recepționați de receptorii lui, și anumite activități ale organismului”. Aceste legături se formează, spunea el, între un centru senzorial și un centru motor astfel încât, de pildă, un câine poate ajunge să saliveze la apariția unei lumini, dacă ea a fost însoțită de mai multe ori de hrănirea animalului cu pesmet. Coincidența între doi stimuli (cel vizual și hrana) a fost denumită întărire, ea fiind principala condiție a formării unui reflex condiționat.

Prin urmare, Pavlov a căutat să explice o anumită formă de învățare, aceea care constă într-o *substituire de stimuli*, adică reacția la un alt stimul decât cel obișnuit: salivarea la o lumină sau la sunet, în loc de gustul pesmetului. Această substituție este importantă, fiindcă un excitant, indiferent la început, poate dobândi o semnificație vitală pentru animal, devenind un *semnal* de hrană, apă sau de primejdie. De exemplu, un căprior care bea apă dintr-un izvor de munte ajunge să descopere o nouă sursă de apă după zgomotul pe care-l face clipocitul unui pârâu printre pietrele muntelui. La fel, puiul de vulpe descoperă ușor prada după cotcodăcitul găinilor.

Învățarea de semnale este importantă și pentru om: lumina roșie ne avertizează de un pericol. Apoi, în învățarea unei limbi, ce altceva intervine dacă nu înlocuirea cuvântului din limba maternă cu unul străin (în loc de „scaun” – „chaise”)? Este o substituție de semnale sonore. Numai că învățarea la om nu se poate baza pe „întărire” – nu putem da elevilor câte o prăjitură după fiecare nouă informație... s-ar îmbuiba repede! Nici bătaia cu linia nu s-a dovedit un mijloc temeinic de consolidare a cunoștințelor.

Pavlov a sesizat și el cazuri în care învățarea se produce în condiții mai apropiate de cele caracteristice școlii. Mai întâi a observat formarea de reflexe condiționate pe baza imitației: în laborator se aduc doi câini, dar numai unul este hrănit, în timp ce se produce un sunet puternic. Celălalt privește ce se întâmplă. Și totuși, deși n-a primit nici o fărâmbă de hrană, și lui i se formează un reflex condiționat salivar.

Imitația este într-adevăr foarte importantă, în special în cazul copiilor. Vorbirea, mersul, învățarea mânăririi obiectelor casnice, toate se învață imitând părinții, adulții. Imitația rămâne importantă pe toate treptele învățământului, în cazul învățării senzorio-motorii și nu numai. Pe drept cuvânt, pedagogia subliniază rolul fundamental al exemplului profesorilor – în toate privințele.

În al doilea rând, fiziologul rus citează cazuri când se formează legături temporare, deși ambii excitanți ce intervin sunt indiferenți (n-au nici o importanță pentru organism). Iată un astfel de experiment. Câinele stă liniștit pe podeaua laboratorului, când deodată se produce o lumină în dreapta sa. Animalul își întoarce capul în acea direcție, privește atent, dar nimic nu se întâmplă. Apoi, o sonerie sună puternic în stânga lui. El se întoarce spre stânga, dar iar nu urmează nimic altceva. Repetând această succesiune de stimuli (dar lăsând pauze destul de mari între experiențe) se constată cum după ce apare lumina câinele întoarce capul spre dreapta și apoi spre stânga, chiar dacă nu survine soneria. Deci s-a format o legătură temporară între centrul vizual și cel auditiv. Fenomenul survine, după Pavlov, datorită reflexului înăscut de orientare (care constă tocmai în întoarcerea capului și examinarea atentă a sursei unui stimul nou). Așa-numitul reflex de orientare nu este altceva decât curiozitatea, trezirea interesului pentru un eveniment.

Curiozitatea joacă într-adevăr un rol important în învățare. Putem lărgi puțin interpretarea, observând că ea apare atunci când se trezește un interes, încât un elev devine atent și când cunoaște importanța înțelegerii unui fenomen pentru a putea fi notat pozitiv de profesor și a-și menține bursa. Interesul direct sau indirect este o pârghie principală în efortul de asimilare a cunoștințelor, chestiune asupra căreia vom reveni.

Așadar, deși I.P. Pavlov a întreprins studii asupra câinilor, el a făcut constatări care confirmă reguli bine cunoscute de pedagogie. Dar explicația sa a rămas la un nivel elementar, fiindcă, deși în învățare se formează legături între centrul nervos, numărul și complexitatea lor e mult mai mare decât ceea ce a postulat marele fiziolog, la începutul secolului nostru.

b. În același timp cu I.P. Pavlov, în Statele Unite, E. Thorndike a început și el cercetări experimentale asupra animalelor. Cei doi savanți n-au știut nimic unul de altul mai mulți ani, deoarece unul publica în reviste de filosofie ori de psihologie, pe când celălalt își comunica rezultatele la congrese și în reviste de fiziologie. E. Thorndike a utilizat mai întâi „cuștile-problemă”: într-o asemenea cușcă era închisă o pisică, iar în apropiere se afla și o bucată

de pește. Pisica se zbătea, izbea pereții până când, atingând o anume pârghie se deschidea o portiță și putea fugi afară și consuma hrana. Ulterior, cercetătorul american s-a folosit de labirinte: cutii mari de lemn așezate pe podea și în care o serie de șipci formau culoare care unele se închideau, altele duceau mai departe, până la mijlocul cutiei, unde se afla brânza al cărei miros atrăgea pe șoareci. Cum galeriile nu erau acoperite, psihologul putea urmări traseul urmat de animale.

E. Thorndike a stabilit că învățarea implică o succesiune de încercări și erori. Tentativele încununate de succes sunt reținute, cele ce duc la eșec sunt inhibitate. Aceasta a constituit legea principală pe care el a formulat-o: „legea efectului”. Faptul de a fi studiat animalele relativ libere să se deplaseze a avut drept urmare evidențierea unui alt tip de învățare, aceea în care survine substituirea de reacții. Aceasta este evidentă în următoarea experiență (efectuată de unul din elevii lui Thorndike): șoarecele învață un labirint destul de simplu, dar pe traseu există o plăcuță metalică. După ce animalul s-a familiarizat cu labirintul, plăcuța este pusă sub tensiune electrică. Când a atins-o, șoarecele s-a curentat și a sărit imediat înapoi. După mai multe tentative și ezitări, deodată șoarecele sare peste plăcuță și se duce la hrană. Ulterior, el n-a mai atins placa, ci sărea totdeauna peste ea. Deci actul reflex de apărare a fost înlocuit cu săritura peste obstacol. Acest gen de învățare este prezent la om ori de câte ori învață noi mișcări: înotul, dansul, patinajul etc.

Învățarea ar avea la bază, considera Thorndike, formarea de conexiuni în creier, intitulându-și doctrina „conexionism”. Este deci o vădită asemănare între doctrinele celor doi savanți. Ea se explică prin faptul că amândoi au cunoscut în liceu, la filosofie, teoria asociaționistă susținută de filosofii empiriști (atunci H. Spencer în Anglia și H. Taine în Franța). Aceștia explicau dezvoltarea psihică prin asociații (legături stabilite între imagini, între idei). Primii teoreticieni ai învățării n-au făcut decât să caute o demonstrație experimentală a acestui fenomen.

E. Thorndike a fost însă criticat destul de vehement de J. Watson, acesta reproșându-i utilizarea de termeni subiectivi („succes”, „plăcut-nepăcut”), cât și graba de a aplica în învățământ constatările făcute pe șoareci. Watson a cerut să practicăm o psihologie strict obiectivă, observând numai stimulii, situațiile și răspunsurile (comportamentul). Psihologia sa a căpătat numele de „*behaviorism*” de la „*behavior*” (comportament). El a preferat doctrina lui Pavlov, întrucât acesta menționa numai coincidența a doi stimuli și nu folosea termeni subiectivi. Ca urmare, el a căutat să explice învățarea prin succesiune de reflexe condiționate, fiind însă contrazis de multe experiențe. De altfel nu se putea renunța la explicații privind aspectul intern al vieții psihice, singurul care justifică de ce, la exact aceeași situație, unele persoane răspund într-un fel, alții în cu totul alt fel (de exemplu, un gol la un meci de fotbal e apreciat de unii cu entuziasm, iar de alții prin disperare).

c. Explicația asociaționistă a învățării, cu toate noile precizări experimentale, a dăunat mentalității pedagogice. Într-adevăr, ea pune accentul pe aspectul mecanic al învățării, pe virtuțile repetiției, proslăvite în Evul Mediu, dar stânjenind interpretările care au subliniat și subliniază necesitatea cultivării gândirii independente și a creativității elevilor.

Treptat, o serie de cercetări exacte au scos în lumină multiple fațete ale învățării. E. Tolman, printr-un ingenios experiment, a dovedit formarea în psihismul șoarecelui a unui plan, o schemă a labirintului parcurs de multe ori. B. Skinner a evidențiat existența unor reflexe condiționate mai complexe – reflexele instrumentale (condiționarea operantă). El a utilizat o cușcă asemănătoare cu cele folosite de E. Thorndike. În ea era plasat un porumbel care, flămând, ciocănea în pereții închisorii sale. Când, întâmplător, lovea într-un punct alb (aflat pe un fond închis) se introducea în cușcă, automat, un sertăraș în care se aflau câteva semințe agreate de pasăre. Treptat, pasărea descoperea din ce în ce mai repede reperul declanșator. Dacă sertărașul conținea prea puține boabe, porumbelul îl lovea din nou până se sătura, adică se autoservea. Noutatea acestui comportament este că se evidențiază activismul animalului. Acesta nu va aștepta să se producă un semnal, ca în cazul reflexului condiționat clasic, ci acționează în mod adecvat. Se reproduce acum comportamentul real al animalelor: tigrul nu așteaptă să-i apară antilopa sub nas, ci pleacă la vânatoare, pășește contra vântului etc.

Progrese s-au obținut și în Rusia. Un fiziolog a secționat în creierul unui câine doi nervi motori care aveau funcții diferite: unul comanda mișcările unui picior, celălalt, ajungând în faringe, declanșa tusea. Sudând invers cei doi nervi („anastomoză încrucișată”), câinele înțepat în picior începea să tușească, și invers! Surpriza a fost că animalul abandona reacțiile greșite, încerca altele, până când se restabileau reacțiile adecvate inițiale. P.K. Anohin a dovedit astfel existența unui organ în sistemul nervos central care înregistrează dacă răspunsurile la excitanți sunt sau nu adecvate. Dacă nu sunt, el nu le acceptă și comandă alte încercări. Organul acesta cu funcții de control și reglare l-a denumit „*acceptorul acțiunii*”. Sintetizând și alte cercetări, fiziologul rus a schițat o schemă mult mai complicată privind reflexul condiționat. Se are în vedere că excitanții nu stimulează un singur centru senzorial, întrucât organismul ține cont de întreaga ambianță. E vorba deci de o „sinteză aferentă”. Apoi animalul înlocuiește o reacție cu o alta, deci e vorba nu de un singur centru motor, ci de o „sinteză motorie”. Deci, învățarea, chiar într-o formă simplă, antrenează întreaga viață psihică: procesele de cunoaștere (sinteză aferentă), afectivitatea (acceptorul acțiunii), priceperile motorii, voința (sinteză motorie). Se infirmă acum simplismul primelor explicații de inspirație asociaționistă.

### 3. Teoria psihogenezei operațiilor intelectuale<sup>1</sup>

Este o teorie pe care o datorăm remarcabilului psiholog elvețian Jean Piaget. Acesta nu s-a ocupat propriu-zis de învățare în ansamblu, ci a descris, pe baza unor îndelungi serii de investigații efectuate asupra intelectului copiilor de diverse vârste, modul în care se formează (trecând prin mai multe faze) gândirea abstractă. În esență, s-a dovedit că acțiunile mintale, operațiile mentale iau naștere prin interiorizarea acțiunilor reale. Prin aceasta, psihologul (care a fost și profesor de filosofie) a vrut să infirme poziția lui Immanuel Kant privind „caracterul a priori” al categoriilor, principiilor rațiunii. De aceea, Piaget și-a intitulat opera „epistemologie genetică”. Vom mai da detalii când vom discuta procesul de gândire. Lucrările sale au avut o mare influență asupra psihologiei contemporane, influențând și studiile asupra învățământului.

### 4. Teoria genetic-cognitivă a lui J. Bruner

Unul dintre cei mai importanți psihologi și pedagogi care au degajat consecințele pedagogice ale concluziilor piagetiene este Jerome S. Bruner. Acesta a făcut întemeiate observații critice referitoare la opera psihologului elvețian, subliniind că acesta a realizat mai mult o descriere logică decât psihologică a dezvoltării intelectuale: „această descriere formală nu constituie în nici un caz o explicație sau o descriere psihologică a proceselor de dezvoltare” (p. 18). Dar, adăugă el, „claritatea descrierii ajută însă la punerea problemei de către oricine s-ar ocupa de explicația psihologică” (*ibidem*).

Folosind observațiile marelui psiholog și combinându-le cu propriile experiențe, Bruner prezintă posibilitatea cunoașterii lumii în trei moduri, aflate în relație reciprocă. În ordinea complexității lor, putem distinge:

- a. *Modalitatea activă* realizată prin acțiune, prin manipulare liberă, prin exercițiu (indispensabile în formarea priceperilor și deprinderilor, dar și în achiziționarea primelor cunoștințe). Ea caracterizează cunoașterea din primii ani ai vieții.
- b. *Modalitatea iconică* bazată pe imagini, mai ales vizuale, fără manipulare efectivă (punctul maxim al dezvoltării acestui mod de cunoaștere s-ar afla între 5 și 7 ani).
- c. *Modalitatea simbolică*, atunci când simbolurile (cuvintele sau alte semne convenționale) înlocuiesc imaginile (Bruner, J., pp. 40 și 59). Simbolurile

1. Denumirile privind diferitele teorii asupra învățării sunt cele atribuite de I. Neacșu în cartea sa *Înstruire și învățare*, p. 30 și urm.

permit o mare comprimare a realității (cuvântul „un milion” concretizează un număr imens de indivizi) și distingerea aspectelor esențiale, lucru hotărâtor în rezolvarea problemelor existenței.

Datorită acestor distincții, teoria lui J. Bruner poate fi considerată o teorie „genetic-cognitivă și structurală”.

Pentru a scoate în evidență avantajele, dar și pericolul învățării în școală, psihologul american observă cum la maimuțe învățarea se realizează în cadrul jocurilor dintre tineri, fără amestecul animalelor mature. La populații umane primitive, în afara jocului copiilor, se observă o permanentă interacțiune între adulți și cei mici: copiii stau împreună cu adulții, dansează împreună, participă la mici vânători, cântă, ascultă povești, participă la unele ritualuri. Nu există însă o activitate „de predare” desprinsă de viața obișnuită.

În societățile civilizate apare școala și predarea bazată în mod fundamental pe vorbire. Faptul de a scoate învățarea „din contextul acțiunii imediate” și a o transforma într-un act independent facilitează sarcina de a distinge esențialul de neesențial și a elabora idei complexe (Bruner, J., pp. 172-175). Dar acest mare avantaj conține și riscul rușinii de realitate, al formalismului. De aceea, Bruner accentuează: „Nu predăm o materie oarecare pentru a produce mici «biblioteci vii» în acea materie, ci pentru a-l face pe elev să gândească el însuși (...). Să ia parte la procesul de creare a cunoștințelor” (p. 89). „Nimic nu e mai esențial într-o disciplină decât modul de gândire pe care-l presupune” (p. 177). În acest scop psihologul american va susține importanța activizării elevului, „a problematizării”, a participării sale efective la formularea de probleme și la soluționarea lor. Strânsa legătură între acțiune și gândire demonstrată de J. Piaget a stimulat noile tentative ale pedagogiei de a activa cât mai mult spiritul tinereții generații.

### 5. Tipuri de învățare

În cartea sa *Condițiile învățării* psihologul american R. Gagné face o expunere mai analitică asupra învățării, distingând 8 tipuri de învățare de complexitate crescândă, în așa fel încât o învățare mai complexă presupune realizarea prealabilă a celorlalte moduri de învățare mai simple. De aceea, punctul său de vedere poate fi intitulat *teorie a învățării cumulativ-ierarhice*. Iată care sunt cele 8 niveluri:

- a. *Învățarea de semnale* (conform teoriei lui I.P. Pavlov) – cazul sugarului care începe să-și recunoască mama după imaginea ei vizuală și nu doar după voce;
- b. *Învățarea stimul-răspuns* (conform cu cercetările lui E. Thorndike) – când sugarul învață să-și țină singur biberonul; la un anume stimul, poate înlocui o mișcare cu alta;

- c. *înlănțuirea de mișcări* – când învățăm o serie de mișcări (mersul pe bicicletă, înotul, scrisul) – fiecare mișcare declanșează pe cea următoare ;
- d. *asociațiile verbale* foarte complexe sunt cele implicate în vorbire (aici intervine și un proces de codificare) ;
- e. *învățarea prin discriminare* – atunci când facem distincții fine (deosebirea dintre o insectă și un păianjen) ;
- f. *învățarea conceptelor concrete* pentru a utiliza cuvintele, aplicându-le exact în cazurile adecvate ;
- g. *învățarea regulilor*, a legilor, a formulelor matematice și a noțiunilor abstracte ;
- h. *rezolvarea de probleme* constituie tipul de învățare cel mai complicat ; trebuie să combinăm regulile cunoscute pentru a soluționa situații, probleme noi ; uneori se impune imaginarea unor noi regularități.

Această ierarhie poate fi criticată. De pildă, I.P. Pavlov a stabilit posibilități de discriminare fiină în cazul câinilor, deși ei nu învățau decât un nou semnal. Importantă este delimitarea învățării de care sunt capabile animalele : primele trei niveluri. Apoi, după psihologul american, în cadrul predării, atunci când întâmpinăm dificultăți specifice unui anumit nivel trebuie să ne asigurăm de însușirea cunoștințelor, priceperilor caracteristice treptelor anterioare. Când un elev nu progresează în înțelegerea unei teoreme, înseamnă că unele noțiuni n-au fost bine clarificate.

Din teoria lui Gagné decurge necesitatea unei analize minuțioase a conceptelor și operațiilor implicate în înțelegerea unei teme, cât și preocuparea de a dezvolta capacitatea elevilor de rezolvare a unor variate probleme – treapta superioară a învățării.

## 6. Specificul învățării umane

Punând copiii și adulții în situații similare cu cele în care se află în labirint, cât și în fața unei probleme cotidiene, se constată că omul repetă mult mai puțin erorile, apoi că alta este orientarea sa principală în fața unei probleme : el nu se străduiește prea mult să găsească singur soluția, ci caută să utilizeze uneltele și procedee cunoscute deja ca adecvate situației respective. De exemplu, un copil de 12 ani, vrând să-și construiască o colibă, nu face încercări numeroase, el încearcă să folosească mijloacele disponibile în atelierul tatălui său : cuie și ciocan pentru a fixa bârnele principale, ori o frânghie groasă. Așadar, copilul învață să folosească uneltele, procedeele, cunoștințele acumulate de omenire în sutele de secole ale existenței sale. Dar însușirea culturii contemporane nu se poate face fără un important progres intelectual, fără formarea unui bogat și variat repertoriu de capacități

caracteristic gândirii abstracte umane de astăzi. Încât, deși învățarea implică întreaga dezvoltare a personalității, partea ei esențială constă în însușirea de cunoștințe, priceperi, cât și în formarea de variate capacități intelectuale.

De fapt, în procesul învățării se pot distinge două etape : în prima se urmărește rezolvarea unei probleme – acum rolul principal îl are gândirea, organizând percepția, memoria și imaginația – iar în a doua se realizează fixarea, consolidarea soluției, și pe primul loc se situează memorarea inteligentă. Tot timpul însă e necesară energia, perseverența, dependente de motivație și voință. În concluzie, studiul procesului de învățare presupune o analiză detaliată a multiplelor fenomene psihice implicate în structura sa de mare complexitate.

### ÎNTREBĂRI :

1. Ce asemănări și ce deosebiri există între teoria lui I.P. Pavlov și cea a lui E. Thorndike ?
2. Ce observații și ce experiențe infirmă simplismul teoriilor asociaționiste ?
3. Ce aspecte comune se pot distinge în felul de a concepe învățarea al lui J. Bruner și cel al lui R. Gagné ?
4. Care sunt deosebirile între învățarea observată la mamifere și cea specific umană ?

## Capitolul VII

# Procese fundamentale într-o învățare elementară

Andrei Cosmovici

În orice act de învățare intervine de fapt întreg psihismul, dar dacă în anumite momente domină un proces, într-o altă fază intervine mai evident altul. Astfel, în vederea studiului, putem descrie separat funcțiile de bază ale procesului cognitiv. Într-un act de cunoaștere elementară se distinge îndeosebi rolul atenției, percepției și memoriei. Aprofundarea cunoașterii aduce în prim plan imaginația și gândirea. Desigur, în învățământ, intervine tot timpul atât comunicarea dintre profesor și elevi, cât și motivația ca motor al activității psihice.

Vom începe cu primele trei procese, condiții evidente ale oricărei cunoașteri.

### 1. Atenția

A. Nu poate exista un act de cunoaștere eficientă și cu atât mai mult unul organizat în cadrul unei lecții fără o focalizare a conștiinței elevului, fără câștigarea atenției sale. *Atenția constă în orientarea și concentrarea activității psihice cognitive asupra unui obiect sau fenomen* (termenul „obiect” fiind luat în sensul cel mai larg al cuvântului). Atenția realizează o optimizare a cunoașterii: ea selectează o anume porțiune din câmpul perceptiv, *intensificând impresia*, asigurându-i și mai multă *claritate*. Atenția concentrată implică și *rapiditatea* sesizării unui eveniment așteptat: într-o aglomerație observ mult mai repede sosirea unui prieten dacă urmăresc intenționat direcția de unde mă aștept să survină. Acest fenomen psihic este puternic influențat de motivație, de stările afective, fiind însoțit de caracteristici bine cunoscute ale posturii și mimicii (dacă „privesc” înspre un eveniment îndepărtat, de exemplu, ridic capul, sprâncenele, apar cute pe frunte, ochii sunt larg deschiși, iar când caut în memorie o denumire se manifestă expresii contrarii).

Se pot descrie trei forme de atenție. Una *involuntară*, când orientarea se face de la sine, fără un efort din partea noastră, o atenție *voluntară*, care presupune încordarea voinței și o alta *postvoluntară*, atunci când o activitate

care a necesitat efort devine plăcută și ne atrage în mod spontan (copilul, obligat să facă exerciții la un instrument muzical, are nevoie de voință la început, dar, progresând, muzica îl atrage și nu va mai cere efort voluntar).

B. Fenomenul atenției se distinge prin anume însușiri, *calități ale atenției* care se manifestă în mod diferit de la o persoană la alta, importante pentru exercitarea anumitor profesii, putând fi considerate adevărate aptitudini.

- Capacitatea de concentrare*, intensitatea atenției. Se poate măsura prin rezistența la excitanți perturbatorii, în special la zgomot. Zgomotul din ambianță poate stânjeni foarte mult, atunci când trebuie să distingi un aspect mai puțin evident. Totuși, dacă o activitate este monotonă ori dacă suntem oboseți un zgomot slab sau o muzică discretă poate favoriza munca. În această privință un rol semnificativ îl joacă și deprinderile.
- Stabilitatea atenției*, durata concentrării depinde de particularitățile persoanei și de natura obiectului sau a activității. Un obiect cu structură simplă și nemiscat ne reține foarte puțin atenția. Pe când un altul complex și în mișcare poate fi observat multă vreme, fără întreruperi.
- Volumul atenției* este limitat. G. Miller a demonstrat că numărul unităților ce poate fi sesizat dintr-o dată este de 72. Dar „o unitate” poate fi formată din 3-4-5 litere sau cifre.
- Distribuția* este o proprietate mult discutată. Ea constă în capacitatea de a sesiza simultan înțelesul mai multor surse de informații. De fapt, e imposibil să urmărești în detaliu două mesaje complicate, emise concomitent. De asemenea, nu putem supraveghea desfășurarea a două acțiuni complexe pe care le executăm simultan. Și totuși, analizând numeroasele solicitări la care este suouș un pilot de avion (urmărește linia orizontului, cadranele, ascultă informațiile din câști, acționează manșa și palonierul) constatăm că distribuția e posibilă. În adevăr, ea se poate realiza când mișcările sunt puternic automatizate și informațiile foarte familiare.

C. Din punctul de vedere al organizării și desfășurării procesului didactic sunt importante condițiile care favorizează concentrarea involuntară a atenției. Mai întâi există *condiții externe*.

- Noutatea* obiectelor, fenomenelor, situațiilor ne atrage cu ușurință atenția. De aceea nu are rost să prezentăm elevilor planșe sau mulaje înfățișând plante, animale sau obiecte bine cunoscute. Numai atunci când avem certitudinea unui aspect important, dar de obicei nesensizat, are rost să expunem ceva familiar copiilor.
- Intensitatea stimulilor*, o lumină, un sunet puternic trezesc atenția; obiectele mari sunt observate mai repede decât cele mici, culorile vii – mai mult decât cele pale. Dar contrastul are un rol important (într-o clasă în care e liniște deplină, bătăitul unei albine este auzit cu claritate). Înseamnă că planșele trebuie să fie mai vii colorate și în culori contrastante, iar

animalele sau plantele mici trebuie prezentate mărite mult. În acest din urmă caz să nu ometem a indica mărimea reală pentru ca școlarii să nu rămână cu o idee eronată asupra dimensiunii lor.

- c. *Mișcarea, schimbarea, variația* atrag cu ușurință atenția. De aceea filmul e mai util decât prezentarea unor planșe sau fotografii.
- d. Pe lângă factorii externi intervin și *factorii interni* contribuind la suscitarea atenției, cel mai important fiind *interesul*. Ceea ce ne interesează, ne atrage cu ușurință atenția. Interesul este subordonat motivației, trebuințelor, sentimentelor noastre. Dacă ne e foame, ne sar în ochi vitrinele tuturor cofetăriilor. Când dorim să cumpărăm o carte nou apărută, vedem de departe orice stand cu cărți. Dacă interesul se află în concurență cu unul din factorii obiectivi, el se dovedește mai puternic. Un colecționar pasionat de timbre se va îndrepta, într-o expoziție, spre o vitrină cu noutăți din acest domeniu, neglijând un imens televizor alăturat. Cultivarea intereselor elevilor este una din sarcinile principale ale școlii, ele influențând profund și multilateral viața psihică.

Condițiile atenției, menționate mai sus, duc la imperative elementare de ordin metodic; alte aspecte importante decurg din studiul procesului percepției.

## 2. Percepția

*Percepția este cunoașterea obiectelor și fenomenelor în integritatea lor și în momentul când ele acționează asupra organelor senzoriale.* Deși oamenii socotesc percepția ca un proces simplu, în realitate ea constituie un fenomen complex. De exemplu, iată, în marginea unei poieni zărim un stejar falnic. Aceasta înseamnă mai întâi recunoașterea respectivului copac, deosebindu-l de un plop sau de un tei. Apoi, deși imaginea pe retină este răsturnată, eu îl văd așa cum e: având coroana în sus și rădăcina jos. În același timp, cu toate că imaginea se produce în ochii mei, deci în interiorul meu, eu văd copacul în afară și la o distanță de cca 50 de metri. În fine, am certitudinea realității arborelui (nu este doar o imagine din vis).

Fără a încerca să explicăm toate aceste aspecte, vom arăta cum în actul de percepție intervin o serie de procese psihice complexe. Mai întâi, percepția e constituită din *numeroase senzații*. De pildă, stejarul ne provoacă senzații de culoare, senzații olfactive (mirosul taninat), iar dacă îi atingem scoarța și senzații tactile.

Dar percepția nu e doar o sumă de senzații. Intervin și *imagini*, urme ale percepțiilor anterioare. Reprezentările fac percepția mai bogată, mai vie. Când sosim cu trenul într-un orașel necunoscut, piața din fața gării ne apare destul de confuză... văd niște clădiri, niște străzi fără vreo semnificație. Dar

dacă stăm acolo mai mult timp, în aceeași piață vedem multe lucruri: în colț e o cofetărie, în dreapta e farmacia, lângă ea cotește o stradă care duce la pădure etc. etc.

Faptul de a recunoaște un obiect, o persoană presupune și *intervenția gândirii*. Numai având noțiunea de stejar pot recunoaște acest copac. Identificarea presupune o comparație, observarea de detalii, de pildă frunzele lobate (intervine analiza) și stabilirea de legături cu imaginile altor stejari (sinteza).

Apoi, în percepție sunt implicate o serie de atitudini. Mai întâi intervine o *atitudine motorie*, poziția noastră, postura adoptată când percepem ceva. Apare însă și o *stare de pregătire intelectuală* (englezii îi spun „set”) care asigură o selecție în ceea ce percepem. Un experiment simplu dovedește că dacă prezentăm la tahiscop (aparatură care expune imaginii un timp scurt) planșe cu variate figuri geometrice, în diferite culori, când cerem subiecților să observe figurile ei vor reține multe forme, dar foarte puține nuanțe colorate. Invers, solicitându-i să remarce culorile – formele vor rămâne oarecum ignorate. Deci orientarea, atitudinea intelectuală au o mare însemnătate în percepție, putând duce și la erori: prezentăm subiecților de multe ori (un timp scurt) un cerc de 20 cm urmat de altul de 10 cm. În momentul când schimbăm cercurile, înfățișând succesiv două cercuri egale (de 15 cm), subiecții vor susține că al doilea cerc este mai mic.

În fine, în percepție intervine și *atitudinea noastră afectivă*, motivația, interesele. Atitudinea afectivă este „o predispoziție de a reacționa pozitiv sau negativ față de o situație, o persoană ori față de o simplă afirmație”. Observăm cu ușurință ceea ce ne convine. Mult mai greu remarcăm ceva care ne displace. J. Bruner a dat unor copii americani o diafragmă și le-a cerut să arate, cu ajutorul ei, care e mărimea diferitelor monede metalice curente. Mai ales cei săraci au indicat mereu măriri mai mari decât cele reale – în cazul banilor cu valoare mare.

Fiecare observă mai bine ceea ce îl interesează. Iată, presupuneți că, într-o excursie organizată, autocarul se oprește în vârful unui deal și călătorii sunt invitați să privească peisajul. Un pictor va percepe coloritul splendid al pădurii din apropiere. Un botanist poate fi frapat de existența unei specii de arbore care n-ar trebui să fie prezentă la această altitudine, pe când un inginer silvic se va indigna că pădurea nu e bine păzită, fiind evidente multe tăieri clandestine de copaci.

S-a putut deci constata multiplicitatea factorilor intervenind într-o percepție. Unii dintre ei trebuie neapărat luați în considerație când vom prezenta elevilor materiale intuitive (desen, planșe, aparate, mulaje sau imagini filmate).

a. Două deficiențe principale se manifestă în percepția copiilor, cu atât mai accentuate cu cât elevii sunt mai mici. Mai întâi, având o experiență mai redusă decât a adultului, percepțiile lor sunt mai puțin bogate, neavând la bază numeroase reprezentări. Este nemotivată reacția acelor profesori care se

enervează când școlarii nu observă ceea ce lor le sare în ochi. Volumul amintirilor diferă mult între cei doi factori ai actului didactic.

În al doilea rând, copiii întâmpină greutăți în a distinge esențialul de neesențial, în cadrul observațiilor efectuate. Această dificultate are și o bază obiectivă: aspectele principale sunt adeseori acoperite, mascate de însușiri secundare. De exemplu, salcâmul și mazărea sunt plante înrudite, dar la prima vedere diferă mult: salcâmul este un copac rezistent și cu frunzele în formă de solzi, pe când mazărea este o plantă ce are nevoie de sprijin (arac) pentru a se dezvolta pe verticală, iar frunzele sale arată altfel. În schimb, și salcâmul și mazărea au fructul în formă de păstaie, caracter esențial. Dar floarea și fructul apar târziu și sunt camuflați de frunziș.

b. Prin ce procedeu combatem noi aceste insuficiențe? În ceea ce privește îmbogățirea percepției mijlocul nu poate fi altul decât prezentarea în fața clasei a unui bogat material intuitiv, frumos colorat. La științele naturii sau geografie excursiile sunt un prilej excelent de înzestrare a memoriei cu impresii vii. Când este cazul, se recomandă să prezentăm copiilor o plantă ori o substanță în așa fel încât să fie receptată prin mai multe simțuri: să o examineze nu numai pe cale vizuală, ci să simtă și mirosul, gustul (când e posibil), să-și dea seama de asprimea unei frunze etc.

E bine ca școlarii să deseneze aparatele, obiectele, ființele studiate. Chiar dacă imaginea lor figurează în manual, cerința de a le desena îi obligă să observe toate detaliile. Foarte utilă este și organizarea de activități practice favorizând cunoașterea (alcătuirea de ierbare, insectare, efectuarea de experimente etc.).

c. Înlesnirea desprinderii esențialului comportă o muncă didactică variată. Un mijloc facil este utilizarea desenului schematic pe tablă, care scoate în evidență aspectele importante, eliminând detaliile. Schematizarea trebuie însă însoțită și de o prezentare a obiectului ființei în integritatea sa, pentru a putea fi identificată de elevi.

d. O altă recomandare privește variația materialului intuitiv. O cercetătoare (E. Kabanova-Meller), urmărind lecțiile ținute într-o clasă gimnazială, a observat cum unii școlari nu recunoșteau triumphiul dreptunghic decât dacă era desenat cu o catetă orizontală. Încercând să-și explice eroarea, ea a constatat că profesorul de matematică desena totdeauna triumphiul în acest fel și elevii au ajuns să considere poziția ca un aspect caracteristic.

La fel, la geografie elevii nu recunoșteau ca formă de relief câmpia, decât dacă li se prezenta imaginea unei câmpii perfect netede și cu vegetație de stepă. În acest caz profesoara avusese la îndemână numai o astfel de planșă și a omis să precizeze posibilitatea unor alte forme de câmpie. Ca urmare, se recomandă folosirea de material intuitiv cât mai variat. Mai întâi să insistăm asupra aspectelor comune, esențiale, iar apoi, reluând planșele, să precizăm ce aspecte pot să difere. În felul acesta putem fi siguri de formarea unor noțiuni corecte.

e. Un rol fundamental în facilitarea sesizării esențialului îl are cuvântul profesorului. În primul rând acesta asigură starea de pregătire intelectuală necesară înțelegerii lecției, o *orientare preliminară* în care se indică ce anume urmează să se studieze. Totodată, trebuie să ne asigurăm că materialul intuitiv facilitează sesizarea a ceea ce urmărim să reliefăm.

Să evităm astfel erori ca aceea comisă de un învățător, în primii ani după terminarea războiului. El urma să predea numărul trei. Pentru a face lecția mai atractivă și cum avea și talent la desen a pictat în culori trei planșe: pe una din ele figurau trei tancuri, pe o a doua trei tunuri și pe ultima – trei avioane. El a adus în clasă planșele și le-a spus copiilor ce urmează să învețe: numărul trei. Din păcate și-a dat seama că inovația sa a fost greșită; școlarii se întreceau în a face aprecieri: ce tip de avion e pe planșe, ce tonaj au tancurile, care e calibrul tunurilor etc.

În predarea numerelor se folosesc materiale simple cum sunt bețișoarele, bilele. Acestea, fiind familiare copiilor, nu le atrag în mod deosebit atenția și se poate evidenția aspectul cantitativ: toate sunt câte trei. Planșele învățătorului au atras atenția copiilor spre aspecte mai interesante, contravenind scopului lecției.

f. Prin interacțiunea cuvântului cu intuiția se poate facilita o *cunoaștere analitică* (Zankov, L.). Ea poate decurge în două moduri. Profesorul vine în clasă cu o planșă, anunță scopul observației, și, în timp ce o descrie verbal, indică pe imagine detaliile, confirmând spusele sale („vulturul are ciocul puternic și încovoiat”; „picioarele sale sunt acoperite cu un fel de solzi” etc.). În acest caz, sursa cunoștințelor o constituie relatarea verbală a profesorului, iar planșa confirmă, demonstrează adevărul. De aceea în pedagogie acest mod de predare este denumit *metoda demonstrației*.

Dar se poate proceda și astfel: nu explicăm nimic elevilor. Le prezentăm planșa, spunem despre ce este vorba și le cerem lor să observe. Profesorul îi ajută punându-le întrebări („cum e ciocul vulturului?”; „ce observați pe picioarele sale?” ș.a.). Acum, materialul intuitiv devine sursa de cunoștințe, cuvântul profesorului doar orientează atenția clasei. Se vorbește în acest caz de *metoda observațiilor independente*. Intervenția profesorului poate fi aici mai detaliată sau foarte vagă, în funcție de complexitatea planșei ori a aparatului prezentat și, desigur, în raport cu vârsta școlarelor.

Printr-un experiment, s-a căutat să se clarifice care din cele două metode obține mai bune rezultate. În acest scop un învățător a fost solicitat să utilizeze tot anul numai metoda demonstrației. Altul, de același nivel de calificare, a primit consemnul de a folosi metoda observațiilor independente. La sfârșitul anului școlar, pe rând, au fost examinați toți elevii celor două clase. S-a constatat că acei din clasa unde s-a practicat metoda observațiilor independente își aminteau mai bine cele învățate. Apoi, puși să observe un obiect erau mult mai activi: îl întorceau pe toate părțile, îl cântăreau în mână etc. Li se dezvoltase, în mod evident, spiritul de observație. Așadar, metoda



demonstrației s-a dovedit a fi mai puțin eficientă. Totuși, ea are avantajul că solicită mai puțin timp. Observația practică de copii progresează lent. Apoi, când e vorba de un aparat mai complicat, demonstrația se dovedește mai utilă.

Metoda demonstrației mai are avantajul că *poate îmbina analiza cu sinteza*: descriind un anumit aspect, profesorul poate stabili relații cu alte fenomene, cu ambianța etc. De pildă, descriind tigrul el poate efectua corelații între aspectul labelor, al colților și modul său de a vâna, ceea ce ajută la o mai bună înțelegere a particularităților de ordin anatomic și la o mai clară întipărire în memorie.

Prin urmare, în practica învățământului se folosesc ambele metode, ținându-se cont de specificul materialului disponibil, de pregătirea elevilor și de timpul disponibil.

### 3. Memoria

1. Percepția se bazează pe memorie, ea furnizând imaginile acumulate anterior, în baza cărora capătă un înțeles. Dar nu numai percepția se sprijină pe memorie, ci întreaga viață psihică. *Memoria este funcția psihică fundamentală care face posibilă fixarea, conservarea, recunoașterea și reproducerea fenomenelor psihice.* Există o memorie imaginativă, asigurând păstrarea și reproducerea reprezentărilor, una verbal-logică referitoare la idei, o memorie afectivă (creând posibilitatea retrăirii unor emoții, sentimente) și o memorie motorie (făcând posibilă formarea de priceperi și deprinderi).

A existat tendința de a separa memoria în două categorii: una a spiritului (conservând imaginile și ideile) și una a creierului, o memorie a mișcărilor, stând la baza formării priceperilor și deprinderilor (după H. Bergson). Această distribuție nu a mai rezistat în raport cu cercetările din secolul nostru: ambele manifestări ale memoriei ascultă de aceleași legi (parte din ele descrise de I.P. Pavlov și E. Thorndike) iar în evoluția învățării se observă aceleași faze. De altfel azi a devenit evidentă interdependența dintre mișcare și cunoaștere, mișcările fiind prezente în atenție, în percepție și chiar în gândire. Există însă o memorie mai elementară, prezentă la animale, care nu comportă un efort conștient și o memorie superioară, logică – specific umană.

2. Pentru a preîntâmpina eventualele confuzii e bine să precizăm câțiva termeni frecvent utilizați în pedagogie; deprindere, pricepere, cunoștință.

În orice act învățat sunt prezente aspecte de stereotipie și de variabilitate. De pildă, în conducerea automobilului: pornirea de pe loc se face totdeauna cu aceleași mișcări, dar, odată ieșit în stradă, mânăuirea volanului, accelerarea, frânarea depind de forma traseului și de obstacolele întâlnite. În unele activități predomină monotonia, stereotipia, pe când în altele găsim multă variabilitate. În funcție de predominanță vom vorbi de pricepere sau deprindere.

Numim *deprinderi* acele acte învățate în care predomină reacțiile relativ constante, în raport cu condițiile constante. Astfel, sunt deprinderi: mersul, îmbrăcatul, scrisul, calculul mental elementar (tabla înmulțirii). Vom desemna prin *priceperi* acele acte învățate în care predomină reacțiile plastice, capabile de a se adapta prompt la condițiile variabile ale mediului: conducerea unui autovehicul este o pricepere întrucât domină variabilitatea. Tot priceperi sunt și cele implicate în mânăuirea unui strung sau în rezolvarea unor ecuații de gradul doi. Atât în cadrul deprinderilor, cât și în cel al priceperilor găsim acțiuni în care aspectul motor este precumpănitor și altele în care domină acțiunile mentale.

Când se formează o pricepere și când o deprindere? În funcție de natura activităților, dar și a modului de învățare. Repetarea în condiții identice favorizează formarea unor deprinderi, variabilitatea are drept urmare apariția unei priceperi.

*Cunoștința* este o structură de informații și operații care face posibile atât orientarea în ambianță, cât și soluționarea anumitor probleme. Orice noțiune este o cunoștință, una foarte complexă. Însă avem și cunoștințe simple: știm că după colțul străzii se află o cofetărie. Este o informație elementară și în același timp utilă. Cea ce caracterizează cunoștințele este faptul de a permite acțiuni, deducții numai pe plan mental, nu și în cel al acțiunii practice. Pot studia o carte și cunoaște în amănunt regulile și condițiile înotului. Dar, fără a fi făcut exerciții efective, informațiile mele nu mă vor salva de la înec. Sunt necesare exerciții motorii reale, pentru a se forma priceperea corespunzătoare. Cunoștințele mă pot ajuta să fac mai puține erori, să le corectez mai repede. Deci nu sunt inutile, dar nu se pot substitui antrenamentului real. De aceea pedagogia se află mereu în fața următoarei probleme: cum să organizăm predarea și învățarea, în așa fel încât cunoștințele teoretice să poată fi cât mai utile în practica profesiei și a vieții sociale?

3. Baza fiziologică a memoriei nu este încă elucidată. Se presupune că excitațiile venite de la organele senzoriale lasă anumite urme (denumite engrame) în structurile cerebrale. Unii susțin rolul acidului ribonucleic din cromozomii neuronilor, alții consideră că se formează noi puncte de contact între celule.

O altă problemă este aceea referitoare la modul în care putem găsi și evoca o anumită amintire din „depozitul” uriaș al memoriei. În această privință sunt fapte observate încă de Aristotel. E vorba de ceea ce a fost denumit fenomenul asociației. *Asociația este o legătură stabilită între procese sau stări psihice, în așa fel încât producerea uneia din ele atrage după sine, imediat, apariția celorlalte.*

Principala condiție a formării asociațiilor o constituie contiguitatea în timp (cu alte cuvinte coincidența sau succesiunea lor imediată). De exemplu, pe când mă plimb pe o stradă periferică, se oprește un automobil nou, luxos și din el coboară zâmbind un cunoscut de al meu pe care nu-l văzusem de



multă vreme. Dacă peste câțiva timp zăresc, într-o parcare, același tip de mașină, îmi voi reaminti imediat de acea persoană. Sau invers, dacă mă întâlnesc din nou cu el, într-un magazin, îmi va veni în minte și imaginea mașinii sale.

O altă condiție a asocierii o constituie asemănarea: întâlnind la o conferință un necunoscut, îmi reamintesc un coleg de liceu și-mi dau seama că această evocare se explică prin asemănarea fizică dintre cele două persoane.

În secolele XVIII și XIX filozofii empiriști (David Hume, J. Stuart Mill, H. Spencer, H. Taine ș.a.) au acordat o mare însemnătate fenomenului asociației, considerându-l la fel de important ca legea gravitației în lumea fenomenelor fizice, explicând, după ei, întreaga structurare a vieții psihice.

Completări în teoria asociației a adus W. Hamilton (1788-1856). El a susținut că imaginile nu se succed, datorită asociațiilor, ca inelele dintr-un lanț, asociația explicându-se prin „legea redintegrării”: amintirea unei părți, a unui element atrage după sine reconstituirea întregului. Acest fel de interpretare coincide cu rezultatele școlii gestaltiste din prima parte a secolului nostru și descrie mai bine fenomenul.

Apoi el a formulat și „legea interesului”: dintre toate amintirile pe care o stare prezentă le poate evoca, sunt reamintite cele care au un interes actual (adică sunt în concordanță cu preocupările, cu starea de spirit dintr-un anumit moment). De pildă o grădină cu flori frumoase îmi poate reaminti un eveniment fericit – nunta surorii mele – sau unul dureros, înmormântarea bunicii, în funcție de dispoziția mea momentană.

Astăzi, psihologia științifică nu mai acordă o importanță centrală asociației, deși I.P. Pavlov și E. Thorndike au confirmat realitatea fenomenului și importanța contiguității. Asociațiile explică, desigur, reamintirea involuntară, ele intervin în toate actele automatizate, cât și în procesele imaginației și gândirii, dar nu pot explica actele voluntare. În efortul de voință necesar soluționării unei probleme, noi oprim, alungăm asociațiile de idei care n-au legătură cu ceea ce studiem, adică intervine un act contrar fenomenului asociativ.

Așa cum am arătat când am discutat teoriile lui Pavlov și Thorndike, asociaționismul a avut o influență nefastă asupra concepțiilor pedagogice, supraevaluând rolul repetării mecanice, subestimând problemele dezvoltării gândirii și influența memoriei semantice.

4. Din punctul de vedere al duratei memorării există trei forme de memorie:

- Memoria de foarte scurtă durată* constituie de fapt o inerție a excitației senzoriale care persistă până la 0,25-0,50 dintr-o secundă și face posibilă contopirea imaginilor în filmele proiectate pe ecran.
- Memoria de scurtă durată* asigură păstrarea unei imagini până la 18 secunde, în cazul că nu i se acordă o atenție deosebită. Ea face posibilă sesizarea unei melodii și înțelegerea unei fraze lungi, de aceea unii o caracterizează ca „memorie de lucru”.

- Memoria de lungă durată* însă ne interesează în mod deosebit, întrucât ea poate conserva impresiile ani de zile, întreaga viață. Sunt numeroase dovezi că memoria cuprinde totalitatea informațiilor receptate, având o capacitate nelimitată. Ea fixează tot ce ni se întâmplă: evenimentele zilnice, ceea ce citim din cărți, reviste, spectacolele, emoțiile trăite, gândurile etc. etc. Sunt înregistrate și evenimentele sociale, mentalitatea poporului, a păturii sociale din care facem parte, se fixează deprinderile, priceperile... Din păcate nu ne putem reaminti totul.

Iată dovezi privind acest aspect. O femeie simplă, analfabetă, s-a îmbolnăvit grav și, având febră puternică, dintr-odată a început să recite pagini întregi din Biblie în limbile latină și greacă – limbi pe care nu le cunoștea deloc. Făcându-se investigații, s-a aflat că ea fusese în serviciul unui preot catolic. Acestuia îi plăcea să citească cu glas tare fragmente din Biblie, în cele două limbi clasice. Femeia, trebăluind prin casă, auzea totul, dar nu înțelegea nimic – necum să facă eforturi de memorare. Febra a activat însă engramele formate. Scăzându-i temperatura ea nu și-a mai amintit nimic.

Alte argumente sunt cazurile de memorie excepțională, semnalate încă din secolul trecut. În zilele noastre, Al. Luria, fiziolog și psiholog reputat, a examinat cazul unui ziarist capabil să rețină exact fraze lungi în limbi pe care nu le cunoștea, cât și serii formate din multe zeci de cuvinte necunoscute – prezentate o singură dată.

Memoria de lungă durată poate fi divizată în două componente: *memoria episodică* – înregistrând toate evenimentele cotidiene sau deosebite ale vieții noastre și *memoria semantică*, adică memoria în care sunt structurate în mod logic toate cunoștințele acumulate mai mult sau mai puțin sistematic. De fapt, organizarea cunoștințelor noastre este extrem de complexă. W. Kintsch distinge trei sisteme (după Ehrlich, St.):

- Un sistem fonetic* când termenii sunt evocați pe baza sonorității cuvintelor; de pildă noțiunea de „movilă” poate să ne vină în minte auzind cuvântul „mobilă”. Asociațiile fonetice sunt frecvente.
- Un sistem de imagini*: vedem, din tren, o ridicătură de pământ, simultan ne apar termenul și noțiunea de movilă.
- Ierarhia indicilor *semantic-sintactici* este utilizată când cuvântul apare datorită relațiilor dintre semnificații (cineva povestește cum lângă satul lor se află o ridicătură mare de pământ, ceea ce suscită imediat conceptul și denumirea corespunzătoare).

W. Kintsch omite însă un factor de organizare a amintirilor: *afectivitatea*, relația unui obiect sau a unei ființe cu interesele, dorințele noastre, observată încă de W. Hamilton. Ne apare în minte și se află în legătură cu noi tot ceea ce are importanță, valoare pentru noi: pentru un afacerist sunt în relație toate eventualele surse de profit, pictorul își reamintește toate peisagiile care l-au impresionat, medicul – cazurile dificile, greu de rezolvat ș.a.m.d.

Toate aceste „sisteme” sunt în relație reciprocă și e greu să ne imaginăm modul lor de structurare. Din punct de vedere didactic, cel mai important este acel semantic. De fapt, învățământul trebuie să contribuie la constituirea lui, el fiind esențial atunci când se pune chestiunea rezolvării de probleme.

5. Având la bază o serie de structuri, memoria nu este inertă. Imaginile reamintite nu sunt copii fidele ale percepțiilor anterioare. Memoria nu împiedică evoluția psihică, ci face posibilă dezvoltarea coerentă în raport cu experiența acumulată. Datorită memoriei învățăm să mergem, să vorbim, să trăim sentimente complexe, să ne imaginăm viitorul, să luăm hotărâri în cunoștință de cauză. Raportul ei cu gândirea, cu inteligența ridică întrebări. Desigur nu poți soluționa probleme, dacă nu te poți baza pe o experiență, pe o multitudine de procedee, de soluții. Însă există cazuri de persoane cu foarte bună memorie și slabă inteligență. Gândirea este facilitată numai dacă se află în relație cu o memorie semantică, logic organizată, în care cunoștințele sunt ierarhizate prin prisma unor criterii esențiale. De acea M. de Montaigne scria „J'aime mieux une tête bien faite, qu'une tête bien pleine” (Prefer un cap bine făcut, decât unul foarte plin). Începând cu secolul XVI, gânditorii europeni s-au ridicat împotriva învățământului școlastic care avea în centru memorarea fidelă, mecanică, cât și cultivarea dogmatismului. *Școala trebuie să aibă în centrul preocupărilor cultivarea gândirii, și nu simpla înregistrare de cunoștințe.* Dezvoltarea memoriei rămâne necesară, în pofida enciclopediilor existente și a memoriei calculatoarelor, fiind însă nevoie de cunoștințe maleabile, făcând posibile combinarea lor variată și structurarea lor multiplă, bazate pe criterii logice, esențiale.

6. Abordând tema evoluției memorării ne vom folosi de cazul formării deprinderii motorii, unde fazele parcurse sunt mai ușor de observat, decât în cazul cunoștințelor abstracte. Vom alege exemplul învățării scrisului.

Învățarea scrisului începe printr-o fază de *familiarizare cu acțiunea*. La început, elevul nu poate scrie litere întregi. El exersează trasarea unor linii, bastonașe și ovale. Dar și aceste mișcări simple îi cer efort, încordare. Copilul face mișcări inutile. După multe exerciții trece în etapa a doua: *organizarea deprinderii*. Acum dispar mișcările inutile, efortul exagerat. Mișcările principale încep să fie contopite într-un tot unitar ce reprezintă o literă, pe care o poate trasa și fără a mai ridica penița de pe hârtie. Procesul acesta de eliminare a mișcărilor de prisos și unificarea celor esențiale este un proces de schematizare. Acțiunea începe să se desfășoare armonios.

Continuarea exercițiilor duce la *automatizare*, constând în aceea că scrisul nu mai solicită o atenție concentrată asupra mișcărilor implicate în trasarea fiecărei litere, ci doar urmărirea scrisului în ansamblul său. Centrii senzoriali kinestezici, înregistrând efectuarea unei mișcări, sunt legați direct de centrii motori ai mișcării următoare, pe care astfel o declanșează imediat. Atenția este solicitată numai când intervin perturbări în mersul general al scrisului

(de pildă, o scamă ne îngroașă liniile). Această etapă este însoțită de progrese importante: se scrie repede, controlul vizual este înlocuit cu cel kinestezic (pianistii, violoniștii pot cânta cu ochii închiși), apare o anticipare în activitate (în lectura expresivă, de pildă, ochii trebuie să devanseze rostirea cu aproximativ o secundă) și se pot efectua multe acțiuni simultane (vezi exemplul pilotului de avion care urmărește linia orizontului, și cadranele, manevrează manșa și palonierul, ascultă informațiile din căști și comunică cu personalul).

În cazul unei activități îndelungate se ajunge în *faza de perfecționare*. Acum scrisul se poate executa la fel de bine prin diferite mijloace: se poate scrie pe tablă, ca și pe caiet, mai mare sau mai mic. Înotătorul poate înota în diferite stiluri: crawl, brasse, pe spate. Mișcările se pot executa foarte repede și rezultatul este de calitate superioară (în cazul unor meseriași). Acum atenția noastră este așa de mult eliberată, încât putem realiza concomitent și un alt act complex: scrisul încetează de a ne preocupa în sine și îl folosim ca mijloc de consolidare a cunoștințelor desprinse din textul pe care-l învățăm. Din scop în sine, el a devenit un mijloc auxiliar.

7. Care sunt condițiile care asigură o *memorare facilă și temeinică*?

- a. În primul rând, e importantă *motivația subiectului, scopul memorării*, sensul pe care îl are învățarea pentru el. Dacă un elev învață numai pentru notă, numai pentru obținerea unei diplome, cunoștințele sale vor avea puțină trăinicie. O dată cu absolvirea, cunoștințele acumulate își pierd sensul și se afundă în inconștient. Dacă e preocupat de realizarea unei competențe profesionale, cel puțin materiile având o relație cu ea se vor sedimenta temeinic. Cea mai solidă instruire se obține atunci când tânărul își dă seama că bunurile culturale, lărgind orizontul, înlesnesc comunicarea cu ceilalți și asigură posibilități de satisfacție și adaptare mult sporite, față de acei ce privesc viața doar prin prisma avantajelor materiale care, singure, nu asigură un echilibru sufletesc. Acesta va continua să se cultive și după părăsirea școlii și se va putea bucura de trăirea marilor valori ale culturii.
- De aceea pedagogia se preocupă foarte mult de formarea intereselor pentru cultură, conștientă fiind de importanța lor. Cu ani în urmă, în didactică era prezentat ca principiu al învățământului și „principiul interesului”, subliniind tocmai însemnătatea acestui aspect pentru trăinicia învățării.
- b. Un alt aspect îl constituie *necesitatea cunoașterii efectelor*, a rezultatelor învățării, ele fiind de natură să ghideze eforturile ulterioare. E. Thorndike, cel care a formulat cunoscuta „lege a efectului”, a realizat o experiență simplă. A cerut unor persoane să tragă linii cu creionul pe o coală de hârtie, linii având exact 4 cm. Ele erau însă legate la ochi, încât nu-și dădeau seama de rezultatele obținute. Lăsându-le să exerseze, deși făceau zeci de încercări, nu se observa nici un progres. Cu altă grupă a procedat

la fel, cu deosebirea că, după fiecare trasare, li se comunica rezultatul: „linia e prea scurtă” sau „linia e mult prea lungă” etc. În acest caz, s-au remarcat progrese vizibile, chiar după câteva exerciții.

Prin urmare, greșit procedează acei profesori care, uneori, pun o notă proastă unui copil, fără ca să-i explice din ce cauză. Or, acesta trebuie să știe ce lacune are sau ce erori a comis, pentru a le îndrepta, altfel învățarea nu e eficientă și dezamăgește chiar pe un școlar bine intenționat.

- c. O condiție binecunoscută este *înțelegerea materialului de învățat*, prelucrarea sa rațională, recurgându-se la memoria semantică. Înțelegerea presupune realizarea de legături cu informațiile anterior asimilate. Memoria logică este superioară celei mecanice, mai întâi prin *ușurința învățării*. De exemplu, o grupă a fost solicitată să memoreze silabe fără sens, trigrame: „luc, nec, min, sel, vip, tul” etc. 6 asemenea silabe au fost memorate chiar de la prima lectură. 12 au necesitat între 14 și 16 lecturi, iar 36 de trigrame au avut nevoie de 55 de repetiții. Deci când volumul materialului a crescut de 6 ori, numărul necesar de exerciții a crescut de 55 de ori! Aceiași subiecți au fost puși să învețe două versuri dintr-o poezie; ele au fost reținute după două prezentări. Când li s-au propus 12 versuri, tot de 6 ori mai mult, ele au fost memorate după numai 15 lecturi. Comparați numărul 7,5 cu 55 pentru a vedea diferența de randament între memorarea logică și cea fără înțeles.

Înțelegerea influențează și trăinicia conservării cunoștințelor: un număr foarte mare de cuvinte fără înțeles se uită în proporție însemnată, chiar și numai după o oră, pe când un text inteligibil se reține exact zile și săptămâni. Așadar, prelucrarea logică, deplina înțelegere și sistematizare a unui text sunt esențiale pentru o învățare facilă și durabilă.

- d. Un alt factor favorizant al memorării îl constituie *voința, intenția de a ține minte*, ceea ce implică un efort de a reține informațiile pentru a le putea relata altora. Are importanță și intervalul de timp pentru care ne pregătim să memorăm un material.

L.V. Zankov a dat același text spre memorare la două grupe de elevi. Unora li s-a spus că vor fi ascultați a doua zi. Ceilalți au fost anunțați de o verificare peste 10 zile. În realitate toți școlarii au fost examinați, individual, după 14 zile. Cei din prima grupă uitaseră aproape totul, ceilalți și-au mai amintit 55% din material. Contează foarte mult intervalul pe care ni-l propunem pentru conservarea cunoștințelor. Prin urmare, procedează corect acei profesori care, în afara chestiunilor fundamentale ce trebuie reținute totdeauna, pretind elevilor să cunoască în amănunt și 2-3 lecții dinaintea celei curente.

În legătură cu aceste două condiții – înțelegerea și voința de a memora – se pune întrebarea care din ele este mai importantă. Pentru elucidarea acestei chestiuni P.I. Zincenko a organizat un experiment.

Pe numeroase cartonașe figurau imagini de obiecte și ființe extrem de variate. S-a cerut unui lot de subiecți să efectueze o clasificare cât mai logică a vastului material și s-a notat timpul mediu folosit de ei. Apoi, un al doilea grup a primit aceleași figuri, cerându-i-se să-l memoreze (fără a se cere vreo ordonare). Acestora li s-a acordat timpul mediu realizat de prima grupă pentru clasificare. Deci, în primul caz s-a cerut un efort de gândire, fără a se menționa memorarea, pe când în cazul celorlalți, invers, s-a solicitat fixarea, dar nu și aprofundarea înțeleșurilor. Apoi, fiecărui subiect i s-a cerut să-și reamintească imaginile utilizate. Cei care au clasificat au reținut mai multe figuri. Așadar, înțelegerea s-a dovedit mai importantă decât intenția de a ține minte. Memoria inteligentă, dar involuntară este mai eficientă decât memoria mecanică și voluntară.

- e. Un bine cunoscut factor al conservării cunoștințelor îl constituie repetarea lor, de unde și expresia: „repetiția este mama învățării”. Dar nu orice fel de repetare este valoroasă. Eficiența ei este proporțională cu participarea activă a celui ce învață: să urmărească aprofundarea înțeleșurii, stabilirea de numeroase legături cu bagajul cunoștințelor asimilate, să rezolve probleme în relație cu materialul studiat, să efectueze aplicații în lucrări practice sau de laborator, să utilizeze desene ori scheme în vederea concretizării ș.a.

Un rol pozitiv îl are numărul de repetări. Chiar și repetările suplimentare (după ce putem reproduce textul) sunt utile, contribuind la consolidarea informațiilor (desigur, fără exagerare, aceasta ducând la saturație). Însemnătate au și pauzele dintre două repetiții succesive. Într-o experiență subiecții au memorat:

- 20 de numere, făcând 11 repetiții, fără interval între ele;
- 20 de numere, cu doar 6 repetiții, având 5 minute pauză după fiecare prezentare a seriei.

De aici, legea lui Jost: „Sunt necesare mai puține repetiții cu intervale relativ mari între ele, decât fără pauză sau cu intervale mici”.

Cât de mare trebuie să fie intervalul optim? El variază între 5 minute și 24 ore, în funcție de natura și extensiunea materialului. Această lege ne atrage atenția asupra scăderii randamentului când cineva învață „în asalt” și nu mai are timp pentru a face pauze. Va avea nevoie de un efort sensibil sporit.

Repetiția poate fi organizată diferit. Materia se poate repeta *global* (citind textul de la început până la sfârșit și reluându-l de la început) sau se poate repeta *fragmentar* (împărțind materialul pe teme și efectuând repetiția pe fragmente până la asimilarea treptată a tuturor). În cazul unui text scurt și ușor de înțeles, cea mai productivă este repetarea globală. Când e vorba de un mare volum de informații și greu de înțeles, cea mai eficientă este o repetare mixtă: o lectură globală, urmată de învățarea pe fragmente (teme) și, în final, o nouă parcurgere în ansamblu.

Un bun procedeu de repetare este acela *de a îmbina lectura cu încercări de reproducere* și aceasta chiar de la început. Sunt mai multe avantaje. Poți citi un text de 6 ori, dar dacă nu ești atent și îți fug mereu gândurile, s-ar putea să nu-l fi memorat suficient. Încercarea de a-l reproduce te obligă să fii atent: nu poți vorbi și, simultan, să te gândești la altceva. Apoi, îți dai seama de la început ce ai înțeles și reținut și ce nu. Vei repeta deci din ce în ce mai puține idei. În fine, revenirea la text îți poate semnala și cazurile de înțelegere greșită, având posibilitatea corectării.

E bine să recomandăm elevilor acest procedeu de repetare. Numai reproducerea corectă poate fi garanția asimilării unei lecții. Sunt mulți adolescenți care neglijează această verificare și constată la examen că nu-și amintesc multe lucruri. Însă principala preocupare a unui profesor rămâne aceea de a orienta elevii spre o temeinică înțelegere a ceea ce învață. Nu trebuie să tolerăm o memorare mecanică; verificarea calității însușirii regulilor, teoremelor, legilor este esențială pentru un succes real în munca didactică.

- f. În organizarea învățământului trebuie să se țină cont și de interacțiunea dintre cunoștințe sau priceperi. Ea se produce în special când două categorii de cunoștințe sau priceperi sunt similare. Interacțiunea poate avea consecințe pozitive și atunci vorbim despre transfer, dar poate avea și un efect negativ numit interferență.

*Transferul* are loc când unele cunoștințe sau priceperi favorizează învățarea altora. Cine cunoaște bine limba germană va învăța mai ușor engleza, decât un japonez care nici măcar nu a auzit vorbindu-se o limbă germanică. De asemenea, dacă cineva e pe deplin stăpân pe conducerea automobilului va învăța să manevreze comenzile unui avion mai ușor, decât o persoană care n-a pus mâna în viața ei pe un volan.

*Interferența* cauzează inhibiție, aceasta putând fi:

1. *proactivă*, când cunoștințele sau priceperile vechi stânenesc asimilarea altora noi. De pildă, un copil preșcolar, pe care părinții îl învață să reconstituie cuvintele literă cu literă, va avea dificultăți mai mari decât colegii săi, în clasa întâi, când accentul se pune pe descifrarea de silabe: vechiul procedeu va stâneni grăbirea ritmului lecturii.
2. *retroactivă*, când impresiile noi inhibă, ne fac să uităm altele anterioare. Când audiem un concert compus din mai multe melodii, imediat ne amintim bine temele din ultima bucată, dar nu ne mai vin în minte altele anterioare, deși a trecut foarte puțin timp. Ultimele melodii au inhibat pe cele dinaintea lor.

Când se produce transferul și când interferența? Dacă materia învățată n-a fost bine înțeleasă, nici bine memorată, ea exercită o influență negativă, producând o inhibiție proactivă. Aceasta e favorizată și când de la studiul celei dintâi se trece imediat, fără pauză, la învățarea alteia asemănătoare.

Dimpotrivă, cunoștințele clarificate și asimilate temeinic exercită un transfer asupra altora similare, mai ales dacă se face și o pauză destul de mare între cele două faze ale studiului.

În felul acesta înțelegem de ce elevii care învață în mod serios, încă de la începutul școlarității, se descurcă din ce în ce mai ușor, pe măsură ce parcurg anii de liceu, pe când cei ce memorează superficial întâmpină din ce în ce mai multe dificultăți.

Este necesară o atenție sporită în privința întocmirii orarelor. Pentru a evita interferența se recomandă asigurarea unei variații în succesiunea disciplinelor. După ora de matematică e bine venită o oră de desen sau de istorie, dar e nepotrivită programarea lecției de fizică, disciplină care, nefiind străină de matematică, poate antrena inhibiții reciproce.

- g. Ținând cont de ceea ce s-a precizat în privința condițiilor memorării putem concepe modul optim de organizare a învățării unui text amplu și dificil în felul următor:

1. Prima etapă ar constitui-o *familiarizarea cu textul*, implicând o lectură rapidă a întregului material, pentru orientare.
2. Apoi se impune *aprofundarea ideilor*: se fragmentează textul după principalele teme și se urmărește deplina înțelegere și sistematizare a temelor luate pe rând. Pentru lămurirea unor probleme se poartă discuții cu colegii, eventual cu profesorul și se consultă materialul bibliografic. Lectura unui capitol sau a unui articol se însoțește de întocmirea unei fișe consemnând tot ceea ce clarifică sau îmbogățește o temă. Înțelegerea aprofundată asigură în mare măsură și memorarea. Totuși, sunt date, definiții, clasificări care cer o muncă specială de fixare.
3. Prin urmare, în a treia fază se impune reluarea fiecărui fragment în vederea unei *memorări analitice*, când memorăm ceea ce n-am reținut și revedem fișele.
4. Penultima etapă este aceea în care urmărim o *fixare în ansamblu*, când recapitularea întregului material este însoțită de întocmirea unor scheme (câteva idei principale pe o foaie de hârtie), sintetizând esența fiecărei lecții.

În fine, în ajun de examen se impune

5. *Recapitularea acestor scheme*, ceea ce ne ajută să putem aborda subiecte de sinteză, presupunând cunoștințe din diferite lecții.

Reușita pregătirii unui examen depinde în mod esențial de gradul înțelegerii, de aprofundarea ideilor, ceea ce implică existența unor priceperi, capacități de analiză critică, comentariu mental și sinteză, care ar trebui să se formeze încă din liceu.

**ÎNTREBĂRI:**

1. În ce condiții e posibilă distribuția atenției?
2. Ce raport este între atenție și percepție?
3. În ce constă complexitatea percepției?
4. Ce importanță are starea de pregătire pentru reușita lecției?
5. Avantaje și dezavantaje ale metodei observațiilor independente.
6. Rolul asociațiilor în viața psihică.
7. Sisteme de organizare a informațiilor în memoria de lungă durată.
8. Care sunt raporturile dintre memorie și celelalte procese psihice?
9. Cum se explică automatizarea unei deprinderi și ce importanță are?
10. În ce condiții repetarea are un rol important în învățare?
11. Ce trebuie să știe un elev în legătură cu studiul individual?

## Capitolul VIII

**Creativitatea și cultivarea ei în școală**

Andrei Cosmovici

**1. Niveluri de creativitate**

Termenul de creativitate este utilizat în relație cu trei aspecte. Creativitatea se evidențiază mai întâi în raport cu actul, procesul de creație, fenomen de extremă complexitate prin care se elaborează fie o operă de artă, fie o inovație tehnică, un mecanism, un aparat, fie o nouă teoremă matematică ș.a. Rezultatul procesului creator se explică prin creativitatea unei persoane, printr-o capacitate complexă a omului, o structură caracteristică a psihicului ce face posibilă opera creatoare. În fine, creativitatea se mai apreciază, în mod obiectiv, prin produsul activității – mai mult sau mai puțin deosebit, nou, original.

Această originalitate se manifestă în diferite grade de noutate. Un școlar care izbuteste să soluționeze, prin propriul efort, o problemă grea de matematică, dovedește oarecare creativitate. Dar ea nu se poate compara cu cea manifestată de un savant creator al unei teorii noi, recunoscute ca atare pe plan mondial. De aceea, A.L. Taylor propune să se distingă cinci niveluri de creativitate:

- a. *Creativitate expresivă*, atunci când are loc o liberă și spontană exprimare a persoanei, fără preocupări de utilitate sau valoare, ca în cazul desenelor realizate de copiii mici.
- b. *Creativitate productivă*, când persoana și-a însușit priceperi și deprinderi care permit să producă lucruri utile, dar în care specificul ei să fie slab exprimat. Este cazul unei țesătoare de covoare și a oricărui muncitor calificat – ei punând în practică tehnici cunoscute, originalitatea fiind minimă.
- c. *Creativitatea inventivă* face posibile invențiile, îmbunătățirile aduse produselor, aparatelor, suficient de importante pentru a fi brevetate și difuzate în producție. Inventatorii sunt destul de numeroși. În Japonia, de pildă, se înregistrează în fiecare an peste 100.000 de invenții.
- d. *Creativitatea inovatoare* duce la modificări ale principiilor ce stau la baza unui domeniu, la noi modalități de exprimare specifice talentelor. E caracteristică unei minorități, unei elite.

e. În fine, *creativitatea emergentă* se manifestă la omul de geniu care revoluționează un domeniu științific, ori la creația artistică, deschizând căi noi de abordare, așa cum a realizat A. Einstein în fizică sau L. van Beethoven în muzică.

În raport cu aceste trepte de creativitate, orice om normal e capabil cel puțin de „creativitate productivă”. Oricum, totdeauna când avem de soluționat o problemă (deci când o situație nu se poate realiza imediat pe baza cunoștințelor acumulate) gândirea implică un minimum de efort imaginativ, în sensul găsirii unei soluții anterior necunoscute.

Din punct de vedere psihopedagogic, ne interesează creativitatea ca structură psihică pe care școala e chemată să o dezvolte, să o formeze. Structura ei are multe fațete, numeroși factori concură la constituirea unei potențe creatoare.

## 2. Factorii creativității

### 2.1. Factori de natură intelectuală

a. Funcția esențială procesului de creație originală o constituie *imaginația*. O vreme imaginația a fost definită ca un proces de combinare a imaginilor, ceea ce se potrivește mai mult imaginației artistice. Dar orice proces creator implică noi combinații, noi sinteze: și în matematică și în fizică, în știință în general. Iar sintezele noi nu se petrec numai în domeniul ideilor și imaginilor, ele au loc și pe plan afectiv (noutatea unei poezii provine nu doar din metafore, ci și din felul de a trăi în plan sentimental o situație, un eveniment). Ba chiar și în domeniul mișcărilor survin noi combinații: inovațiile din coregrafie și chiar din unele sporturi. Încât imaginația poate fi definită ca *acel proces psihic al cărui rezultat este obținerea unor reacții, fenomene psihice noi pe plan cognitiv, afectiv sau motor*.

Fiind componenta cea mai importantă a creativității, însușirile prin care ea se manifestă pot fi considerate drept principalele caracteristici ale creativității. Ele sunt:

1. *fluiditatea* – posibilitatea de a-ți imagina, în timp scurt, numeroase imagini sau idei, unele fără utilitate, dar printre ele găsindu-se și cele adecvate soluției căutate;
2. *plasticitatea* – ușurința de a schimba punctul de vedere, modul de abordare a unei probleme, când un procedeu se dovedește inoperant (în raport cu alte persoane rigide, care nu se pot despărți de metode vechi, dovedite ca inoperante în acel caz);
3. *originalitatea* este expresia noutății, a inovației; când vrem să testăm această calitate a cuiva, ea se poate constata prin raritatea statistică a unui

răspuns, a unei idei (desigur, ne gândim la raritatea a ceva util, altfel ar trebui să apreciem favorabil bolnavii mintali, care au tot felul de idei bizare).

Fiecare dintre aceste trei caracteristici are însemnătatea ei; principală rămâne originalitatea, ea garantând valoarea rezultatului muncii creatoare.

Întrucât influențează performanțele obținute în multe profesii, imaginația constituie o *aptitudine* importantă. Ea are la bază anume predispoziții ereditare, mai mult sau mai puțin dezvoltate. Însă dezvoltarea sa presupune multă muncă, exercițiu. Thomas Edison, cunoscutul inventator american, susținea că geniul este 99% transpirație și doar 1% inspirație. Punctul lui de vedere se justifică prin specificul domeniului său – invențiile de ordin tehnic. De pildă, a trebuit să experimenteze peste 3000 de substanțe până să ajungă la cea mai rezistentă la tensiunea curentului din becul electric (atunci s-a impus filamentul de cărbune). Dar teza lui Edison nu se aplică deloc în cazul unui W. Mozart, capabil să scrie o sonată în câteva zile. Este nevoie de muncă, dar nu chiar în proporția preconizată de Edison.

b. Importanța exercițiului realizează rolul altei funcții în structura creativității – al *memoriei*. Memoria este numai aparent antagonică imaginației (fiindcă ea păstrează impresiile, pe când imaginația le modifică). În fapt, și în timpul conservării cunoștințelor imaginile suferă modificări, față de perceperea lor inițială. Apoi ideile noi se bazează totdeauna pe informațiile acumulate în prealabil.

*Volumul experienței* are o mare influență asupra posibilităților de creație. Contează nu numai volumul de cunoștințe însușit, ci și *varietatea* lor. Într-adevăr, se cunosc multe cazuri când soluționarea unor probleme într-un domeniu s-a realizat prin analogie cu fapte constatate în altă disciplină. Acesta este unul din argumentele pe care se sprijină pedagogia, când acordă o mare pondere culturii generale în învățământul preuniversitar.

Se disting două feluri de experiențe:

1. una *directă*, acumulată prin observarea fenomenelor sau prin discuții personale cu specialiștii și
2. o experiență *indirectă*, obținută prin lectura unor cărți ori audierea de expuneri. Prima formă are un ecou psihic mai puternic, dar cărțile au avantajul că ne pun în contact cu marile spirite ce strălucesc de-a lungul multor secole.

c. Un alt factor ce poate influența creativitatea unei persoane este *nivelul gândirii, inteligența sa*. Inteligența este o aptitudine asupra căreia au fost formulate variate puncte de vedere. Dacă o definim ca „o aptitudine generală care contribuie la formarea capacităților și adaptarea cognitivă a individului în situații noi”, atunci ne dăm seama că posibilitățile de gândire ocupă locul central în această capacitate complexă, influențată și de alte funcții psihice.

Evident, gândirea e menită să stabilească relații și să verifice valabilitatea soluțiilor oferite de imaginație. Însă raportul lor nu este prea strâns. S-au

făcut studii în acest sens: un mare număr de persoane au fost supuse și la teste de inteligență, și la teste de creativitate. Acestea constau în probe solicitând o multitudine de soluții (de exemplu, se cere subiecților să formuleze toate utilizările unei cărămizi, în afară de aceea ca element de construcție al unui zid). Comparând cele două serii de rezultate s-au obținut coeficienți de corelație între 0,30 și 0,40 (coeficientul este zero când nu există nici o relație și 1 când este o totală potrivire). Deci există un raport între inteligență și imaginația creatoare, fiind însă departe de o potrivire perfectă.

Analiza tabelor cu rezultate arată că printre subiecții cu note ridicate la inteligență sunt unii cu slabe rezultate la testele de creativitate. Dar cei cu performanțe ridicate la testele de creativitate aveau la inteligență cote cel puțin mijlocii, de unde concluzia necesității acesteia pentru o creativitate superioară.

Studii efectuate de alți autori, ca de pildă P. Guilford, au pus în evidență posibilitatea de a distinge două tipuri de inteligență. Psihologul american a reliefat existența unei „gândiri convergente”, care ne poate duce la o singură soluție, spre deosebire de „gândirea divergentă”, care ne oferă mai multe. Aceste rezultate sunt pe linia celor care au vorbit de spirite „analitice” diferite de cele „sintetice” (Fr. Paulhan) sau de „inteligență analitică” deosebită de „inteligența inventivă” (R. Meili).

Oricum, gândirea, a cărei funcție este rezolvarea de probleme, implică totdeauna un efort minim de imaginație, dar ea pare a se dezvolta uneori mai mult în direcția analizei critice și alteori în subordinea sintezei creatoare. Însă creația nu presupune doar inteligență. Mai ales că efortul creator este în relație și cu natura domeniului în care se manifestă. Există psihologi care au accentuat multe aspecte comune tuturor creatorilor. Ele se referă la fazele prezente în actele de creație și la aspectele motivaționale, caracteriale, despre care vom aminti imediat. Există diferențe specifice: inteligența este mai importantă în domeniul științific, având însă un rol mult mai mic în artă (în pictură sau muzică, de exemplu). În știință este esențială „sensibilitatea la probleme”, care trezește spiritul investigator; dar în artă importantă este sensibilitatea, ecoul afectiv al evenimentelor care animă ideile și succesiunea imaginilor.

Așadar, pe lângă factorii generali implicați în structura creativității există și unii specifici, distingând între ei creatorii. Ei diferențiază nu doar savanții de artiști, ci, mai mult, pe un fizician de un istoric, pe un muzician (sensibil la consonanțe) de un pictor (fin observator de nuanțe coloristice).

## 2.2. Factori caracteriali

a. Predispozițiile și capacitățile intelectuale nu sunt suficiente pentru ca cineva să devină inventator ori creator de artă. Faptul de a-ți veni o idee nu e suficient pentru a realiza o invenție – ea trebuie demonstrată, se impune

crearea unui model, verificări multiple. Pentru aceasta este nevoie să existe o motivație, o dorință, aspirația creatoare. De altfel, însăși apariția unei idei este în funcție de o anumită atitudine inovatoare, creatoare, care duce la un mod aparte de a privi ambianța, fenomenele, aparatele, oamenii. Artistul e preocupat de valoarea estetică a unor peisaje, persoane, evenimente. Adevărații creatori devin animați de sentimente trainice, chiar de veritabile pasiuni care le domină preocupările, aspirațiile de fiecare zi. Succesele le cauzează emoții puternice, intensificând obsesiile lor creatoare.

b. Totodată, se cere și o *voință fermă, perseverență*, deoarece, astăzi, progresele sunt foarte mari în toate domeniile, și nu e deloc facil să aduci ameliorări, cu atât mai mult să inovezi transformări radicale. Se cere prin urmare o documentare foarte minuțioasă și demonstrații riguroase ce solicită mari și îndelungi eforturi. Cine se descurajează ușor și nu e capabil să dea piept cu greutățile nu poate ajunge la realizări notabile. Nici în artă, nimeni, chiar marile talente, n-au creat nimic remarcabil fără o luptă îndârjită pentru îmbogățirea mijlocului de expresie, fie el cuvântul, culoarea sau armonia sunetelor.

## 2.3. Factori sociali

Atât omul de știință, cât și artistul se află sub puternica influență a mediului ambiant, în special a celui social. Motivația, aspirațiile unei persoane depind extrem de mult de cerințele societății în care ea s-a dezvoltat. Așa se explică avântul artelor plastice din Italia, în secolele XV și XVI. Atunci negustorii italieni se îmbogățiseră și își clădeau palate pe care le doreau împodobite cu alese picturi și sculpturi. Ca urmare, s-au creat școli de pictură și sculptură, iar talentele, existente totdeauna în sânul unui popor, au avut condiții optime de înflorire, ajungând pe înalte culmi de perfecțiune artistică. În secolul nostru, dimpotrivă, ascensiunea rapidă a industriei a mărit interesul pentru tehnică. Aceasta a ajuns la o dezvoltare neîntreruptă, pe când artele nu izbutesc să iasă dintr-o așa-zisă criză.

În al doilea rând, mai ales în știință și tehnică, orice descoperire, orice teorie e condiționată de stadiul dezvoltării disciplinei corespunzătoare. Un exemplu edificator este acela al utilizării forței aburului: aceasta era cunoscută încă din antichitate. Existau jucării ce se mișcau datorită presiunii aburului. Apoi zeul Baal Moloch, divinizat în Orientul Mijlociu, era înfățișat printr-o uriașă statuie de bronz. În zilele de sărbătoare se făcea un foc mare la baza statuii, care începea să miște din mâini și să scoată un șuier înspăimântător. Preoții cunoșteau taina: focul încălzea puternic un recipient cu apă și aburii apăseau pe niște mari clapete, acționând mâinile. Totul era însă un secret păzit cu strânicie.



Forța aburului n-a fost utilizată în muncă, fiindcă, pe de o parte munca era efectuată de sclavi și nu exista un interes pentru a le înlesni munca, pe de altă parte munca meseriașilor implica numeroase mișcări complexe. La începutul secolului al XVIII-lea, dezvoltându-se manufacturile, a apărut și diviziunea muncii, care simplifică mult operațiile efectuate de un muncitor. S-a putut atunci contura ideea unui mecanism executând mișcări simple, rectilinii ori circulare. Atunci forța aburului a fost reinventată, ea favorizând progresul industrial.

De asemenea, A. Einstein a conceput teoria sa asupra relativității după ce, în prealabil, au fost efectuate experiențe ale căror rezultate nu se puteau explica prin teoria newtoniană.

O puternică influență exercită asupra elevilor *predecesorii, profesorii lor*: Socrate l-a influențat pe Platon, J. Haydn pe L. van Beethoven. Chiar dacă discipolul se îndepărtează de modelele inițiale, acestea au avut un deosebit rol în faza inițială a pregătirii lor.

Societatea poate fi însă și o frână în calea dezvoltării cunoașterii. Să ne amintim de persecuțiile Inchiziției din Spania și Italia, ca și de intoleranța stalinistă, împiedicând progresul științelor sociale și al biologiei.

### 3. Procesele fundamentale ale imaginației

Imaginația, componentă principală a structurii mentale creative, are la bază două procese fundamentale: analiza și sinteza. Analiza realizează o sfărâmare a unor asociații, o descompunere a unor reprezentări care apoi, prin sinteză, sunt reorganizate în alte structuri deosebite de cele percepute sau gândite anterior. Sinteza are loc în diferite modalități numite de obicei „procedeele imaginației”. Vom descrie câteva dintre ele:

- Aglutinarea* se produce când părți descompuse din diferite ființe sau obiecte sunt recombinate altfel, dând naștere unor ființe sau obiecte cu aspect eterogen. Așa erau o serie de monștri din mitologia greacă: Sfinxul – având corp de leu și cap de femeie, Centaurul – corp de cal, dar pieptul, capul și brațele de bărbat ș.a.
- Modificarea dimensiunilor umane* a dus la imaginarea de uriași și de pitici.
- Multiplăcarea șerpilor* a creat imaginea balaurului cu șapte capete.
- Schematizarea feței umane* se realizează în caricatură, unde ies în relief anume trăsături dominante.
- Analogia* este un procedeu adeseori prezent în știință și tehnică. Structura atomului a fost imaginată (mai ales la începutul descoperirilor din microfizică) similar cu aceea a unui sistem solar. Ch. Darwin a conceput selecția naturală asemănând-o cu selecția artificială practică de secole în

agricultură. Primele automobile semănau mult cu o trăsură fără cai. În creația artistică se observă cum compozițiile din tinerețe ale lui Ludwig van Beethoven pot fi confundate cu creațiile profesorului său J. Haydn ș.a.m.d. Unii vor să explice întreaga sinteză creatoare prin analogie, ceea ce este o exagerare, deși, neîndoiește, este un procedeu foarte productiv.

### 4. Etapele procesului de creație

Munca de creație parcurge mai multe etape:

- Perioada de preparare*, când se adună informații, se fac observații, se delimitează problema (în artă – scopul urmărit), se schițează o ipoteză (ori un proiect general).
- Incubația* este răstimpul eforturilor, încercărilor sterile. Nu se găsește soluția. Concretizarea proiectului inițial nu e satisfăcătoare. Incubația poate dura foarte mult, chiar ani de zile.
- Iluminarea* este momentul fericit când apare soluția sau, în artă, când opera e văzută integral. Acest fenomen se produce uneori în mod spectaculos: i se spune „inspirație”, dacă artistul trăiește opera intens, conștient de toate componentele și detaliile ei; în știință se vorbește de „intuiție”: o cunoaștere sintetică, integrală a demonstrației care elucidează toate aspectele problemei.

Intuiția a fost descrisă pe larg de H. Poincaré, ilustru matematician de la începutul secolului nostru. El a subliniat că soluțiile i-au apărut în mod surprinzător în momente de relaxare, când nu se gândea deloc la problemele respective. De exemplu, după câteva luni de strădanii în legătură cu o temă foarte complexă, neajungând la nici un rezultat, a abandonat-o. Într-o seară plecase la operă și, în momentul când a pus piciorul pe scara trăsurii, dintr-o dată i-a venit în minte soluția: o viziune de ansamblu asupra problemei, a organizării și succesiunii raționamentelor. Întors acasă, a transcris totul pe hârtie și și-a dat seama că rezolvarea e fără cusur.

Dar iluminarea nu se produce totdeauna sub această formă spectaculoasă; adesea ea are loc treptat, creatorului venindu-i câte o idee care îl face să progreseze puțin. Peste câteva zile poate face încă un pas înainte ș.a.m.d. până la deplina rezolvare a problemei sau conceperea operei în întregime. Din ce se cunoaște, se pare că există particularități specifice: sunt personalități la care intuiția survine brusc, puternic și global, cum a fost Henri Poincaré, altele progresează treptat – așa era Albert Einstein.

- Ultima etapă, *verificarea*, este necesară după concepția inițială, pentru a elimina eventuale erori sau lacune. Artistul își revizuieste creația, face retușuri; sunt cazuri când mari părți din operă sunt rescrise de mai multe ori – așa făcea Lev Tolstoi.



Fără îndoială că momentul-cheie este cel al iluminării, fie doar parțială. Dacă ținem cont de descrierile lui H. Poincaré și ale altor savanți și artiști de frunte, este evidentă contribuția inconștientului. Prelucrarea intensă din timpul incubației este continuată în inconștient. Fără această muncă intensă anterioară, din răstimpul incubației, nu apare nici o idee salvatoare. Dar inconștientul nu mai este conceput astăzi în mod simplist (așa cum îl vedea S. Freud), ca un sediu al impulsurilor ereditare – el seamănă cu un calculator uriaș care intervine mereu în viața psihică. Chiar în fiecare percepție sunt prezente transformări și aprecieri cu baza în inconștient (răsturnarea imaginii vizuale, aprecierea direcției surselor sonore și a distanței obiectelor). Se presupune că semnificațiile sunt grupate în unități complexe, un fel de „matrice”. Rigiditatea creată de limbaj și sistemele logice ar împiedica apariția unor noi relații între ele. În perioada de relaxare s-ar produce un recul spre o mai slabă integrare a matricelor și atunci se pot produce conexiuni neobișnuite (după Schlanger, J.). Așa se explică și tendințele ce se manifestă azi, în preconizatele metode de stimulare a creativității, de a realiza condiții de relaxare, pentru o liberă manifestare a asociațiilor spontane, nestânjenite de rigorile rațiunii. Desigur, iluminarea nu e condiționată numai de munca prealabilă, ci și de întreaga cultură a creatorului, de varietatea cunoștințelor sale.

## 5. Dezvoltarea creativității

Multă vreme creativitatea a fost considerată apanajul exclusiv al unei minorități restrânse, ceea ce este adevărat dacă ne gândim la nivelul creativității inovatoare și la cel al creativității emergente. Distingându-se mai multe trepte calitative în creație și observând cum și eforturile de gândire obișnuită implică ceva nou, cel puțin pentru persoana aflată în impas, astăzi nu se mai face o separare netă între omul obișnuit și cel creator. Orice om normal poate realiza o îmbunătățire în munca sa, o mică inovație sau invenție. Ca dovadă că, în multe țări, numărul inventatorilor cu brevet e de ordinul zecilor și chiar al sutelor de mii. Pentru a se ajunge la o astfel de performanță e nevoie de o preocupare specială, de condiții favorabile dezvoltării creativității. În adevăr, asistăm astăzi la deschiderea unor „cursuri de creativitate” și chiar „școli de inventică”. Ce se poate face pentru stimularea creativității? Mai întâi, trebuie să fim conștienți și să combatem anumite piedici în calea manifestării imaginației. Asemenea obstacole exterioare sau inerente individului sunt denumite de obicei blocaje.

### 5.1. Blocajele creativității

a. Mai întâi așa-numitele *blocaje sociale*. *Conformismul* este unul din ele: dorința oamenilor ca toți cetățenii să se poarte și să gândească, în mod

obișnuit, la fel ca ei. Cei cu idei sau comportări neobișnuite sunt priviți cu suspiciune și chiar cu dezaprobare, ceea ce constituie o descurajare pentru asemenea persoane. Apoi, există în general o neîncredere în fantezie și o prețuire exagerată a rațiunii logice, a judecății critice. Dar, după cum vom vedea atunci când vom studia gândirea, deducțiile riguroase nu permit un progres real decât dacă fundamentează rezultatele unor construcții sau ale unor operații imaginate. Nici matematica nu poate progresa fără fantezie. Această atitudine sceptică, observată atât la oamenii simpli, cât și la cei cultivați și-ar putea avea originea în existența unor indivizi cu imaginație bogată, dar comozi, leneși, care nici obligațiile serviciului nu și le fac cum trebuie, darămite să creeze opere de valoare. Cel mult, ei pot distra un grup, la o petrecere.

b. *Blocajele metodologice* sunt acelea ce rezultă din procedeele de gândire. Așa e cazul *rigidității algoritmilor anteriori*. Se numește algoritm o succesiune determinată de operații permițând rezolvarea unei anumite categorii de probleme (așa sunt formulele matematice, un algoritm este și „regula de trei simplă” etc.). Suntem obișnuiți să aplicăm într-o situație un anumit algoritm și, deși nu pare a se potrivi, stăruim în a-l aplica, în loc să încercăm altceva.

De asemenea, se observă cazuri de „*fixitate funcțională*”: folosim obiectele și uneltele potrivit funcției lor obișnuite, și nu ne vine în minte să le utilizăm altfel. Să dăm un exemplu simplu: în timpul războiului, o grupă de soldați a fost cartiruită într-o casă părăsită dintr-o localitate evacuată de inamic. Acolo rămăseseră mai multe scaune, dar nu mai exista nici o masă. Mai multe zile, soldații s-au chinuit să mănânce cu mâncarea pe brațe, până când unuia i-a venit ideea să scoată o ușă din balamale și, punând-o pe 4 scaune, au avut o masă foarte comodă. Această idee a venit foarte târziu, întrucât pentru noi toți funcția ușii este de a închide o încăpere și nu de a servi drept scândură pentru masă.

Tot în această categorie de blocaje găsim și *critica prematură*, evidențiată de Al. Osborn, unul din promotorii cultivării creativității. Atunci când ne gândim la soluționarea unei probleme complexe, spune el, sunt momente când ne vin în minte tot felul de idei. Dacă, îndată ce apare o sugestie, ne apucăm să discutăm critic valoarea ei, acest act blochează venirea altor idei în conștiință. Și cum de obicei prima sugestie nu e cea bună, ne aflăm în impas. Când imaginația trece printr-un moment de efervescență, să lăsăm ideile să curgă – doar să le notăm. Numai după ce acest izvor de inspirație seacă, să trecem la examenul analitic al fiecăreia. Osborn a intitulat acest procedeu „*brainstorming*”, ceea ce în traducere literală ar fi „furtuna, asaltul creierului” – în limba noastră îl caracterizăm ca „asaltul de idei” sau „evaluarea amânată”. *Brainstorming*-ul poate fi utilizat și în munca individuală, dar el e cunoscut mai ales printr-o activitate de grup, despre care vom vorbi imediat.

c. Mai există și *blocaje emotive*, întrucât, așa cum se știe, factorii afectivi au o influență importantă: *teama de a nu greși, de a nu se face de râs*, poate

împiedica pe cineva să exprime și să dezvolte un punct de vedere neobișnuit. De asemenea, *graba de a accepta prima idee* este o altă eroare, fiindcă rareori soluția apare chiar de la început. Unii se *descurajează rapid*, dat fiind că munca de creație, de inovație este dificilă și solicită eforturi de lungă durată. Și tendința exagerată de a-i întrece pe alții implică evitarea ideilor prea deosebite și dăunează procesului de creație.

## 5.2. Metode pentru stimularea creativității

Aspirația spre dezvoltarea spiritului creativ a dus la conceperea unor metode care, pe de o parte, să combată blocajele, iar pe de altă parte, să favorizeze asociația cât mai liberă a ideilor, considerându-se că astfel se pot utiliza la maximum resursele inconștientului. În acest scop, unele metode se bazează pe o stare de relaxare, pe îndepărtarea criteriilor raționale și a spiritului critic.

a. Una din cele mai populare metode este *brainstorming*-ul, despre care am amintit mai sus, dar utilizat în condițiile unei activități de grup. Iată cum decurge o asemenea ședință. Presupunem că într-o fabrică s-a ivit o problemă dificilă (de pildă să se modifice, fără mari cheltuieli, modul de transport al unor subansambluri în diverse părți ale halei centrale) și s-a hotărât convocarea grupului de brainstorming; se trimite câte o invitație membrilor (în număr de 10-12) în care se specifică problema, ziua, ora și locul întrunirii; persoanele respective au fost alese mai demult, urmărindu-se să facă parte din cele mai diverse profesii – deci, pe lângă ingineri, vor fi un biolog, un ziarist, un istoric, un agronom, un fizician ș.a. În felul acesta se asigură, din capul locului, o varietate a punctelor de vedere. Acești specialiști iau cunoștință de problemă, dar nu o analizează în mod special. În ziua stabilită, adunați în jurul unei mese, după o luare de contact, începe ședința propriu-zisă condusă de un mediator. De obicei, pe o tablă mare se scriu cele patru reguli ale brainstorming-ului: „judecata critică este exclusă” (în spiritul evaluării amânate nu e voie să se comenteze nici o idee, nici să se critice, nici măcar să se rădă nu e permis); „cât mai multe idei”; „dați frâu liber imaginației” (unii formulează această regulă mai pregnant: „idei cât mai absurde”, bazându-se pe experiența că acestea sunt deseori cele mai rodnice) și ultima: „combinările și ameliorările sunt binevenite”. Există și un secretar care stenografiază tot ce se spune. Unul din cei de față începe prin a debita tot ce-i trece prin minte în relație cu problema, fără nici o selecție sau preocupare de exactitate. După ce termină, începe un altul, *nu se discută nimic*, urmează al treilea ș.a.m.d. La un moment dat ideile abundă, apoi se răresc și, cam în 45-60 de minute, inspirația secătuieste, ședința se încheie, dar mediatorul reamintește participanților că, dacă ulterior le mai vine o idee (în acea zi sau a doua zi dimineața), să o comunice telefonic secretarului. După aceea se adună specialiștii întreprinderii și,

parcurend lista, caută ideea care sugerează soluția optimă. Metoda dă adeseori bune rezultate, altfel n-ar mai fi utilizată în întreprinderi și institute. Desigur, nu orice problemă poate fi abordată în felul arătat, mai ales cele care solicită scrisul (ca în cazul celor matematice) și, de asemenea, nu în orice fază, ci doar atunci când impasul este bine precizat.

b. O altă metodă asociativă este și *sinectica* creată de W. Gordon. Acesta era convins de valoarea psihanalizei și deci de rolul hotărâtor al inconștientului. Cum, după această doctrină, inconștientul se exprimă, apare în conștient indirect, prin metafore, în centrul metodei se află strădania de a găsi metafore în relație cu problema prezentată. Și aici fac parte din grup 6-8 persoane de diferite profesii. Mai întâi se face „străinul familiar”, adică se clarifică bine dificultățile problemei. Apoi se transformă „familiarul în ceva străin”, adică se caută metafore, comparații, personificări. De pildă, dacă se studiază îmbunătățirea unui carburator, cineva își imaginează că este „un plămân și respiră când rar și profund, când superficial și repede”; altcineva invocă „balena care, după o inspirație puternică, nu mai inspiră multă vreme” etc. etc. După ce se formulează circa 20 de analogii-metafore, aceleași persoane studiază, împreună cu specialiștii, soluționarea optimă a problemei, sugerată de una sau alta din metafore. Aceasta e partea cea mai dificilă și durează mai multe ore.

Aceste două metode cumulează două avantaje: acela al asociației libere (independente de constrângerile principiului realității și al celor logice) și dinamizarea rezultată dintr-o comunicare în grup. În adevăr, emiterea de idei în fața mai multor persoane are avantajul că poate schimba punctul de vedere al altora și izvorăsc noi imagini, noi opinii, se deschid noi orizonturi. Experiențe riguroase au arătat că lucrând în grup se obțin mai multe idei, se găsesc mai multe soluții decât dacă aceleași persoane lucrează separat. De aceea s-au imaginat o serie de metode, urmărind avantajul lucrului în grup – fără a face apel și la asociații necontrolate rațional. Se stimulează creativitatea prin grup (după Stoica, A., pp. 194-197).

c. *Metoda „6-3-5”*. Este vorba de împărțirea unei adunări în grupuri de 6 persoane, în care fiecare propune 3 idei într-un timp maxim de 5 minute. Primul grup discută problema și, pe o fișă, sunt trecute trei idei, fiecare formând capul unei coloane sub care se vor trece ideile celorlalte grupuri. După 5 minute, fișa este trecută la alt grup care adaugă alte 3 idei (câte una în fiecare coloană) sub celelalte ș.a.m.d. până ce fiecare fișă trece pe la toate grupurile. Conducătorul strânge foile, le citește în fața tuturor și se discută pentru a se hotărî care din propuneri să fie însușită.

d. *„Phillips 6-6”*. Este tot o metodă menită să consulte un număr mare de persoane (30 până la 60). Această mulțime se grupează în câte 6 persoane, urmând a discuta problema 6 minute. Mai întâi animatorul explică metoda și avantajul ei, apoi expune problema. Se urmărește ca grupurile să fie cât mai

eterogene. Fiecare își alege un coordonator și se discută timp de 6 minute. La urmă, grupurile își anunță opinia. Urmează o discuție generală, după care se trage concluzia. În felul acesta, într-un timp scurt, se consultă opinia multora: 4-5 minute organizarea, 6 minute discuția în colectiv, 2 minute raportează fiecare rezultatul (dacă sunt 10 grupe, 20 minute). Deci avem circa 30 minute. Discuția finală poate dura încă 30 de minute. Astfel, în aproximativ o oră se pot rezuma părerile a 60 de persoane. Când e vorba de o problemă complexă, se pot organiza grupuri de 4 membri, având la dispoziție 15 minute.

c. *Discuția panel.* În engleză termenul „panel” înseamnă „jurați”. Și în acest caz e vorba de participarea unor colectivități mai mari. Discuția propriu-zisă se desfășoară într-un grup restrâns („jurații”) format din persoane foarte competente în domeniul respectiv. Ceilalți – pot fi zeci de persoane – ascultă în tăcere ceea ce se discută, dar pot interveni prin bilețele trimise „juraților”. Uneori bilețelele sunt din hârtie colorată: cele albastre conțin întrebări, cele albe – sugestii, cele roșii – păreri personale. Mesajele sunt primite de unul din membrii participanți la dezbateri, care introduce în discuție conținutul unui bilețel, când se ivește un moment prielnic (de aceea i se spune „injectorul de mesaje”). Discuția e condusă de un „animator”. La urmă, persoanele din sală pot interveni și în mod direct, prin viu grai. În încheiere, animatorul face o sinteză și trage concluzii.

Discuții panel sunt organizate aproape zilnic de posturile de televiziune. Auditorul (zeci de mii de telespectatori) urmărește discuția acasă și poate interveni prin telefon. Ceea ce lipsește (mai totdeauna) discuțiilor televizate sunt sintezele și concluziile animatorului; totul rămâne în aer, și cetățenii nu prea știu ce să creadă! De altfel nu sunt discuții urmărind creația, ci numai informarea.

## 6. Cultivarea creativității în învățământ

a. Câtă vreme creația era socotită un privilegiu dobândit ereditar de o minoritate, școala nu s-a ocupat în mod special de acest aspect, deși, e drept, s-au creat ici și colo clase speciale pentru supradotați. De când se arată că automatele dirijate prin calculatoare înfăptuiesc toate muncile stereotipe și deci omului îi revin mai mult sarcini de montaj, depanare și înnoire, *cultivarea gândirii inovatoare a devenit o sarcină importantă a școlilor contemporane.*

Au existat însă și poziții sceptice. S-a susținut că învățământul actual, încorsetat de principii rigide, promovând mai mult gândirea critică, disciplina, conformismul, n-ar putea promova libertatea deplină a spiritului, fantezia lipsită de orice constrângere, atât de importantă pentru spiritul creator. Obiecția, deși are o parte de adevăr, nu este esențială. Gândirea

omului are o uimitoare plasticitate. Și până acum școlarii, după ce studiau teoreme precis formulate la matematică și noțiuni rigurose definite la fizică sau chimie, puteau foarte bine să adopte cu totul altă orientare la orele de literatură, unde exprimarea metaforică, jocurile de cuvinte și imagini situează intelectul pe un cu totul alt plan. Încât putem foarte bine continua în unele lecții să deprindem copiii cu raționamentele perfect obiective, disecând critic unele fapte ori idei, iar în alte ore să-i stimulăm întru descătușarea imaginației spre conceperea celor mai variate și surprinzătoare combinații. Dar, desigur, sunt necesare o serie de transformări în felul de a organiza învățământul, modificări realizate în Occident de mulți ani, dar prea puțin observate în stilul activității din învățământul nostru preuniversitar.

b. Un prim accent ar trebui pus atunci când formulăm *obiectivele instructiv-educative*. Cultivarea imaginației să nu apară pe undeva, la urmă, printre scopurile secundare. Ea trebuie să figureze alături de educarea gândirii. E nevoie să combatem însuși conformismul cultural, care se manifestă la profesorii ce privesc exercițiile de fantezie ca un simplu joc, fără consecințe serioase asupra dezvoltării intelectuale. Vom vedea, în capitoul următor, că progresele gândirii în soluționarea de probleme depind în mare măsură de introducerea unor modificări, construcții presupunând tocmai un minim de inovație.

c. Obiectivele se reflectă în *conținutul* învățământului, în planurile și programele de învățământ. În continuare, pedagogia trebuie să susțină necesitatea culturii generale cel puțin în gimnaziu și liceu (chiar în mai toate facultățile se prevăd, pe lângă disciplinele de specialitate, și altele necesare pentru lărgirea orizontului: filosofie, sociologia și psihologia muncii, științe politice ș.a.). Iar programele să prevadă și lecții speciale în vederea cultivării ingeniozității.

d. Deosebit de importantă este *atitudinea profesorului, relația sa cu elevii*. Nu este deloc indicată poziția sa autoritară, oarecum despotică. Ea creează blocaje afective. Copiii nu îndrăznesc să pună întrebări, se tem de eșec, de ironii. E nevoie de un climat democratic, destins, prietenos. Autoritatea unui profesor nu se bazează pe constrângere, pe frică, ci pe competența sa profesională, pe obiectivitatea și ținuta sa ireproșabilă. El trebuie să fie apropiat de elevi, îngăduitor (în anume limite firești) și să încurajeze imaginația, sugestiile mai deosebite. Școlarii să-și poată manifesta în voie curiozitatea, spontaneitatea. Să fie ceva firesc ca o idee originală, mai aparte, să atragă un punct în plus la notare, chiar dacă prin ea nu s-a putut soluționa chestiunea în discuție.

Desigur, profesorul trebuie să depisteze școlarii cu potențialități creative superioare, cărora e firesc să li se asigure posibilități speciale de dezvoltare a capacităților lor. Există și teste speciale în vederea diagnosticului creativității, dar cei deosebiți, oricum pot fi observați prin felul de a rezolva probleme

neobișnuite sau prin întrebările neașteptate pe care le pun. Însă profesorul are îndatorirea de a cultiva disponibilitățile imaginative ale întregii clase, folosind metode adecvate acestui obiectiv didactic major.

e. În vederea dezvoltării creativității există *mijloace nespecifice*, fără o relație cu anume obiect de învățământ, și *metode specifice* în raport cu o anume materie, în funcție de conținutul ei.

În legătură cu prima categorie de procedee au efectuat experimente Adriana Onofrei și Maria Gârboveanu (în lucrarea coordonată de Gr. Nicola), care disting trei categorii de probe (pp. 75-76): de tip „imaginativ-inventiv”, când se cere copiilor să elaboreze o compunere având în centru un obiect extrem de simplu: o frunză, un nasture sau un gard de nuiele. A doua categorie de exerciții sunt cele de tip „problematic”. Elevii sunt solicitați să formuleze cât mai multe întrebări în legătură cu obiecte cunoscute: „piatră”, „foc”, „aer”, „stele”, „ocean” ș.a. În fine, există și probe de tip „combinat”, în care trebuie să realizeze mici compuneri pe marginea unor tablouri înfățișând diverse scene sau să formuleze morala ce se poate degaja dintr-o asemenea imagine etc.

Autoarele au lucrat timp de unul sau doi ani cu copii din clasele primare și gimnaziale, obținând cel mai evident progres în lotul gimnazial (mai ales în ceea ce privește originalitatea).

Folosirea acestor metode nespecifice, chiar dacă n-ar duce momentan la progrese evidente pentru un anume obiect de învățământ, sunt importante deoarece creează ceea ce se numește o „*atitudine creativă*” și mai ales „*aptitudinea de a căuta și găsi probleme*”, aspecte cu rol hotărâtor în asimilarea temeinică a oricărei științe.

f. Progresul creativității și cu evidente beneficii de ordin instructiv se realizează prin *metode și procedee specifice*. Gr. Nicola, în volumul editat de el, prezintă studiul efectuat la orele de fizică. Mai întâi trebuie precizat că și înainte exista o preocupare de cultivare a creativității, deși într-o proporție redusă. Ea deriva din urmărirea dezvoltării capacității de a soluționa probleme. Am menționat mai sus că rezolvarea unei probleme mai grele solicită, în mod evident, imaginația. Or, dezvoltarea gândirii este un obiectiv pedagogic central, cel puțin de la începutul secolului nostru, încât manualele propuneau probleme necesitând eforturi inovatoare la nivelul clasei de elevi corespunzătoare. Gr. Nicola dă exemple de asemenea chestiuni care au fost totdeauna prezente pentru stimularea gândirii divergente (p. 103): „cum explicăți?”, „ce relație este între...?”, „cum s-ar putea obține...?”, „ce se întâmplă dacă...?”. Bineînțeles, asemenea întrebări fac apel la creativitate numai dacă se pun la o lecție nouă (și nu la repetarea uneia anterioare).

Dacă elevii au fost însă exersați în a căuta și pune probleme, apar chestiuni puțin obișnuite: „Corpul omului conține electricitate? Dar aerul?”, „Există ceva similar cu curentul electric?”, „Orice frecare produce curent electric?”,

„Ce energie produce pământul când se rotește?”, „Pietrele și alte corpuri pot avea energie?”, „Energia are greutate?” ș.a.m.d. (pp. 122-125).

Evident, cultivarea creativității nu constă numai în a-i stimula pe copii să pună întrebări. La fizică și la majoritatea disciplinelor calea principală o constituie *metodele active*, din care, în paragraful despre percepție am amintit de „*observațiile independente*”. Printre acestea ocupă un loc central „*problematizarea*” sau „*învățarea prin descoperire*”<sup>1</sup>. În esență, e vorba ca la cerința profesorului școlarii să precizeze o problemă și să o rezolve singuri, fie printr-un studiu individual în clasă, fie, mai bine, într-o activitate pe grupe.

Pe drept cuvânt observă I. Mânzat (în studiul publicat în volumul sub coordonarea lui M. Bejat) că mai accesibilă este *metoda „descoperirii dirijate”* (p. 147). În adevăr, când problema e foarte dificilă, nu e posibil ca elevii să o rezolve singuri (mai ales într-un timp limitat) și atunci profesorul intervine cu întrebări sau indicații ajutoare. La ele trebuie să se gândească înainte de lecție, pentru a nu simplifica prea mult strădania copiilor sau... să nu o complice mai tare!

Această metodă poate fi utilizată aproape la toate obiectele. La matematică, elevii să fie îndemnați să imagineze probleme cu mai multe soluții. La geografie sunt foarte interesante „*călătoriile pe hartă*”, când școlarul, pornind dintr-un punct și avansând spre un anume oraș, descrie peisajul, bogățiile naturale, localitățile întâlnite cu specificul lor... sau se cere copiilor să explice argumentat de ce s-a dezvoltat atât de mult o anume metropolă.

În lecția de predare la istorie elevii pot căuta în unele documente (multiplificate și difuzate în clasă) cauzele declanșării unui război sau ale decăderii unui stat. La literatură liceenii pot să aibă ca temă continuarea unei nuvele, folosind personajele și stilul autorului. Alteori pot fi puși în situația regizorului: să facă observații detaliate privind jocul, mimica și atitudinile actorilor în cadrul unei piese de dată recentă etc. etc.

Fără îndoială, un astfel de învățământ (practicat deja în statele avansate) vine cu cerințe noi pentru corpul didactic, fiindcă nici vorbă nu poate fi să lăsăm totul la inspirația elevilor. Problemele eventuale, soluțiile și modul de intervenție necesar trebuie gândite dinainte de profesor. Ar fi utile manualele speciale cu tipuri de probleme și multiple indicații metodice. Nu putem face apel numai la creativitatea cadrelor didactice care n-au primit nici o pregătire metodică specială în sensul realizării obiectivului didactic de care ne-am ocupat aici.

g. *Activitatea în afara clasei și extrașcolară* oferă numeroase prilejuri pentru cultivarea imaginației, creativității. În cercurile de elevi se desfășoară o activitate liberă. Aici se pot exersa diferite metode de stimulare a imaginației, cum ar fi brainstorming-ul. Dirigintele poate organiza întâlniri cu

1. Unii pedagogi consideră cele două denumiri ca sinonime, alții le disting; oricum, sunt profund înrudite.

oameni de știință sau de artă care pot vorbi despre munca lor, despre dificultăți și satisfacții. Ei pot să trezească vii interese pentru problemele ce-i preocupă.

Vizitarea expozițiilor, muzeelor, excursiile largesc orizontul, câmpul fan-teziei copiilor și sunt surse de inepuizabile întrebări.

Preocuparea de formarea independenței în gândire și exprimare implică și o legătură cu familia, mai ales în cazul acelor părinți care își dădăcesc prea mult copilul, îl ajută la efectuarea temelor, ba chiar rezolvă ei problemele. E nevoie să-i convingem că tutelarea excesivă împiedică dezvoltarea intelectului, manifestarea independentă a gândirii și fanteziei lui, factori esențiali în dobândirea viitoare a unei autentice competențe profesionale.

În concluzie, se pot face multe pentru educarea spiritului creativ în școală. Dar, se vede necesitatea de a modifica destul de mult modul de gândire și stilul de lucru în clasă, cristalizate în secole de învățământ tradițional, prea puțin preocupat de această latură a personalității elevului, care capătă în zilele noastre o valoare din ce în ce mai însemnată.

#### ÎNTREBĂRI :

1. Ce raporturi există între inteligență și creativitate ?
2. De ce depinde și cum s-ar explica inspirația ?
3. Exemple de utilizare a analogiei în tehnică și artă. Care blocaje sunt mai greu de combătut ?
4. Cum ați stimula creativitatea elevilor la disciplina pe care o veți preda (sau o predați) ?

## Capitolul IX

# Gândirea. Dezvoltarea gândirii în procesul instructiv-educativ

Andrei Cosmovici

### 1. Caracterizarea gândirii

Gândirea este un proces de mare complexitate. Mai firesc ar fi să o considerăm o activitate, fiindcă ea constă într-o *succesiune de operații care duc la dezvoltarea unor aspecte importante ale realității și la rezolvarea anumitor probleme*. Când vorbim de probleme ne gândim la situații ce nu pot fi soluționate imediat pe baza experienței anterioare. În mod normal se subliniază că prin gândire descifrăm aspecte esențiale, ceea ce e specific uman. Am folosit termenul de „importante” deoarece există gândire și la animalele superioare, ele fiind însă incapabile de sesizarea unor proprietăți esențiale.

Deși unii filosofi, cum a fost René Descartes, considerau gândirea o calitate specifică spiritului, nevoia de precizie ne obligă să discernem în activitatea psihică numai momentele în relație cu dificultăți de ordin cognitiv și nu orice act de comunicare simplă, automatizată („Bună ziua! Ce mai faci?”, „Mă duc la școală”... etc.).

Operațiile constitutive actelor de gândire pot fi împărțite în două grupe: operații generale – prezente în orice act de gândire, și operații specifice, în relație doar cu o categorie restrânsă de probleme.

### 2. Operațiile generale ale gândirii

Operații generale sunt: comparația, analiza, sinteza, abstractizarea și generalizarea.

*Comparația constă într-o apropiere pe plan mintal a unor obiecte sau fenomene cu scopul stabilirii de asemănări și deosebiri între ele*. De obicei se spune că ea ar consta în stabilirea similitudinilor și diferențelor dintre ele. Dar aceasta presupune analiză și sinteză, comparația fiind doar momentul inițial al reflecției, care necesită alăturarea mintală pentru a putea discerne potriviri ori nepotriviri. Pentru ca un elev să poată aprecia dacă pasărea aflată

pe trunchiul unui copac din apropiere este sau nu o ciocănitoare, trebuie să-și amintească ciocănitorea din manualul său și apoi să urmărească dacă diferite aspecte sunt similare: culoarea penelor, forma cozii etc. Acum el va face o analiză: *separarea mentală a unor obiecte, fenomene sau a unor însușiri, părți, elemente ale lor*. Dacă el constată o serie de detalii comune, va conchide asupra identității păsării, ceea ce implică o sinteză: *o legătură stabilită între obiecte, fenomene sau diferitele lor părți, elemente sau însușiri*.

Aceste trei operațiuni permit soluționarea de probleme și de către animalele superioare. Iată o experiență ce dovedește acest lucru. Prin dresaj, E.G. Vațuro a învățat un cimpanzeu să ia apă cu o căniță dintr-un vas mai mare și cu ea să stingă flacăra ce îi bara accesul la o banană pusă între niște bolovani. După ce s-a deprins cu acțiunea efectuată zilnic, într-o dimineață cimpanzeul n-a mai găsit recipientul cu apă, ci numai cănița. Or, experiența se efectua pe o plută mare în mijlocul unui lac, deci apă se afla din belșug! Totuși, maimuța stătea cu cănița în mână și nu știa ce să facă: pentru ea, în acel moment, apa din lac era altceva decât apa din vas. Ulterior, experimentatorul a pus din nou vase cu apă la locul știut, dar mereu le schimba forma și mărimea: când o puțină, când un butoiș, când o damigeană. Cimpanzeul se descurca totuși, umplându-și cănița cu apă, stingând focul și consumând cu poftă banana. Din nou, s-a trezit într-o zi fără recipient cu apă, găsind numai cănița. Uitându-se în jur, dintr-o dată a avut o tresărire, s-a repezit la marginea plutei, a luat apă în cană și a alergat să stingă focul. De rândul acesta ea a făcut o sinteză, o legătură între apa din lac și apa din vasele cu apă. Această sinteză a presupus însă o analiză (efectuarea unei separații, pe plan mental, între pereții vasului și conținutul său) și o comparație: o apropiere mentală între imaginea apei din vas și percepția apei din jur. Interesul acestei cercetări este de a fi accentuat un aspect important: *progresul gândirii este favorizat de variația experienței, de diversitatea obiectelor sau a situațiilor*. La animale, această varietate trebuie să apară cu ocazia unor acțiuni reale. La om, vom vedea, ea poate interveni în mod eficient chiar dacă are loc numai pe planul acțiunilor imaginate.

Celelalte două operații generale nu le mai găsim decât la ființele umane. *Abstractizarea este o analiză a esențialului, izolarea pe plan mental a unor aspecte sau relații esențiale dintre obiecte și fenomene*. În abstractizare există conștiința că un anumit aspect aparține unei clase întregi de obiecte asemănătoare. Dacă analiza se poate produce foarte repede, abstractizarea poate dura ani de zile. O experiență repetată ne duce la abstractizări: de exemplu, că sămburele mare și dur caracterizează piersicile. Dar clasificarea științifică a plantelor fanerogame a necesitat multe secole de cercetare.

Strâns legată de abstractizare este generalizarea. Noi recunoaștem o caracteristică drept esențială când este generală, comună multor ființe, obiecte, ceea ce implică o generalizare. În mod mai propriu, *generalizarea este operația prin care extindem o relație stabilită între două obiecte sau fenomene*

*asupra unei întregi categorii*. Oamenii de știință au constatat, în repetate rânduri, prezența unor cutremure în preajma unui vulcan, precedând o erupție și consideră că ele pot prezice totdeauna iminența unei erupții. De obicei se mai vorbește de generalizare și atunci când, în mod întemeiat, includem un dat particular într-o clasă de obiecte, fenomene sau însușiri.

### 3. Operațiile specifice ale gândirii. Teoria lui J. Piaget

A. Încă din secolul trecut, filosoful E. Mach a formulat constatarea: „gândirea este un experiment mental”, intuind prezența în procesul reflexiunii a unor acțiuni mentale. În mod explicit se va referi la ele Edmond Goblot, în tratatul său de logică apărut la sfârșitul primului război mondial. Capitolul referitor la raționamentul deductiv scoate în relief sterilitatea silogismului a cărui concluzie nu aduce nimic nou față de premise. Progresul gândirii, arată logicianul francez, presupune *efectuarea unor construcții, a unor acțiuni reale sau mentale și a unor acte de constatare* a rezultatelor obținute. Exemplul pe care-l dă vizează o problemă simplă de geometrie: să se demonstreze că suma unghiurilor unui triunghi este totdeauna  $180^\circ$  (figura 1).

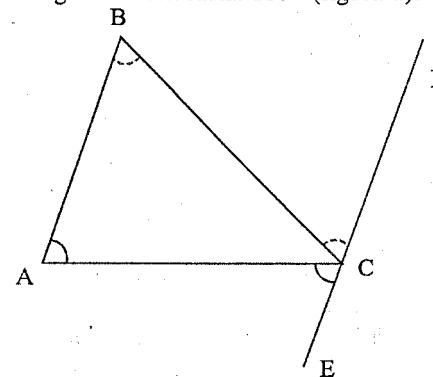


Figura 1 - Demonstrația referitoare la suma unghiurilor unui triunghi

Fie triunghiul ABC. Dacă ne mulțumim să observăm figura, nu vom putea demonstra nimic. Ducem însă dreapta DE paralelă cu latura AB, deci efectuăm o acțiune pe hârtie (dar am putea să o facem numai în minte). Constatăm: unghiul BAC este egal cu ACE, fiind alterne interne, formate printr-o dreaptă care taie două paralele. Din același motiv sunt egale și unghiurile ABC și BCD. Întrucât unghiul ACB este situat de aceeași parte a dreptei ED, ca și ACE și BCD, rezultă că suma celor trei unghiuri ale triunghiului ABC este egală cu suma unghiurilor aflate de aceeași parte a unei drepte, deci cu  $180^\circ$ . Q.e.d.

Reușita demonstrației a depins de o construcție și de observarea consecințelor ce au rezultat. Silogisme sunt prezente mereu, legitimând concluziile: unghiurile alterne sunt egale în situația dată și suma unghiurilor de aceeași parte a drepte este  $180^\circ$  (Suma unghiurilor de aceeași parte a unei drepte este  $180^\circ$ ; în acest caz, avem trei unghiuri situate de aceeași parte a drepte DE, încât acestea însumează  $180^\circ$ ). Totuși, fără acțiunea efectuată nu s-ar fi putut demonstra teorema.

După E. Goblot, rolul acțiunilor nu e hotărâtor numai în geometrie. În algebră, esențiale sunt transformările, modificările pe care le aducem formei expresiilor prin diferite operații legitime. În fizică, omul de știință trebuie să-și imagineze modificări de ordin experimental ș.a.m.d.

Așadar, două aspecte au fost subliniate de logicianul francez: importanța modificărilor, a acțiunilor reale ori imaginate și a percepției, observației rezultatelor obținute. Despre rolul acțiunilor mintale a scris mult psihiatrul și psihologul Pierre Janet, el descriind diferite conduite ale gândirii, în relație cu variate situații. În urma acestor sugestii, cel mai important psiholog al secolului nostru, elvețianul Jean Piaget, a inițiat și dezvoltat un mare ciclu de investigații cu caracter experimental.

El a demonstrat că *acțiunile mintale, operațiile specifice gândirii provin din interiorizarea treptată a unor acțiuni pe care copilul le face mai întâi în mod real, în practica de fiecare zi*. Dacă până pe la 1 an și 6 luni gândirea copilului are loc numai în planul acțiunii concrete (în mod analog cu cea caracteristică unui cimpanzeu), o dată cu însușirea limbajului copilul înțelege simbolul și o serie de acțiuni se interiorizează. Întâmpinând de-a lungul anilor multe dificultăți, ele se atenuază o dată cu gruparea acțiunilor, formându-se operații mintale specifice, caracterizate prin reversibilitatea lor: elevul e conștient că dacă  $4+5=9$ , și  $9-5=4$  sau dacă  $4 \times 3=12$ , și  $12:3=4$ . Reversibilitatea asigură plasticitatea gândirii, posibilitatea soluționării unor probleme exclusiv printr-o activitate mentală, în plan abstract. Acest stadiu este atins abia după 11-12 ani.

J. Piaget a izbutit să infirme tezele lui Immanuel Kant, care considera a priori o serie de categorii și principii, adică prezente în intelect și în rațiune înainte de orice experiență. Or, experimentele au arătat că ceea ce este evident pentru un adult, nu este și pentru un copil de 4-5 ani. Numai după o îndelungată experiență și evoluție intelectuală începe să se facă simțită prezența în raționamente a unei serii de categorii și principii.

Psihologul rus P. Galperin, căutând să ilustreze modul de formare a operațiilor mintale specifice, s-a servit de exemplul felului în care copiii din clasa întâi învață operații de adunare.

a. Mai întâi, învățătorul prezintă elevilor două mulțimi: în una numără cinci bile, iar în cea de-a doua, trei. Apoi contopește grămezile și numără ceea ce rezultă: opt bile.

- b. În a doua fază, copiii acționează ei singuri, numărând cinci bețișoare într-o grămadă, trei în cea de-a doua, le amestecă și constată că acum sunt opt. Ei repetă acțiunea cu diferite materiale și, în felul acesta, se fixează structura viitoare operații mintale.
- c. În a treia etapă, școlarii nu mai au nevoie să acționeze cu materiale concrete, acțiunea trece pe plan verbal. Copiii spun: cinci cireșe și cu trei cireșe, fac opt cireșe; cinci vrăbiuțe și cu trei vrăbiuțe fac opt vrăbiuțe etc.
- d. În faza ulterioară începe interiorizarea operației, elevii rostind în minte adunările, dar tot așa de rar cum le-ar spune cu glas tare (unii chiar mișcă ușor buzele, exteriorizare a vorbirii interioare).
- e. Interiorizarea se desăvârșește atunci când calculul se automatizează și adunarea se face rapid, schematic, detaliile exprimării nemaifiind conștiente.

Desigur, nu în toate cazurile o acțiune exterioară trebuie să parcurgă toate aceste etape pentru a se interioriza. Pe măsură ce copilul ajunge la un bagaj important de operații mintale, interiorizarea unei acțiuni noi se poate realiza mai ușor, începând cu faza efectuării ei pe plan verbal. Din concluziile deduse de J. Piaget, ca și din observațiile lui P. Galperin, rezultă că atunci când elevii întâmpină dificultăți în înțelegerea unor fenomene explicate doar pe plan verbal, se impune să trecem pe planul acțiunilor reale, folosind material concret ori desene, scheme. Astfel rezultatele cercetărilor fundamentează științific utilizarea unor procedee didactice recomandate și de experiența predării, acumulate de-a lungul secolelor.

Așa cum a demonstrat J. Piaget, interiorizările se realizează într-o anumită ordine, în funcție de complexitatea acțiunii. Cea din urmă, se interiorizează discuția unei probleme în grup. Copilul mic, chiar la 6-7 ani, nu concepe decât o singură părere referitoare la o anumită chestiune: cea a tatălui său, ori cea exprimată de învățător. Crescând, elevul constată divergențe de păreri care apar între colegi sau între adulți. O dată cu vârsta de 11-12 ani, dezvoltarea intelectuală apropiindu-se de maturitate, el începe să participe la discuții. Treptat, el poate continua acasă controversa începută în clasă, devenind capabil să interiorizeze o convorbire, apoi să-și imagineze o discuție în contradictoriu. Este momentul când el poate să abstractizeze și să generalizeze în mod eficient. *Gândirea abstractă se desfășoară de obicei sub această formă de controversă imaginată, sprijinită, din când în când, de evocarea unor fapte sau fenomene concrete*. Ilustrul savant H. Helmholtz povestea studenților săi că, după ce găsea soluția la o problemă, începea să-și imagineze cum ar privi-o prietenii săi (oameni de știință), ce obiecții i-ar putea aduce. Și numai când rezolvarea rezista la această discuție imaginată, definitivă textul și-l trimitea efectiv prin poștă, așteptând confirmarea ipotezelor sale.

Nivelul acestei dezbateri mentale, interioare, depinde mult de nivelul discuțiilor la care adolescentul și apoi tânărul participă în mod efectiv. Importanța ei este relevantă și de ponderea semnificativă pe care o au seminariile, conferințele, congresele în viața științifică.



#### 4. Formele gândirii privite din punct de vedere psihologic

A. Nevoile adaptării individului creează tendința unificării, grupării obiectelor, fenomenelor. Primul criteriu de categorizare este cel al utilității: „îmbrăcămintea se compune din cămașă, pantaloni, pantofi etc.” Chiar și preșcolarul grupează ființele potrivit aceluiași punct de vedere: „oile sunt acelea care ne dau lână”, „cail sunt aceia pe care se călărește”. Experiența de fiecare zi, intervenția vorbirii au drept urmare crearea de relații mai importante din punctul de vedere al cunoașterii: relații semantice bazate pe așa-numitele „rețele semantice”, alcătuind memoria semantică și constituind suportul logic al noțiunilor. Acestea încorporează două categorii de relații:

- a. *relații de predicăție*, referitoare la caracteristicile conceptului (că balena naște pui vii, respiră prin plămâni, are sânge roșu etc.) și
- b. *relații de subordonare*, privind raportul noțiunii cu altele mai generale (balena este un mamifer, un vertebrat, un animal...). Noțiunea apare astfel în legătură cu nenumărate altele, și face posibile numeroase afirmații.

De aici decurge, așa cum observa logicianul Ed. Goblot, caracteristica ei esențială: *noțiunea este o posibilitate de a formula numeroase judecăți cu privire la o clasă de obiecte sau fenomene*. Așadar putem considera că un elev și-a însușit pe deplin o noțiune numai dacă el poate face numeroase afirmații întemeiate în legătură cu termenul respectiv. Nu e suficient să ne dea o definiție („delfinul este un mamifer acvatic”) – trebuie să cunoască multe lucruri despre el: trăiește în grup, se orientează prin ultrasunete, se hrănește cu pești, e inteligent și ușor de dresat etc. etc. Mai mult, este esențial ca el să fie conștient de importanța unor caracteristici: de exemplu, lebăda este o pasăre acvatică, dar nu toate lebedele sunt albe. *Noțiunea este caracterizată prin această conștiință a ceea ce este esențial și ce este secundar* – de aceea poate fi aplicată la o mare varietate de obiecte din aceeași clasă, spre deosebire de reprezentare, care e totdeauna concretă, specifică. Desigur, sunt foarte numeroase noțiuni ce pot fi exemplificate printr-o imagine (casă, arbore, om etc.) – acestea sunt așa-numitele *noțiuni concrete*. Dar nu-mi pot imagina decât un anume om: înalt sau scund, tânăr sau vârstnic, bărbat sau femeie ș.a.m.d., pe când conceptul de om cuprinde toate posibilitățile imaginabile. Apoi există noțiuni cărora nu le poate corespunde o imagine concretă, *noțiunile abstracte* (infinit, spiritualitate, absolut, libertate ș.a.).

Profesorul trebuie să aibă mereu în vedere, când predă o nouă noțiune, să nu insiste doar asupra aspectelor comune categoriei respective. Pe lângă caracteristicile esențiale *trebuie discutate și deosebirile posibile* între membrii aceleiași specii. Am exemplificat, în paragraful închinat percepției, erori ale

elevilor provenind din supraaprecierea aspectelor secundare, cum ar fi vegetația atunci când se descria o formă de relief. Mai ales când e vorba de noțiuni concrete și sunt specii întâlnite frecvent în viața zilnică, există o tendință de a acorda o atenție privilegiată uneia anume, devenind un *prototip* al categoriei. Astfel, dacă cerem cuiva să ne enumere câteva fructe, el va aminti mărul, para, pruna... dar nu se va gândi să evoce măsline. Dacă solicităm enumerarea de păsări, va pomeni de barză, porumbel, rândunică... dar sigur nu va începe cu albatrosul sau pinguinul (Miclea, M., p. 205).

În această tendință există o posibilă sursă de eroare. Încercările făcute pentru a clasifica o categorie, un individ, se bazează de obicei pe compararea cu un prototip și nu pe o analiză a aspectelor esențiale. Din acest motiv, un copil va considera delfinul ca fiind pește, fiindcă nu seamănă cu câinele sau calul care pentru el sunt prototipuri pentru mamifer.

Această eroare este favorizată de analogii bazate pe echivalențe de ordin senzorial: la prima vedere delfinul e pește, având forma peștilor mari și trăind în apă. Dar clasificarea zoologică ia în considerație criteriile dovedite a fi esențiale, deci căutăm *echivalențele importante*, chiar dacă mult mai puțin evidente. Unul din obiectivele principale ale educației intelectuale constă în a deprinde pe tineri să nu se grăbească în a judeca o situație, un eveniment după aparența sa imediată, ci să caute întotdeauna substratul esențial al lucrurilor. Contradicția aceasta între aparență și esență trebuie adeseori scoasă în evidență în cadrul lecțiilor.

Formarea noțiunilor constituie progresul principal pe calea orientării spre o cunoaștere aprofundată, științifică a realității. Totodată ele constituie cel mai important instrument al comunicării dintre oameni, al transmiterii de noi cunoștințe. În adevăr, dacă și-a format un sistem hipercomplex și organizat de noțiuni, individul poate să-și însușească noi concepte, fără a avea nevoie de imagini, de experiențe concrete. De pildă, cineva nu știe ce este un electromiograf. I se explică, făcându-se legături cu noțiuni bine cunoscute de el: este un aparat electric ce amplifică foarte mult curenții electrici care iau naștere în mușchi, atunci când ei se contractă. Este suficient pentru ca persoana să înțeleagă experiențele efectuate cu el, importanța aparatului ș.a.m.d. În lipsa conceptelor menționate respectivul nu va putea înțelege despre ce e vorba.

Relațiile dintre noțiuni sunt comunicate prin intermediul judecăților – altă formă fundamentală a gândirii.

B. *Judecata este o aserțiune* (Ed. Goblot), adică *afirmarea sau negarea unui raport*. Sunt mai multe feluri de judecăți, preocupare importantă pentru logician care studiază valoarea lor de adevăr. Logica modernă tinde să nu deosebească termenii „judecată” și „propoziție” – judecățile ar fi „propoziții logice”. Din punct de vedere psihologic, este necesar să facem o deosebire tranșantă între aceste noțiuni, deoarece când elevul memorează pe dinafară o



propoziție, aceasta constituie un automatism verbal, lipsit de o adevărată personală, de convingere, având o slabă influență asupra conduitei sale. Când elevul ascultat la lecția de biologie spune: „Zestrea ereditară se transmite prin cromozomi” și profesorul (intenționat) adoptă o mimică întrebătoare, el se dezice imediat și spune: „Nu! Se transmite prin citoplasmă”. În acest caz, școlarul dovedește o memorare mecanică, efectuează un act de reproducere fidelă și atât. Evident, nu poate invoca argumente în sprijinul afirmațiilor sale, la care renunță cu ușurință.

Judecata adevărată se deosebește de unele propoziții învățate, prin existența adevăratei, a convingerii. *Convingerea este esențială pentru a considera o propoziție ca fiind judecată, un act de gândire.* Existența convingerii ridică însă probleme. Ea presupune o sinteză mentală care uneori nu se poate realiza, cel puțin în cazul unor tulburări mentale. De exemplu, un psihastenic spunea: „Știu că ce spuneți e adevărat, rațiunea îmi spune că e adevărat, dar totuși nu mă pot convinge, mă îndoiesc!”

Asemenea cazuri sunt însă foarte rare. Ceea ce se întâmplă frecvent este influențarea convingerilor de către motivație, afectivitate: judecățile devin subiective. Desigur, când e vorba de teoreme geometrice, nu e greu să fii obiectiv; situația se schimbă când faci aprecieri despre comportarea propriilor copii ori despre propria-ți competență profesională. Judecata adevărată, temelia cunoașterii, este cea fundamentată rațional, care se întemeiază pe argumente factive ori pe raționamente deductive. Cultivarea obiectivității este un alt scop educațional. Să creăm obișnuința întemeierii raționale atât a judecăților constatative, cât și a celor cu intenție critică. Obiectivitatea este importantă nu doar în știință, ci și în viața obișnuită – ea duce la asigurarea progresului, cât și la evitarea conflictelor, atât în domeniul profesional, cât și în cel familial.

C. Ne dăm seama de justetea unei judecăți când o putem susține pe baza altor judecăți, adică a unui raționament. *Raționamentul este acea formă de gândire în care, pornind de la una sau mai multe judecăți, obținem o altă judecată.* Sunt mai multe feluri de raționamente: raționamente deductive, desfășurate numai pe planul verbal abstract; raționamente inductive, când pornim de la fapte pentru a formula judecăți generale și raționamente analogice întemeiate pe o asemănare considerată importantă. Logica se ocupă de valoarea lor de adevăr. Din punct de vedere psihologic, ele ne interesează numai în măsura în care intervin în rezolvarea unei probleme, ca mecanism psihologic care ne aduce în conștiință anumite premise și soluții. Înainte de a aborda această temă centrală a gândirii, trebuie să analizăm actul de înțelegere care stă la baza oricărei încercări de a soluționa o dificultate.

## 5. Înțelegerea

*Înțelegerea constă în stabilirea unei relații importante între ceva necunoscut și ceva dinaintea cunoscut.* Există o înțelegere nemijlocită, directă, bazată pe o experiență repetată anterior: cuvintele limbii materne, fenomenele familiare, atitudinile obișnuite ale celor din jur se înțeleg imediat, fără nici un efort. *Înțelegerea mijlocită* este aceea care se obține în urma unor eforturi actuale de gândire, eforturi de scurtă durată, ori, dimpotrivă, care solicită timp îndelung.

Valoarea actului de înțelegere este în funcție de natura legăturii stabilite. Eu pot constata că taxatorul din autobuzul de astăzi e același cu cel de ieri, dar această relație nu constituie nici un progres în cunoașterea persoanei respective. Se pot stabili mai multe feluri de raporturi importante între cunoștințe. De pildă, includ o plantă sau un animal într-o anumită categorie bine cunoscută mie: văd un patruped în apropiere pe câmpie și cu ajutorul binoculului îl identific a fi un hârciog. În cazul fenomenelor fizice, înțelegerea se realizează în special când determin cauza lor: știu ce este curcubeul, când află că el se formează prin descompunerea luminii în picăturile de ploaie. În ce privește comportamentul uman, a-l înțelege înseamnă a cunoaște motivul de bază. De pildă, profesorul ascultă la lecție pe un elev care, de obicei, se prezintă slab, dar azi răspunde destul de bine, încât îi pune nota 8. Dar, în loc să se bucure, școlarul dă semne de supărare. Dascălul va înțelege această reacție, aflând motivul: tatăl copilului îi promisese participarea la un spectacol de circ, dacă ia măcar nota 9. Ori 8 fiind sub pragul fixat, necazul său este lesne de înțeles.

Înțelegerea, ducând la stabilirea continuă de relații între obiecte, fapte, fenomene, stabilește treptat acel vast sistem organizat de legături constituind memoria semantică, contribuie la formarea de rețele semantice care înlesnesc înțelegerea de noi situații și soluționarea unor probleme complexe.

Din punct de vedere al învățării este importantă clarificarea modului în care decurge înțelegerea unui text complex, a unui text științific. A. Smirnov a studiat această chestiune, căutând să stabilească evoluția procesului atunci când se urmărește o înțelegere profundă, vizând și o temeinică asimilare a textului. La prima lectură, nu se realizează decât o fragmentare a materialului, o grupare a ideilor după înțelesul lor. Uneori însă suntem nevoiți să schimbăm în minte locul unei idei: una aflată la sfârșit, dar care precizează înțelesul celor din primul fragment, e luată în considerare la început. La a doua lectură, se înregistrează o nouă fază: acum desprindem ideea principală din fiecare fragment. În minte ea îmbracă forma unui titlu. Este o deosebire între titlu și idee: aceasta afirmă ceva explicit, pe când titlul dă numai o indicație. De exemplu: „timpul probabil de mâine” este un titlu, dar „mâine va fi timp frumos” este o judecată.

În etapa a treia, ideile principale, titlurile sunt organizate și sistematizate formând un plan mintal similar cu tabla de materii a unei cărți. Prin toate aceste operații textul este nu numai înțeles, dar și, în mare parte, memorat. Însă ideile centrale au nevoie de o susținere proprie, care se realizează stabilind legături (corelații - le spune A. Smirnov) cu bagajul cunoștințelor anterioare. Pe măsură ce aceste relații capătă un caracter esențial, asimilarea textului este mai bine realizată. Prelucrarea descrisă a materialului se înfăptuiește de la sine, chiar dacă nu ne dăm seama. Urmărirea ei conștientă poate avea un efect benefic.

În cadrul acestor transformări ale textului intervin numeroase operații mintale. Descompunerea în fragmente este o operație de analiză, intitularea implică o abstractizare, alcătuirea planului mintal presupune un efort de sinteză, iar corelațiile realizează și oarecare generalizare. Pe lângă acestea intervin și acțiuni mintale, operațiile specifice. Când schimb în minte locul unei idei e ca și când aș muta un obiect dintr-un loc în altul. Intitularea nu e altceva decât imaginarea lipirii de etichete. Dar cel mai important aspect este acela al discuției interioare care apare o dată cu o nelămurire în text. Dacă nu pot să-mi răspund întrebării ce-mi apare în minte, recurg la alte cărți sau la discuții cu alte persoane. În mod obișnuit, cele mai multe nelămuriri le rezolv singur, revenind asupra textului. Această discuție imaginată duce la distingerea a ceea ce este esențial de ceea ce este secundar, deci la o temeinică înțelegere. Corelațiile stabilite cu cunoștințele anterioare obligă la o nouă sinteză, la extragerea unui sens global al textului, sesizarea „macrostructurii sale” (Gaonach, D., p. 78), ceea ce favorizează includerea noilor cunoștințe în memoria noastră semantică, modificând unele idei și îmbogățind altele. În acest fel, asimilarea unui text științific asigură noi posibilități de studiu și de soluționare a unor probleme.

După cum se vede, studierea unui material scris presupune mult mai mult decât simpla cunoaștere a alfabetului, e nevoie de capacitatea prelucrării lui mintale, întovărășită de o discuție critică interioară, ceea ce presupune o dezvoltare deplină a gândirii abstracte, un îndelung exercițiu al interpretării textelor. În această direcție este posibil un neconținut progres - dovadă că studenții la filosofie au a se lupta ani de zile cu textele marilor gânditori.

Cu totul alta este situația în cazul când materialul este citit doar cu preocuparea de a-l memora, fără să existe străduința aprofundării înțelesurilor. Structurarea rămâne vagă, superficială, corelațiile sunt reduse și textul rămâne ca un corp străin în intelect. Din această cauză, nici memorarea nu poate fi temeinică. Cunoștințele învățate mecanic sunt lipsite de plasticitate și nu pot fi utilizate în mod real, nici în teorie, nici în practică. Alfabetizarea mărginită la descifrarea literelor și cuvintelor nu folosește decât la sesizarea sau transmiterea unor informații elementare. Știe să citească numai cel capabil să analizeze, să interpreteze un text abstract, în așa fel încât ideile conținute să devină ale lui, să fie incluse în sistemul său de cunoștințe, în „organismul”

acesta complex alcătuit din idei și convingeri, care să-i permită o mai bună orientare în societate, un progres continuu în muncă și în aspirația sa spre o viață luminată.

Obiectivul principal trasat de pedagogia contemporană: *să învățăm pe tineri să învețe*, se poate realiza în primul rând învățându-i să citească, să analizeze în mod temeinic conținutul cărților, să discearnă ideile valoroase din textele de bază.

Este evident că asimilarea conținutului unui manual ridică mereu probleme de înțelegere. Dar, de obicei, autorul unui text caută să faciliteze sesizarea punctului său de vedere, încât, exceptând textele filosofice sau cele academice, efortul de gândire nu e prea mare. Gândirea are însă de făcut față unor probleme diverse. E momentul să încercăm a descifra unele din mecanismele ei.

## 6. Rezolvarea de probleme

În fața unei probleme (în special a celor propuse în școală) ne întâlnim cu două categorii de date precise: ce ni se dă, contextul problemei, și ceea ce ni se cere. Între ele există un gol pe care trebuie să-l umplem (Ausubel, D., p. 593) cu ajutorul cunoștințelor și metodelor cunoscute (acestea îndeplinesc rolul de „operatori”).

Așa cum am arătat la începutul acestui capitol, uneori puntea dintre ele se realizează prin intermediul unei construcții (vezi teza lui Ed. Goblot) care creează o situație nouă, ducând imediat la soluția căutată. Propriu-zis, nu totdeauna e cazul „unei construcții”, ci doar a unor transformări, modificări aduse datelor. Caracterul operatorilor variază după domeniul cunoașterii: uneori constau în acțiuni de ordin fizic, altele (mai ales în școală) e vorba de acțiuni mintale.

Adeseori e vorba de aplicarea unor cunoștințe dobândite anterior, în alte condiții, la situația actuală - operație numită *transfer*. Transferul s-ar explica (după S.L. Rubinstein) printr-o analiză prin sinteză. Pornind de la datele problemei, caut în bagajul de informații anterioare una având o relație cu datele ce le posed. Evocând o anume cunoștință (act de sinteză), caut să văd în ce măsură poate fi utilizată în situația dată. Dacă nu e cea necesară, încerc o alta (deseori există încercări infructuoase), până când una mă face să descopăr aspectul comun, utilizabil în noua situație (aici a intervenit analiza).

Pentru efectuarea transferului uneori se pleacă de la datele existente: „planificare înainte”, altele se studiază îndeosebi cerințele problemei: „planificare înapoi”. Sunt însă cazuri când datele existente sunt insuficiente, și atunci ele trebuie *completate cu alte informații*, obținute prin noi observații sau consultarea unor cărți. Altele, când problema e complexă, se cere *împărțirea ei în subprobleme* ce trebuie soluționate în prealabil.

Există probleme foarte grele, care impun o transformare substanțială a operatorilor cunoscuți, ori chiar imaginarea unor procedee cu totul noi. În asemenea cazuri intervine din plin imaginația. Ea e necesară în mai toate problemele, fiind nevoie cel puțin de o aplicare a cunoștințelor noastre în alte condiții. Dar atunci când se cer modificări neobișnuite, originale, intră în funcție inventivitatea. Ca urmare, aici se vor folosi procedee caracteristice actului imaginativ, printre care *analogia* are un loc de frunte. Totodată se vor resimi și obstacolele actului imaginativ: rigiditatea algoritmilor învățați anterior, ca și fixitatea funcțională.

Elevii întâmpină serioase greutăți în soluționarea de probleme. Cum poate pregăti și facilita profesorul acest proces?

Mai întâi el va da mare atenție *însușirii temeinice de către copii a „ideilor-ancoră”*, care au importanță centrală în disciplina pe care o predă și deci posibilitatea de a fi utilizate într-o varietate de situații-problemă. Apoi trebuie să prezinte operatorii folosiți frecvent în rezolvarea de probleme. De exemplu, în geometria plană care se predă în gimnaziu sunt câteva procedee de construcții folosite frecvent: coborârea unei perpendiculare, trasarea unei drepte paralele, demonstrarea egalității unor unghiuri și a unor triunghiuri etc. E bine ca ele să fie prezentate sistematic drept instrumente ale demonstrațiilor, să nu lăsăm găsirea lor pe seama „intuiției”, ci să-i obișnuim cu folosirea lor în mod conștient și sistematic.

Atunci când ne dăm seama că majoritatea școlărilor se află în impas față de o problemă grea, se recomandă să intervenim cu câte o *sugestie*, fie în relație cu datele la care ar trebui să recurgă, fie privind operatorii ce ar putea fi utili. Folosirea unor *scheme logico-grafice* prezentate pe tablă poate fi și ea de mare ajutor.

E important ca elevul să reușească, până la urmă, să soluționeze unele probleme pentru a nu se descuraja. De aceea, să avem mare grijă în ce privește *gradarea dificultăților* propuse spre rezolvare.

Cel mai important lucru este asigurarea *variației tipurilor de problemă*. Greșesc acei profesori care aglomerează copiii cu multe probleme de același fel. Acestea pot duce la creșterea rigidității algoritmilor respectivi – ceea ce constituie un mare dezavantaj.

Caracterul eterogen al exemplurilor descurajează perseverarea oarbă, obligă subiectul să rămână precaut și atent. Crește gradul de generalitate a unor operații și posibilitatea de transfer sporește (Ausubel, D., p. 611). În general, rolul pozitiv al variației în stimularea potențialităților intelectuale este reliefat de toți cei care au studiat procesele gândirii.

În fine, să adăugăm un detaliu: nu e bine să solicităm un singur elev să rezolve o problemă dificilă. Este o supraîncărcare emoțională defavorabilă efortului de gândire. Problemele pot fi soluționate în clasă fie individual, fie lucrând în grupe mici, în condiții favorizând libertatea gândirii, procesul imaginativ.

## 7. Metodele de învățământ – în perspectiva cultivării gândirii elevilor

### 7.1. Educarea gândirii în învățământul tradițional, la noi în țară

Formarea gândirii se realizează în procesul utilizării unor metode și procedee didactice. În tradiția școlii noastre, principala metodă o constituie expunerea profesorului, care ocupă, de obicei, cea mai mare parte din ora de clasă. Desigur, nimeni n-a considerat audierea celor spuse de profesor ca fiind suficientă pentru asimilarea cunoștințelor predate. Învățarea presupune reluarea lor acasă, folosind manualul sau notițele. Dar învățământul centrat pe această metodă a fost aspru criticat de pedagogi încă de la începutul acestui secol. Fapt este că absolvenții școlilor aveau impresia (și poate o mai au și cei din zilele noastre) că nu există o legătură reală între viață și ceea ce învățăm în școală. Se putea observa cum un elev poate descrie verbal foarte bine părțile unui aparat și modul său de funcționare, dar pus în fața sarcinii de a monta acest aparat dezmembrat, să nu se poată descurca niciunul.

Această lipsă de legătură aparentă cu realitatea provenea tocmai din structura activității depuse de elev. El asistă pasiv la ce spune profesorul – cel mult ia notițe. Preocuparea sa este de a putea reține și reda conținutul lecției. *Însă această orientare intelectuală nu concordă cu cea necesară în realitatea vieții și a profesiei.* Mediul ambiant, uzina, profesia nu pot fi exact cum scrie în carte – realitatea e uimitor de variată și ne pune mereu probleme mai simple ori mai complexe. Ea ne cere *să ne precizăm o problemă și să o rezolvăm prin propriul nostru efort.* Orientarea intelectuală, starea de pregătire („set” în engleză) de care am amintit în paragraful despre percepție, este hotărâtoare pentru a ne putea actualiza cunoștințele. Aflându-ne cu altă orientare, pe „alt palier” al minții nu ne putem aminti de cele cunoscute când eram în planul preocupării de a „povesti profesorului”. Nu se produce transferul cunoștințelor memorate. De unde impresia lipsei oricărei legături între ce am învățat și ce întâlnim în viață. La ea contribuie și faptul că, în lecție, expunerea începe cu considerații generale și apoi coboară spre particular, pe când în practică situația e inversă: ne aflăm în fața unui fapt concret și trebuie să ne reamintim metode, idei generale.

Deși elevul reia lecția acasă, aceasta nu schimbă situația, orientarea sa e tot aceeași: „să știe să spună lecția”. Apoi, am văzut mai sus că înțelegerea și asimilarea unui text scris implică posibilitatea unei discuții mintale a materialului, un efort de gândire pentru care nu e pregătit copilul decât spre sfârșitul școlii, în cel mai bun caz – dacă nu este deprins zilnic cu analiza și discuția unor probleme.

În afară de lecția bazată îndeosebi pe expunere există și lecții în care progresul cunoașterii se realizează prin convorbirea purtată de profesor cu întreaga clasă. Ca și Socrate, magistrul pune elevilor întrebări bine gândite și cu ajutorul lor se lămuresc anumite fenomene. În acest caz, sigur, copiii sunt mai activi, fac eforturi de gândire. Dar, profesorul nu poate pune clasei întrebări prea dificile, fiindcă se pot crea pauze lungi care ar împiedica progresul lecției. Apoi, elevii sunt „duși de mână” de către profesor, având de soluționat niște „pași mici”, porțiuni dintr-o demonstrație mult mai amplă. Numai acesta știe exact unde vrea să ajungă. Încât, nici în acest caz, școlarii nu au ocazia să-și manifeste independența, gândirea lor rămânând insuficient sollicitată.

### 7.2. „Școlile active” de la începutul secolului XX

La începutul secolului, o serie de filosofi și pedagogi au criticat concepția tradițională a școlii, metodele verbale și în special prelegerile școlare. Amintim pe J. Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly. Critica viza slaba legătură cu practica, cu viața, pasivitatea elevilor, insuficienta sollicitare a gândirii lor. Mai ales ei considerau că școala, fiind un mediu artificial, *nu interesează pe copii*, ceea ce duce la fragilitatea cunoștințelor. S-au pronunțat și împotriva rigidității planurilor și programelor, asupra lecțiilor organizate în clasă.

Au fost preconizate tot felul de structuri ale învățământului. Iată, de exemplu, cum l-a conceput un elev de al lui J. Dewey, și anume W. Kilpatrick. Metoda sa a fost intitulată metoda proiectelor. Elevii veneau la școală și se întâlneau cu profesorul. Acesta îi întreba ce i-ar interesa să studieze la începutul anului. Presupunând că în apropierea școlii a început construcția unei mari clădiri și că pe școlari i-ar interesa cum decurge, profesorul merge cu elevii pe șantier. Acolo pe unii îi interesează un aspect, pe alții altul. De aici izvorăsc întrebări: De ce clădirea e concepută cu ferestrele spre sud? Ce se întâmplă cu varul care „fierbe”? Cum funcționează macaraua? etc. etc. Profesorul nu răspunde la întrebări, ba chiar caută să le înmulțească. Fiecare elev își va alege problema care îl interesează, iar profesorul îi indică ce cărți trebuie să caute în biblioteca școlii și, eventual, ce experiențe va trebui să facă. Școlarii merg la școală, își aleg cartea indicată, fac eventual experiențe în laborator și, într-un timp determinat, trebuie să întocmească „un proiect”, adică un fel de referat în care descriu și explică fenomenul ales. Proiectul este discutat cu profesorul și, dacă e cazul, va mai face unele completări. Apoi copilul își alege altă problemă, abordând un alt „proiect” ș.a.m.d.

Un astfel de învățământ era considerat a da rezultate superioare deoarece: corespunde intereselor copilului, e strâns legat de practică, elevul va fi foarte activ, progresul său realizându-se datorită eforturilor sale, fiind chemat să-și

manifeste independența în acțiuni și gândire. Deci, se presupunea a se realiza o mai bună pregătire pentru viață și o deplină formare a gândirii, a personalității sale.

Asemenea metode noi au fost puse în practică într-o serie de școli particulare din Occident. Dar, cu rare excepții, n-au dat rezultatele scontate. (Acolo unde lucrurile au mers bine, performanțele se explică prin personalitatea profesorului: când acesta este un om talentat și deosebit înzestrat, el obține succese didactice, chiar cu metode slabe.) Ba chiar, în Uniunea Sovietică, unde noile idei au fost apreciate pozitiv, fiind „reacții împotriva școlii burgheze”, s-a hotărât aplicarea obligatorie (la începutul deceniului trei) a „metodei complexelor” în toate școlile. Era o metodă inspirată din ideile școlii active, deși nu așa revoluționară ca metoda proiectelor. Dar, după 8 ani, constatându-se că elevii își însușesc prea puține cunoștințe și progresele lor intelectuale sunt minime, s-a revenit la metodele tradiționale.

De ce n-au dat rezultate bune noile tipuri de școli? Mai întâi, nu putem subordona învățământul intereselor cu care vin copiii la școală. Ar însemna să stăm tot timpul pe terenuri de sport, la filme de aventuri, să plecăm la vânătoare! etc. Școala trebuie să formeze interese superioare la copii (pentru știință, tehnică, artă, matematică, viața politică etc.).

În al doilea rând, nu se poate cere copilului să redescopere singur toate legile stabilite de savanți de-a lungul secolelor. Li se dau cărți care să-i ajute. Dar ei nu vin la școală formați pentru a studia texte științifice, e nevoie să le dezvoltăm gândirea abstractă, spre a fi capabili de o discuție mentală a lecțiilor propuse. În fine, școlile active au subestimat sistematizarea logică a cunoștințelor, ori organizarea, unificarea lor este o cerință fundamentală a minții noastre. Informațiile izolate nu se pot memora multă vreme, nici utiliza în soluționarea unor probleme complexe. De aceea, modul de reorganizare a învățământului, preconizat la începutul secolului, nu a dat roade. Unele din ideile lor au fost fructificate abia după cel de-al II-lea război mondial.

### 7.3. Dezvoltarea gândirii în centrul atenției actualelor școli din Occident

Dezvoltarea impetuoasă a științei și tehnicii a revoluționat producția în a doua jumătate a secolului nostru: producția s-a mecanizat la maximum și se automatizează în așa măsură încât muncitorii au funcții de montaj, control și reparații. De dorit este ca să și contribuie la unele inovații, perfecționări. Se cere deci o pregătire superioară unor mase mari de lucrători. Școala a fost sollicitată să contribuie la ridicarea nivelului intelectual al absolvenților. Cu atât mai mult cu cât, dat fiind ritmul înalt al perfecționărilor tehnice, se cere mereu o recalificare repetată în timpul unei singure cariere.

Formarea gândirii se realizează însă în procesul participării active, cu efort și pricepere, la soluționarea de noi și noi probleme. Încât structura activi-

tăților desfășurate de elevi în clasă a trebuit modificată. Învățarea în clasă e posibilă în trei forme de învățământ :

- a. *forma frontală* – cea tradițională, în care profesorul lucrează cu întreaga clasă simultan ;
- b. *forma activităților pe grupe* – când colectivul elevilor e împărțit în grupe de 4-5 școlari, colaborând la realizarea aceleiași teme ;
- c. *forma individuală* – care solicită fiecărui copil în parte să rezolve o sarcină (aceeași pentru toți sau pentru o parte din colegii săi).

Întrucât în forma frontală, bazată în special pe expunerile profesorului, elevul e prea puțin activ, școlile din Occident au pus pe primul plan activitățile pe grupe și cele realizate individual în clasă.

Apoi, ca metodă principală de predare-învățare a fost instaurată *problematizarea sau învățarea prin descoperire*. În acest caz preocuparea dominantă este ca noile cunoștințe să nu fie prezentate copiilor în forma lor finală, deplin explicită, ci în situații care să ridice probleme. Reorganizând datele, transformându-le, elevii să ajungă la formularea lor definitivă consacrată de știință (Ausubel, D., p. 569). Faptul de a avea mereu de soluționat probleme nu e singura caracteristică a metodei amintite, trebuie ca școlarii să fie obișnuiți să găsească ei probleme pe care apoi să le rezolve. În felul acesta se vor afla în acea „stare de pregătire”, în fața aceluiași tip de situații cu cel din practică. Chiar dacă ambianța din clasă diferă de cea din hala de producție, din punct de vedere mintal este aceeași atitudine, ceea ce va favoriza transferul în profesione al cunoștințelor și deprinderilor dobândite în școală. De altfel, problemele nu se studiază numai în clasă, căci s-au înmulțit considerabil orele de laborator sau de lucrări practice, unde de obicei, lucrând pe echipe, se aplică aceeași metodă.

Experiența școlilor active a arătat că nu se poate pretinde ca elevii să reconstruiască edificiul științei, chiar cu ajutorul cărților. De aceea și metoda descoperirii este mai degrabă o descoperire dirijată. Profesorul trebuie să intervină pentru ca problemele propuse să fie accesibile. Multe probleme vor fi propuse chiar de el, având preocuparea adecvării dificultăților la nivelul de pregătire a clasei. Apoi, de obicei înaintea activității pe grupe ori celei individuale va face o scurtă expunere în care actualizează acele „concepte-ancoră”, esențiale pentru abordarea temei. Uneori el va realiza o schemă logico-grafică pentru a dirija investigația. În timp ce lucrează copiii, va trece pe la fiecare grup sau elev și va observa când intră într-un impas mai îndelung și atunci trebuie să intervină, discutând, aducând unele sugestii, pentru a evita descurajările și a favoriza găsirea soluției.

Psihologia contemporană a întreprins numeroase cercetări, scoțând în evidență avantajele lucrului în grup. Mai întâi s-a constatat că lucrând în grup se găsesc mai multe idei decât dacă membrii grupului ar lucra separat. Ideile emise de către cineva pot schimba punctul de vedere al celui alt, care poate

să le continue, să le îmbogățească (vezi experiența brainstorming-ului). Dar nu e numai atât, așa cum a arătat deja J. Piaget: cooperarea între școlari, schimbul de păreri duce la dezvoltarea capacității de discuție imaginată, esențială în rezolvarea problemelor. Așa cum subliniază W. Doise (p. 127): „Interacțiunea socială devine o sursă de progres cognitiv prin conflictele socio-cognitive pe care le suscită”. Diferențele de opinii, contrazicerile pe planul ideilor facilitează progresul cunoașterii, dezvoltă capacitatea de raționament (rezultă că e bine ca în același grup să lucreze elevi oarecum diferiți între ei).

Problemele discutate în grup diferă după obiectul de învățământ. La literatură, la istorie, la filosofie va fi frecventă necesitatea analizei și interpretării de texte, ceea ce favorizează însușirea tehnicii de a descifra o carte, de a învăța după un text abstract. Aceste exerciții, sprijinite pe un progres general al gândirii vor crea capacitatea de a învăța pe cont propriu – elevii învață cum să studieze și își creează posibilitatea eventualelor recalificări necesare în cursul vieții sale.

Învățarea prin descoperire ocupă un loc central, de multă vreme, în școlile occidentale. Acolo a devenit evident că nu toate lecțiile pot utiliza această metodă, pentru simplul motiv că *asemenea activității cer foarte mult timp*. Pentru a se însuși anumite cunoștințe în acest mod este nevoie de trei-patru ori mai multe ore decât prin expunerile profesorului. Acesta este motivul pentru care la noi în țară, deși se vorbește de 20 de ani de această metodă, ea e foarte puțin utilizată; căci la noi programele de învățământ n-au fost aerișite, simplificate, pentru a avea timpul necesar unei aprofundări serioase și a unei educări autentice a gândirii. Pe de altă parte, nu le putem reduce la un sfert din volumul actual! În plus, problematizarea, lucrul individual sau pe grupe nu realizează sistematizarea cunoștințelor, condiție importantă a temeiniciei înțelegerii și memorării.

Încât expunerea se folosește în continuare. Mai întâi în cazul acelor teme constând în relatarea de evenimente, ori în descrieri – care nu implică probleme la tot pasul. Așa sunt majoritatea lecțiilor de literatură, istorie și geografie. Apoi, la toate materiile sunt necesare lecțiile de sistematizare. În sfârșit, și în cazul unor probleme complexe, dificile, expunerile pot da mai bune rezultate decât munca pe grupe.

În acest caz, să ținem seama de remarcă unui renumit psiholog elvețian, Édouard Claparède, partizan al școlii active, care observa că și o lecție bazată pe expunerea profesorului poate fi activă, dacă ea se vrea un răspuns la o problemă schițată la începutul orei. Asemenea lecții pot fi un model de gândire foarte important pentru elevi.

În încheiere la problemele educării gândirii, să adăugăm o observație: școlarii depun eforturi pentru a fi evaluați pozitiv, pentru a promova o școală. Încât ei se pregătesc pentru ceea ce li se cere. Chiar dacă folosim din plin problematizarea și munca pe grupe, rezultatele nu vor fi importante, dacă

profesorul va continua să aprecieze cu nota maximă simpla memorare fidelă a spuselor sale. Aici e posibilă o iluzie: profesorul care-și aude repetate propriile sale fraze are impresia că și pentru elevul care le debitează, chestiunile sunt tot așa de clare cât îi sunt și lui. Or... e o mare eroare! Poate fi o memorare mecanică, despre care am menționat lipsa ei de valoare instructivă: cunoștințele nu pot fi utilizate în diferite situații problematice. De aceea, cadrele didactice au obligația să verifice gradul de aprofundare a cunoașterii, punând variate probleme elevilor. Numai posibilitatea de a utiliza cunoștințele pe plan teoretic și practic garantează seriozitatea asimilării, valoarea muncii de predare-învățare desfășurate în școală.

### ÎNTREBĂRI:

1. Ce deosebiri există între operațiile generale și cele specifice gândirii?
2. Care e principala contribuție a lui J. Piaget în psihologia gândirii?
3. Care sunt ultimele acțiuni care se interiorizează?
4. Ce deosebiri sunt între cunoașterea senzorială și cunoașterea prin noțiuni?
5. Dificultățile înțelegerii unui text complex.
6. Cum poate înlesni profesorul rezolvarea problemelor de către elevi?
7. Ce dezavantaje are învățământul bazat exclusiv pe expunerea profesorului?
8. De ce n-au avut succes „școlile active” organizate la începutul secolului nostru?
9. Resursele și limitele învățării prin descoperire.
10. Ce influență benefică au activitățile pe grupe?

## Capitolul X Comunicarea didactică

Luminița Iacob

### 1. Precizări conceptuale

*Comunicarea educațională sau pedagogică* este cea care mijlocește realizarea fenomenului educațional în ansamblul său, indiferent de conținuturile, nivelurile, formele sau partenerii implicați. Față de aceasta, *comunicarea didactică* apare ca formă particulară, obligatorie în vehicularea unor conținuturi determinate, specifice unui act de învățare sistematică, asistată. Din perspectiva educației formale, comunicarea didactică constituie baza procesului de predare-asimilare a cunoștințelor în cadrul instituționalizat al școlii și între parteneri cu status-roluri determinate: profesori-elevi/studenti etc.

Atât comunicarea educațională, cât și cea didactică pot fi considerate ca fiind forme specializate ale fenomenului extrem de complex și dinamic al comunicării umane.

În accepțiunea sa cea mai largă, aceasta poate fi definită ca fiind *relația bazată pe co-împărtășirea unei semnificații*. Dacă informația este premisa absolut necesară unui act de comunicare, ea nu este însă și suficientă. Absența înțelegerii acelei informații și a cadrului relațional care să-i ghideze și să-i fixeze semnificația, anulează „starea de comunicare”.

O propoziție într-o limbă necunoscută există ca informație, dar, în absența cunoașterii limbii, deci a înțelegerii ei, ea nu ne va comunica nimic. La fel un gest atipic culturii noastre.

În esență, a comunica înseamnă „a fi împreună cu”, a împărtăși și a te împărtăși, a realiza o comuniune de gând, simțire, acțiune. Perspectiva amintită este astăzi una din direcțiile teoretice majore de analiză a comunicării.

Accepțiunea propusă include câteva axiome:

- Comportamentului uman, în ansamblul său, îi este intrinsecă dimensiunea informațională, care receptată și corect decodificată, devine comunicare;
- A comunica înseamnă cu mult mai mult decât a stăpâni cuvintele; putem vorbi fără să comunicăm și să ne „împărtășim” celorlalți fără a rosti nici un cuvânt. Prin natura misiunii sale, omul școlii este obligat să conștientizeze aceasta și să acționeze ca un profesionist al comunicării (Ollivier, B., 1992; Romano, C., ș.a., 1987);

- Absența *intenției comunicative* nu anulează comunicarea. Nehotărârea, neliniștea, blazarea, neputința etc. le transmitem elevilor chiar și atunci când nu o dorim. Ele se încorporează în baza relațională care, vom vedea, filtrează mesajul didactic centrat pe conținuturile disciplinei. Aceasta și face ca profesori diferiți, cu aceeași clasă și chiar aceeași temă, să obțină rezultate diferite.

Această perspectivă de lucru asupra comunicării, desigur una dintre diversele posibile, permite câteva sublinieri :

- în cercetarea și practica actuală (François, F., 1990), actul comunicării este văzut ca o *unitate a informației cu dimensiunea relațională*, aceasta din urmă fiind purtătoare de semnificații, cea care contextualizează informația. Spre exemplu, o informație verbală imperativă („Vino!”, „Citește!”, „Spune!” etc.), în funcție de situație și de relația dintre „actorii” comunicării, poate fi : poruncă, provocare, îndemn, sugestie, ordin, sfat, rugămintă, capitulare etc. ;
- perspectiva telegrafică asupra comunicării este înlocuită de *modelul interactiv*, care analizează actul comunicativ ca o relație de schimb între parteneri care au, fiecare, simultan, *dublul statut de emițător și receptor*. Ca urmare, mai vechea atribuire ce acorda rolul de emițător profesorului și pe cel de receptor elevului/elevilor, devine discutabilă ;
- analiza exclusivă a informațiilor codificate prin cuvânt și, deci, centrarea pe mesajele verbale, pierde tot mai mult teren în fața cercetării *diversității codurilor utilizate* (sunet, cuvânt, gest, imagine, cinetică, poziție etc.) și *acceptării multicanalității comunicării* (auditiv, vizual, tactil, olfactiv etc.). Din perspectiva acestei realități, devine tot mai evident faptul că și în situație didactică, comportamentul interlocutorilor, *în ansamblul său*, are valoare comunicativă.
- a comunica, ca formă de interacțiune, presupune câștigarea și activarea *competenței comunicative*, care este deopotrivă aptitudinală și dobândită. Absența acesteia sau prezența ei defectuoasă explică, de cele mai multe ori, eșecul sau dificultățile pe care profesori foarte bine pregătiți în domeniul specialității lor le au sistematic în munca cu generații și generații de elevi. A fi profesor înseamnă a avea cunoștințe de specialitate temeinice (premisă necesară, dar nu și suficientă), dar și a avea capacitatea de a le „traduce” didactic sau, altfel spus, posibilitatea de a ști „ce?”, „cât?”, „cum?”, „când?”, „în ce fel?”, „cu ce?”, „cui?” etc. oferi.

## 2. Forme ale comunicării. Implicații psihopedagogice

În sistemul lumii vii, comunicarea atinge, în forma sa umană, un punct de maxim. Se are în vedere atât complexitatea procesului, formele, conținuturile

și nivelurilor comunicării, cât și diversitatea codurilor, canalelor, situațiilor, modalităților în care se produce.

Este așadar firesc ca un fenomen atât de plurideterminat (comunicarea este în același timp relație, informație, acțiune, tranzacție etc.) să admită o taxonomie largă, cu o diversitate de criterii-repere.

Cu titlu de exemplificare doar, semnalăm câteva posibilități :

<i>Criterii</i>	<i>Forme</i>	<i>Precizări</i>
1. Parteneri	a) c. intrapersonală	- cu sine
	b) c. interpersonală	- între două persoane
	c) c. în grup mic	- în cazul unei relații grupale de tip „față-în-față”
	d) c. publică	- auditoriul este un public larg, în relație directă (conferințe, miting) sau indirectă (ziar, TV) cu emițătorul
2. Statutul interlocutorilor	a) c. verticală	- între parteneri care au statute inegale (elev-profesor, soldat-ofițer etc.)
	b) c. orizontală	- între parteneri cu statute egale (elev-elev, soldat-soldat etc.)
3. Codul folosit	a) c. verbală	- <i>fac obiectul analizei subpunctului 2.1.</i>
	b) c. paraverbală	
	c) c. nonverbală	
	d) c. mixtă	
4. Finalitatea actului comunicativ	a) c. accidentală	- <i>fac obiectul analizei subpunctului 2.2.</i>
	b) c. subiectivă	
	c) c. instrumentală	
5. Capacitatea autoreglării	a) c. lateralizată (unidirecțională)	- fără feed-back (comunicare prin film, radio, TV, banda magnetică etc., forme care nu admit interacțiunea)
	b) c. nelateralizată	- cu feed-back determinat de prezența interacțiunii emițător-receptor
6. Natura conținutului	a) c. referențială	- vizează un anumit adevăr (științific sau de altă natură)
	b) c. operațională/metodologică	- vizează înțelegerea aceluși adevăr, felul în care trebuie operat, mental sau practic, pentru ca adevărul transmis să fie „descifrat”
	c) c. atitudinală	- valorizează cele transmise, situația comunicării și partenerul



Se remarcă faptul că o formă de comunicare anume este o problemă de *dominanță* și nu de *exclusivitate*. De asemenea, doar din necesități didactice se fac delimitări tranșante, în realitatea vie a comunicării aceste forme coexistând. Spre exemplu, comunicarea profesorului poate fi în același timp o comunicare în grup (se adresează tuturor cu o cerință), o comunicare interpersonală (accentuează o idee ca răspuns direct pentru elevul X) și intrapersonală (se autointeroghează: „m-au înțeles exact?”, „este X atent la ce i-am spus?”). La fel, același act comunicativ poate fi referențial, operațional și atitudinal. Spre exemplu, la cerința verbală: „Enumerati cât mai multe asemănări și deosebiri între fenomenele x și y”, profesorul indică, gestual, maniera rezolvării așteptate (două coloane, una pentru asemănări, alta pentru deosebiri) și prin ton – importanța deosebită a sarcinii solicitate în acel moment elevilor și încrederea că ei sunt capabili să rezolve bine cerința.

### 2.1. Verbal, paraverbal și nonverbal

Una dintre cele mai frecvente diferențieri utilizate în analiza comunicării umane are la bază natura semnelor utilizate în codarea informației și canalul predilect de transmitere a mesajului astfel rezultat. Consecința este o posibilitate de analiză pe trei planuri:

*Comunicarea verbală* (CV). Informația este codificată și transmisă prin cuvânt și prin tot ceea ce ține de acesta sub aspectul fonetic, lexical, morfo-sintactic. Este cea mai studiată formă a comunicării umane, deși, din perspectivă antropogenetică și ontogenetică, apariția ei este cu mult devansată de celelalte două forme comunicative (Teodorescu, S., 1997). Este specific umană, are formă orală și/sau scrisă, iar în funcție de acestea, utilizează canalul auditiv și/sau vizual. Permite formularea, înmagazinarea și transmiterea unor conținuturi extrem de complexe. Multă vreme a fost studiată ca manieră dominant-exclusivă a comunicării. Faptul s-a repercutat și asupra modelului studierii comunicării didactice.

Astfel, câteva principii au făcut epocă: emiterea determină recepția; mesajul circulă de la un pol preponderent activ (profesorul – în cazul comunicării didactice) spre un receptor pasiv; desfășurarea lanțului comunicativ are direcție liniară, etapele prezente le condiționează automat pe cele viitoare, fără reciprocitate; dacă în codare și decodare – a se citi repertoriul educatorului și cel al educatului – se folosește aceeași cheie lingvistică, mesajul își atinge ținta etc.

Tendința actuală este orientată mai ales asupra cercetării comunicării orale, mult timp neglijată din cauza lipsei instrumentelor tehnice care să o surprindă în complexitatea sa. Dinspre „gramatica oralului” vin astăzi cele mai multe date care infirmă, în parte, tezele de mai sus (Mouchon, F., Filloux, F., 1980).

*Comunicarea paraverbală* (CPV). Informația este codificată și transmisă prin elemente prozodice și vocale care *însoțesc* cuvântul și vorbirea în general și care au semnificații comunicative aparte. În această categorie se înscriu: *caracteristicile vocii* (comunică date primare despre locutori: tânăr-bătrân, alintat-hotărât, energic-epuizat etc.), *particularitățile de pronunție* (oferă date despre mediul de proveniență: urban-rural, zonă geografică, gradul de instrucție etc.), *intensitatea rostirii, ritmul și debitul vorbirii, intonația, pauza* etc. Canalul folosit este cel auditiv.

Același mesaj, identic codificat verbal, în funcție de implicarea paraverbalului, își modifică semnificația, devine practic altceva. Apare fenomenul de *supracodificare*, la care elevii, vom vedea, sunt sensibili în mod particular.

Încercați, după modelul de mai jos, astfel de exerciții de supracodificare cu clasa dumneavoastră.

- Dați-le aceeași indicație verbală – „Notați acum” – cu ton de rugămintă, poruncă, indicație neutră. Observați ce se întâmplă.
- Accentuați diferit același enunț și observați rezultatele. Exemplu: „Pentru mâine aveți o temă frumoasă. Pentru mâine, aveți o temă *frumoasă!* !”

În cadrul cercetării CPV sunt în curs studii foarte interesante care urmăresc valoarea comunicativă a *tăcerii* (Cucoș, 1996). Orice cadru didactic știe, din propria sa experiență la clasă, că există tăceri-nedumeriri, tăceri-vinovății, tăceri-proteste, tăceri-aprobări, tăceri-laborioase (se gândește intens), tăceri-provocatoare, tăceri-indiferente, tăceri-obositoare, tăceri-stimulative, tăceri-condamnări, tăceri-zgomotoase, tăceri-pedeapsă, tăceri-obraznice etc., exprimate atât de copiii, cât și de profesor.

Dacă, de regulă, comunicarea verbală este purtătoarea dimensiunii referențiale a actului comunicării, paraverbalul și, vom vedea, nonverbalul sunt implicate mai ales în realizarea dimensiunilor operațional-metodologică și atitudinală. Faptul are consecințe extrem de importante în actul didactic, neconștientizarea acestui aspect putând avea consecințe surprinzătoare.

*Comunicarea nonverbală* (CNV). Informația este codificată și transmisă printr-o diversitate de semne legate direct de postura, mișcarea, gesturile, mimica, înfățișarea partenerilor. Înglobând o diversitate de posibilități, comunicarea nonverbală este astăzi obiectul unei susținute serii de cercetări menite să-i aprofundeze mecanismele și funcțiile. Din punct de vedere ontogenetic, CNV prezintă o mare precocitate bazată, în egală măsură, pe elemente innăscute, spre exemplu: diversele comportamente expresive primare ale afectelor și emoțiilor, dar și învățate, inițial imitativ.

Dimensiunea nonverbală a comportamentului este puternic implicată în construirea *condițiilor interacțiunii* (privirea, orientarea corpului, poziția și distanța dintre parteneri sunt esențiale în începerea, susținerea și oprirea unei comunicări). La fel și în cazul *structurării interacțiunii*, ca și al *influențării*

conținutului acesteia. Se adaugă, la funcțiile de mai sus, și cele de *cunoaștere a partenerului, de stabilire a mutualității și de facilitare cognitivă*.

Exprimarea verbală este înlesnită, facilitată de prezența gestualității și mișcării. Interzicerea acestora, din considerații situațional-naturale sau experimentale, face să apară perturbări ale comunicării verbale. Puteți încerca chiar dumneavoastră niște mici „experimente”. Impuneți-vă, la o activitate preponderent verbală, să explicați ținându-vă mâinile la spate. Ce constatați? S-ar putea să descoperiți lucruri interesante: cuvintele „ajung” mai greu pe buze, capul se mișcă mai mult, sunt mai numeroase și mai lungi pauzele sonore (ăăă... ăă) etc.

Să reținem: *vorbim cu ajutorul organelor vocale, dar comunicăm cu întregul nostru corp și nu numai. Comunicative sunt și îmbrăcămintea, relațiile pe care le stabilim (democratice, de autoritate, indiferente), spațiul pe care îl ocupăm și distanțele la care ne plasăm față de interlocutor.*

Această primă distincție permite câteva sublinieri:

- În funcție de una sau alta dintre formele descrise mai sus, comportamentele comunicative reale pot fi cu dominantă verbală, cu dominantă nonverbală sau mixte. Evident că, din această perspectivă, conduita comunicativă a profesorului, în clasă, se înscrie în prima categorie, în timp ce pentru elev este mai potrivită încadrarea în cea de a treia;
- CV, CPV și CNV nu au aceleași regimuri și ritmuri de codare, transmitere și decodare. Se apreciază că promptitudinea este apanajul CPV și CNV, ele fiind de patru ori și jumătate mai rapid decodificate decât CV. Vom sublinia ulterior consecințele acestui fapt, pentru comunicarea didactică;
- Conținuturile *afectiv-atitudele*, indispensabile dimensiunii relaționale a oricărei comunicări, se transmit, în proporții hotărâtoare, prin CPV și CNV: 55% nonverbal, 38% paraverbal și doar 7% verbal. Un mic „experiment” vă poate convinge: Transmiteți clasei o informație atitudinală – Atenție! Mă supăr! – în două modalități: doar prin cuvânt (liniar ca tonalitate, intonație, mimică, într-un cuvânt, ca un robot vorbitor) și apoi în formulă mixtă: cuvânt hotărât, ton ridicat, sprâncene „de amenințare-avertizare”. Veți sesiza imediat diferența în reacția clasei.
- Dacă în situația *conținuturilor explicite*, CNV are un rol diminuat, de regulă, explicativ și ilustrativ, situația se schimbă radical în situația *conținuturilor implicite*, detectabile mai ales pe calea CPV și CNV;
- Între cele trei forme de comunicare se stabilesc anumite *relații temporale și de sens*. Astfel, CV și CPV sunt obligatoriu simultane, în timp ce CNV poate fi simultană acestora, dar să le și anticipeze sau să le succedă. În privința sensului comunicării, PV și NV sunt concordante (nu pot avea o voce veselă și o mină tristă), în timp ce între verbal și paraverbal, pe de o parte, și între verbal și nonverbal, pe de altă parte, pot apărea și discor-

danțe (spre exemplu, ironia, ca formulă expresivă, are un astfel de mecanism discordant: un mesaj verbal laudativ, contrazis de un ton disprețuitor și de o mimică de aceeași factură);

- Față de implicarea voluntară și conștientă a partenerilor în CV, CPV și CNV scapă cel mai ades conștientizării, gradul lor de spontaneitate este ridicat;
- Într-o comunicare cu dominantă verbală, cum este și cea didactică, CPV și CNV nu se adaugă verbalului, ci formează un întreg bine structurat, complex și convergent.

## 2.2. Comunicarea accidentală, subiectivă și instrumentală

Finalitatea actului comunicativ, conștientizată sau nu de „actorii” relației, a permis delimitarea altor trei tipuri de comunicare: cea accidentală, cea subiectivă și cea instrumentală (Zajonc, R., 1972).

*Comunicarea accidentală* se caracterizează prin *transmiterea întâmplătoare de informații* care nu sunt vizate expres de emițător și care, cu atât mai puțin, sunt destinate procesului de învățare dezvoltat de receptor. Spre exemplu, constatarea lipsei cretei și buretelui în momentul transcrierii la tablă a textului tocmai citit, îi prilejuiește profesorului o paranteză-remarcă la sistemul eficient al retroproiectorului, care l-ar fi scutit pe el de nervi și de blam pe elevul de serviciu.

*Comunicarea subiectivă* are drept caracteristică faptul că exprimă direct (verbal, paraverbal sau nonverbal) starea afectivă a locutorului din necesitatea descărcării și reechilibrării, în urma acumulării unei tensiuni psihice (pozitive sau negative). Rămânând în context didactic, să observăm că în această categorie intră și exclamația de surpriză la un răspuns deosebit („Bravo, copile!”) și tonul ridicat al reproșului („M-ați supărat!”) și palma care se abate asupra elevului. De altfel, diversitatea formelor de exprimare și comunicare subiectivă este extrem de mare, aici incluzându-se și *mișcările de descărcare*: elevul care-și răsucește automat șuvița de păr, doar-doar, va apărea răspunsul, eleva care-și tot aranjează bluza – care stă bine de altfel! – în timpul tatonării rezolvării, copilul care face bucăți creta în timpul răspunsului oral, profesorul care-și învârte tot mai nervos ochelarii, pe măsura ascultării răspunsurilor etc.

*Comunicarea instrumentală* apare atunci când sunt reunite o serie de particularități:

- a. focalizarea intenționată și vădită pe un *scop precis*, comunicat mai mult sau mai puțin partenerilor;
- b. urmărirea atingerii lui prin obținerea unui *efect anumit* în comportamentul receptorului și

- c. capacitatea *de a se modifica*, în funcție de reacția partenerilor, pentru a-și atinge obiectivul. Este evident că acest tip de comunicare este dominant în actul didactic, fără ca acest fapt să excludă și prezența celorlalte două. Dacă, prin esența ei, orice comunicare didactică este și instrumentală, reciproca nu mai este valabilă. La fel, dacă o comunicare didactică poate fi, într-o anumită măsură accidentală și subiectivă, acestea din urmă nu sunt, prin finalitatea și procesualitatea lor, și didactice.

### 2.3. Implicații psihopedagogice

Analiza formelor comunicării (2.1 ; 2.2) ne permite acum evidențierea unor aspecte demne de luat în seamă într-o conduită didactică eficientă :

- a. *Randamentul comunicării didactice nu se reduce la stăpânirea conținuturilor verbale.* Dacă prin componenta verbală se exprimă referențial și explicat un anumit conținut categorial, în același timp, prin componenta para- și nonverbală se exprimă atitudini. Acestea vizează *conținutul transmis, receptorul și situația comunicării.* Prin orientările lor atitudinale, pozitive, neutre sau negative, profesorul și elevul potențează sau frânează comunicarea, sporesc sau anulează efectele conținuturilor didactice propuse. Astfel, un conținut verbal strict și precis delimitat – o teoremă matematică, spre exemplu – în funcție de conduita para- și nonverbală a profesorului, poate fi percepută de clase paralele, sau de aceeași clasă în momente diferite, destul de divers :
- ca o provocare adresată imaginației și puterilor lor euristice ;
  - ca o expresie clară a neîncrederii profesorului în puterile clasei ;
  - ca o chestiune de rutină ;
  - ca o propunere de tip concurențial, „care pe care” ;
  - ca o pedeapsă administrativă etc ;
- b. *Comunicarea para- și nonverbală pregătesc terenul pentru mesajul verbal.* Înainte de a „traduce” și accepta rațional importanța unei demonstrații, spre exemplu, elevul are *sentimentul importanței conținutului* ce i se propune, transmis de către profesor concomitent cu mesajul verbal al demonstrației, dar decodificat mai rapid, cum s-a precizat anterior. Rolul afectivității nu trebuie neglijat și din alt considerent. S-a demonstrat experimental că informațiile recepționate pe un fond afectiv pozitiv sunt mai bine reținute, în timp ce un climat afectiv stresant (frică, neplăcere, efort excesiv etc.) facilitează uitarea ;
- c. O comunicare complexă (CV, PV și NV) convergentă ușurează *realizarea unor sarcini diferite* – impuse de diversele roluri didactice – prin realizarea lor concomitentă, dar prin mijloace diferite (exemplu : verbal se oferă o explicație clasei, paraverbal sunt atenționați cei neatenți prin ridicarea

- tonului și nonverbal se solicită caietul unui elev pentru a verifica o informație oferită anterior). Cât de cronofagă ar deveni situația descrisă dacă am fi constrânși să realizăm totul prin cuvinte ! ;
- d. Folosirea multicanalității în transmiterea și receptarea mesajului facilitează prelucrarea și *reținerea unei mai mari cantități de informații* și, în același timp, sporește varietatea și atractivitatea actului comunicativ. Înlăturând pericolul monotoniei (gândiți-vă la o „lecție” prezentată exclusiv verbal, fără nici o modificare a intensității, ritmului, tonalității etc. vorbirii și la suprasolicitarea și blocarea recepției auditive pe care o produce), o astfel de comunicare facilitează procesul concentrării atenției ;
- e. Combinarea variată și convergentă a mesajelor verbale, para- și nonverbale, poate reprezenta un spor de claritate (cât de puțini sunt cei care, în explicarea noțiunii de spirală, nu recurg la gestul „clarificator”) și, prin aceasta, *economie de timp* ;
- f. Comunicarea divergentă însă poate produce confuzii, nesiguranță și chiar refuzul conținuturilor transmise. Să ne gândim la situația în care mesajul verbal al profesorului afirmă importanța deosebită a ceva, în timp ce para- și nonverbal trădează o indiferență totală. Ceea ce nu-l interesează și pasionează pe profesor nu are de ce să-l atragă mai mult pe elev. Divergența se poate plasa și la nivelul categoriilor de atitudini. Prin conținutul strict științific la care apelează, prin felul în care îl prezintă, profesorul poate transmite o valorizare deosebită a ideilor propuse, dar o desconsiderare a celor care îi sunt parteneri în acel moment. Reducerea partenerului – în cazul de față elevul/elevii – la statutul de receptor pasiv și depersonalizat transformă comunicarea didactică în simplu act de informare, scăzându-i simțitor randamentul și denaturându-i menirea. Mai poate fi vorba de comunicare, și încă didactică, în situația în care profesorul, chiar din momentul intrării în clasă, se „lipește” de tablă, „dialoghează” exclusiv cu aceasta și câteva zeci de minute nici nu-și privește clasa pentru a afla dacă a putut fi urmărit, dacă s-a făcut înțeles, dacă a interesat pe cineva ceea ce a predat el etc. Un astfel de profesor își va autojustifica conduita considerând că elevii săi – apreciați, de regulă, ca slabi și neinteresați – nici nu merită mai mult. El „uită” că cel care, de regulă, induce un anumit comportament de răspuns este, în situația didactică, chiar profesorul. „Prin modul său de a preda, un profesor produce în mod constant indici în legătură cu ceea ce consideră a fi important, ce model de comportament așteaptă de la elevi, ce tipuri de participare dorește, ce calitate de activitate va accepta... Indiferent dacă acești indici sunt verbali sau nonverbali, dacă sunt conștienți sau inconștienți, elevii își modelează comportamentul în funcție de ei” (Grant, B., ș.a., 1977, p. 89).

### 3. Comunicarea didactică

O posibilă definire a comunicării didactice se poate structura pe ideea că *aceasta este o comunicare instrumentală, direct implicată în susținerea unui proces sistematic de învățare.*

Se remarcă faptul că, în această accepțiune, nu apar restricții de conținut (învățarea poate fi în egală măsură centrată pe dobândirea de cunoștințe, deprinderi, motivații, atitudini etc.), de cadru instituțional (poate exista comunicare didactică și în afara procesului de învățământ, în diversele forme ale educației nonformale și informale) sau privitoare la parteneri. Nu prezența „personajelor” profesor-elev/elevi dă unei comunicări caracterul didactic, ci respectarea legităților presupuse de un act sistematic de învățare. Astfel, comunicare didactică poate apărea între diferiți alți „actori”: elev-elev, manual-elev, carte-persoană care învață, instructor-instruiți, antrenor-antrenați, inițiat-ucenici etc. Condiția este ca „personajul-resursă” să depășească statutul de informator.

Schema oricărei comunicări, ca ansamblu al aspectelor ce concură la realizarea ei, cuprinde:

- factorii (actorii/personajele/agenții) comunicării;
- distanța dintre aceștia și
- dispoziția așezării lor. Ambele sunt importante pentru precizarea particularităților canalului de transmitere a mesajului;
- cadrul și contextul instituțional al comunicării, ceea ce imprimă, automat, un anumit tip de cod: oficial, mass-media, colocvial, didactic, secret etc.;
- situația enunțiativă (interviu, dezbateri, lecție, sesiune științifică etc.);
- repertoriile active sau latente ale emițător-receptorilor;
- retroacțiunile practicate;
- elementele de bruij (zgomotele).

Este evident că pentru fiecare dintre acestea, comunicarea în clasă are specificul său, determinat de cadrul instituțional în care se desfășoară și de logica specifică activității dominante – învățarea (ca modalitate esențială de instruire și educare). O amplă prezentare a specificului comunicării educative și didactice o realizează E. Păun (1982, pp. 151-167), urmărind coordonatele: factorii comunicării educative, cadrul acesteia, circuitele de comunicare în clasă, raportul relației educative – relație de comunicare, blocaje ale comunicării educative, randamentul comunicării didactice etc.

Cercetări recente subliniază și alte caracteristici:

- a. Dimensiunea explicativă a discursului didactic este pronunțată, deoarece el vizează, prioritar, înțelegerea celor transmise. O învățare eficientă are ca premisă înțelegerea conținutului propus, condiție primară și obligatorie

pentru continuarea procesualității învățării. „*Dacă înțelegere nu e, nimic nu e!*” – s-ar putea spune parafrazănd o formulă deja celebră. De aici, o „marcă” a comunicării în clasă (este valabil și pentru cartea școlară, de altfel) pusă permanent sub semnul lui „deci, ați înțeles!” și axată pe „deblocarea” și antrenarea potențialității cognitive a elevului;

- b. Ca o consecință directă și imediată apare caracteristica structurării comunicării didactice conform *logicii pedagogice*. Aceasta, fără a face rabat criteriului adevărului științific, are ca primă cerință facilitarea *înțelegerii unui adevăr*, și nu simpla lui enunțare. Profesorul care doar propune/impune adevărurile domeniului specialității sale, dar nu face *efortul special* pentru ca ele să fie înțelese și acceptate de copii ca „bunuri simbolice personale” se oprește, ca profesionist, la jumătatea drumului. Este de înțeles, astfel, de ce în structurarea conținuturilor programelor școlare, dar și în prezentarea informațiilor în actul comunicativ didactic, se acordă ascendență logicii pedagogice (vizează înțelegerea), față de cea științifică (vizează adevărul) sau cea istorică (vizează cronologia descoperirii adevărilor științifice);
- c. Legat de particularitatea anterioară, este evident rolul *activ* pe care îl are profesorul față de conținuturile științifice cu care va opera. În procesul de transinformație (Neacșu, I., 1990) – obligatoriu contextului didactic – profesorul acționează ca un veritabil *filtru* ce selecționează, organizează, personalizează (în funcție de destinatar și cadru) conținuturile literaturii de specialitate, ghidat fiind de programa în vigoare și de manualul pentru care a optat;
- d. Un aspect special al comunicării didactice îl reprezintă *pericolul transferării autorității de statut* (normală la nivelul relației cu clasa) *asupra conținuturilor*, sub forma argumentului autorității. Pentru cei care învață apare astfel pericolul (cu atât mai prezent cu cât elevii sunt mai mici) ca un lucru să fie considerat adevărat sau fals nu pentru că este demonstrabil, ci pentru că parvine de la o sursă cu „autoritate” („Scrie în carte”, „Așa ne-a spus d-na învățătoare!”, „Așa este formulat în programă” etc.);
- e. Combinarea, în mod curent, în cadrul comunicării în clasă, a celor două forme verbale: oralul și scrisul. De aici o serie de particularități *de ritm* (scrisul este de șase ori mai lent decât rostirea), *de formă* (accentuarea compensatorie a dimensiunii paraverbale din comunicarea profesorului atunci când elevii iau notițe și pierd o parte din informația nonverbală), *de conținut* (diminuarea și chiar pierderea dimensiunii afectiv-atitudinale în cazul comunicării scrise);
- f. Personalizarea comunicării didactice face ca același cadru instituțional, același conținut formal (programă, manual), același potențial uman (clasa/clasele de elevi) să fie explorat și exploatat diferit și cu rezultate diferite,

de profesori diferiți. În funcție de propriile particularități de structură psihică și de filosofia educației la care aderă, conștient sau nu, profesorul accentuează una sau alta dintre dimensiunile comunicării – cea informativă, cea relațională, cea pragmatică etc., creând premise de răspuns complementar din partea elevilor sau a cadrului instituțional în care activează etc.

Pe lângă cele analizate până acum, se poate enumera o altă serie de trăsături care, și ele, contribuie la crearea unui univers specific al comunicării didactice:

- ritualizarea și normele nescrise permanent prezente („Nu vorbi neîntrebat!”, „Ridică-te în picioare când răspunzi!”, „Când profesorul vorbește, se ascultă doar!” etc.);
- combinarea permanentă a comunicării verticale cu cea orizontală în forme organizate (lucru pe grupe, sarcini colective etc.) sau spontane, legale sau ilegale („circuitul” unei fiuici, suflatul);
- finalismul accentuat al comunicării subordonate prioritar obiectivului didactic urmărit. De aici libertatea limitată a partenerilor, profesori și elevi, de a alege conținuturi ad-hoc;
- animarea selectivă a partenerului – clasă/elev – în funcție de reprezentările deja fixate ale profesorului („clasă amorfă”, „elev slab”, „elev conștiințios”);
- dominarea comunicării verbale de către profesor în proporție de peste 60-70%, la care se asociază și tutelarea de ansamblu a actului comunicativ (Leroy, 1974; Debyser, 1980);
- redundanța, cantitativ și calitativ specială, impusă de necesitatea înțelegerii corecte a mesajului (Ungureanu, D., 1994).

Pentru fiecare dintre aspectele menționate, se poate medita la avantajele pe care le creează, dar și la neajunsurile derivate.

#### 4. Retroacțiuni ale comunicării didactice

Prin caracteristica sa de instrumentalitate, comunicarea didactică înglobează fenomenul de retroacțiune. Ca acțiuni recurente, propagate în sens invers – de la efecte la cauze, de la rezultate spre obiectivele inițiale –, retroacțiunile sunt principalele modalități care permit adaptarea interlocutorilor unul față de altul, la situație și, esențial, la finalitatea urmărită. Acționând în orice structură sistemică – și comunicarea prezintă această caracteristică –, principiul retroacțiunii are ca menire echilibrarea și eficientizarea structurilor, dimensiunea sa adaptativă fiind evidentă. Dintre formele de retroacțiuni prezente și în comunicarea de tip didactic, rețin atenția două: *feed-back-ul* și *feed-forward-ul*.

#### 4.1. Delimitări conceptuale

Într-o accepțiune foarte largă, prin *feed-back* (fb), ca formă de conexiune inversă, se înțelege *modalitatea prin care finalitatea redevine cauzalitate*.

*Modalitate prin care anticiparea finalității redevine cauzalitate* este o retroacțiune de tip *feed-forward*. Dacă (fb) intră în funcție după atingerea finalității, prin reinvestirea efectelor în cauze, *feed-forward-ul* acționează preventiv, controlând secvențial avansarea către finalitatea urmărită. „Mecanismul *feed-forward* exprimă virtuți contextuale, creează variante multiple, faze intermediare” (Bîrliba, C., 1987, p. 58). Apelul la acest mecanism de reglare permite adaptarea din mers a procesului în curs – comunicare sau învățare – pe baza sesizării anticipate a posibilităților care apar și care prefigurează atingerea sau nu a finalității scontate. În postură de profesor, atent la evoluția fiecărui elev, te poți ocupa special de un copil după ce a luat o notă nesatisfăcătoare (*feed-back*) sau preventiv, anticipând o evoluție spre o notă nesatisfăcătoare (*feed-forward*).

În teoria comunicării și cea psihopedagogică, cele două forme de retroacțiuni sunt extrem de inegal tratate: *feed-forward-ul* abia semnalat, în timp ce *feed-back-ul* este temeinic analizat, deși, în practica actului educativ, ele sunt prezente sensibil egale.

Din perspectiva comunicării didactice, (fb) poate fi privit ca fiind *comunicarea despre comunicare și învățare*. Aceasta se explică prin faptul că actul didactic impune existența a două (fb)-uri, diferite prin sens și funcție. Un prim (fb) aduce informații de la receptor la emițător – este convențional numit (fb) I – și reglează activitatea de transmitere a informațiilor. Al doilea (fb), oferit de această dată de emițător receptorului – numit (fb) II –, are drept scop să regleze activitatea dominantă a celui din urmă. În cazul comunicării didactice, dominantă pentru receptor este activitatea de învățare. Dacă (fb) I poate fi întâlnit în orice tip de comunicare umană, (fb) II este propriu într-o comunicare ce vizează expres învățarea sistematică. Necesitatea, importanța și funcțiile celor două (fb)-uri decurg din dublul statut al emițătorului și receptorului în situațiile didactice. În aceste cazuri, emițătorul nu este doar sursă de informații (Ei), ci și educator (Ee) – (persoană care vizează o transformare a receptorului pe baza informației pe care el o furnizează). Profesorul nu comunică doar pentru a informa, ci pentru a crea premisele unor schimbări în ceea ce elevul „știe”, „vrea”, „face” etc. La rândul său, cel care învață, ca beneficiar al mesajului, nu este doar receptor de informații (Ri) a căror emițere o susține prin (fb) I, ci persoană disponibilă la transformare, prin acțiune (Ra), în urma unui proces de învățare ce încorporează și informația primită. Aici intervine, ca mijloc indispensabil de orientare a actului de învățare, (fb) II. Schematic, în prezentarea lui R. Mucchielli (1992, p. 28), comunicarea apare ca în figura nr. 1.

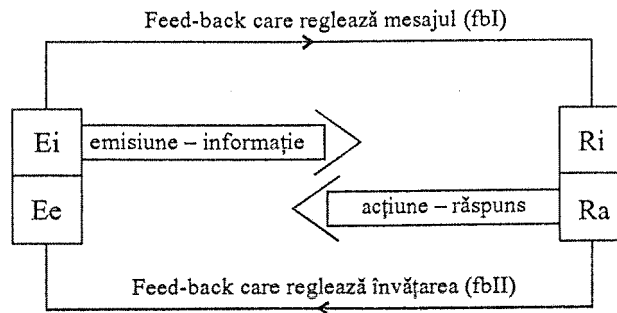


Figura 1 – Sensul feed-back-urilor în acțiune didactică

Datele pe care emițătorul și receptorul le pot primi și transmite (simultan sau succesiv), prin cele două (fb) amintite, se referă la :

- obstacolele comunicării/învățării ;
- personalitatea receptorului/cerințele emițătorului ;
- gradul de adecvare al mesajului/învățării (Mucchielli, R., 1982 ; Ungureanu, D., 1994).

Dacă situația comunicării permite o prezență optimă a fiecăruia din cele două (fb)-uri, se poate constata :

- creșterea eficienței mesajului/actului de învățare ;
- instalarea unui climat securizant atât pentru profesor (știe cum este receptat mesajul său) cât și pentru elevi (își pot autocontrola actul de învățare pe baza reperelor oferite de profesor) ;
- ameliorarea relației interpersonale între cei implicați în actul didactic.

Fiecare profesor are, cu siguranță, pe baza propriei experiențe, multiple ilustrări pentru fiecare dintre aspectele prezentate. Subliniem, concludiv, remarcă unui specialist în domeniul comunicării : „Privirea de feed-back reduce învățarea la un discurs fără receptare, fără eficiență, frustrant pentru ambii parteneri, mai ales pentru elevi” (Mucchielli, R., 1982, p. 37).

#### 4.2. Taxonomia feed-back-ului

Literatura de specialitate este generoasă în a semna și chiar prezenta o serie întreagă de forme sub care se poate manifesta feed-back-ul. Nu există însă, în literatura românească a temei, o sinteză a acestora, de unde tentativa de a o schița în paginile următoare. Pe lângă temeiul teoretic, un sinoptic al tipurilor de (fb) este util oricărui profesionist al școlii pentru a-l sensibiliza asupra complexității și diversității actului comunicativ în care este implicat.

Nr crt	Criteriul	Forme ale feed-back-ului	Exemple	
			feed-back I (R→E)	feed-back II (E→R)
1.	activitate reglată	a) feed-back I (al mesajului)	atenția clasei, calitatea răspunsurilor	
		b) feed-back II (al învățării)		nota, comentarea răspunsului, reacția la temă etc.
2.	nivelul feed-back-ului	a) feed-back – 0	lecția prin TV, radio	extemporalul neadus, nota necomunicată
		b) feed-back – insuficient	indici ai neînțelegerii fără detalii despre cauze	nota în sine
		c) feed-back – optim	indicii edificatori asupra cauzelor reacției copiilor	evaluarea (nota) explicată
		d) feed-back – redundant	reluarea aceleiași informații, exces pe aceeași temă	abundența penalizărilor sau încurajărilor ; pentru aceeași realizare : notă, laudă, premiere, popularizare etc.
3.	calea urmată de feed-back	a) feed-back direct	reacția spontană a clasei	nota, lauda, blamul primite personal
		b) feed-back indirect	intervenția unui intermediar (diriginte, părinte, situație).	informația ocolită care ajunge la elev prin : coleg, părinte, diriginte, carte etc.
4.	momentul apariției feed-back-ului	a) feed-back concomitent	reacția clasei în timpul predării lecției	asistență pe moment în realizarea sarcinilor de învățare
		b) feed-back ulterior	răspunsurile la ascultarea curentă sau recapitulativă, comentariile peste ani	corectarea temei, examenul, concursul
5.	raportul cu conținuturile anterioare (ale mesajului, învățării sau altor feed-back-uri)	a) feed-back consistent	confirmarea interesului la predare prin răspunsurile bune de a doua zi	note pe merit
		b) feed-back inconsistent	reacție pozitivă la predare, răspunsuri slabe a doua zi	evaluarea greșită, inconsecvență în cerințe

Nr crt	Criteriul	Forme ale feed-back-ului	Exemple	
			feed-back I (R→E)	feed-back II (E→R)
6.	modalitatea de codificare	a) feed-back-uri verbale	intervenții de genul „mai tare”, „repețiți”, „n-am înțeles”	comentarii, întrebări, exprimarea atitudinii
		b) feed-back-uri paraverbale	intonajie, accent, pauză semnificativă	
		c) feed-back-uri nonverbale	mimică, gestică, privire, mișcarea clasei	
		d) feed-back-uri mixte	combinări ale lui a), b) și c)	
7.	sursa feed-back-ului	a) feed-back individual	unul sau altul dintre elevi	profesorul, cartea, un coleg
		b) feed-back-uri colective	clasa – sincronia ei interacțională	reacția clasei la activitatea elevului
8.	semnificația feed-back-ului pentru beneficiari (E/R)	a) feed-back pozitiv (+)	confirmarea, sincronia interacțională	încurajarea, lauda, nota bună
		b) feed-back negativ (-)	lipsa sincroniei, neatenția	blamul, admonestarea, nota slabă
		c) feed-back „alb”	reacții neclasificabile prin „opacitatea” lor, gen „față de poker”	
9.	conținut	a) feed-back limitat	indiferent de formă (verbal, nonverbal) el „spune” doar DA/NU	
		b) feed-back liber	orice informație necesară lămuririi profesorului sau elevului	

Această taxonomie de lucru, desigur perfectibilă, permite o serie de observații dintre care subliniem:

- teoria pedagogică a acordat până acum atenție inegală diverselor tipuri de (fb): *cercetarea experimentală* a unora – fb – 0, orb, limitat și liber – (Mucchielli, R., 1982, p. 29) – *comentarii, menționări* pentru altele, dar și *ignorare totală* (fb-urile directe-indirecte, individuale-colective);
- judecate prin prisma utilității și eficienței lor pedagogice, tipurile de (fb) prezentate au fie statuate valorice *sensibil egale* (fb I-fb II, fb orb-mut-mixt), fie *inegale* (fb pozitiv-negativ, fb direct-indirect) sau chiar *opuse* (fb concomitent-fb ulterior, fb consistent-inconsistent);
- în mod evident, o aceeași acțiune (fb), ori că se adresează profesorului sau elevului, poate să întrunească, concomitent, mai multe atribute. Este cazul, spre exemplu, al unui (fb) II, *continuu, consistent, mixt, limitat, redundant*. (În timp ce noi rezolvăm exercițiul, profesorul se oprea de 2-3

ori la caietul fiecăruia, spunea DA sau NU, fără alte detalii și, cu veșnicul său creion roșu, picta rapid semne de întrebare sau de confirmare.) Acestea pot fi în concordanță unele cu altele, ceea ce mărește efectul retroacțiunii în cauză, dar este posibilă și situația opusă. În practica curentă a școlii apar și (fb) divergente. Iată, spre exemplu, *un (fb) II, întârziat, consistent, mixt, limitat, redundant*: la două-trei zile după ce făceam tema, pe nepusă-masă, profesorul ne cerea să scoatem caietele pe bănci și, trecând pe la fiecare, spunea DA sau NU, fără alte detalii. Veșnicul său creion roșu ne lăsa ca amintire o mulțime de semne de întrebare sau de confirmare;

în practica didactică există pericolul deturnării semnificațiilor reale ale (fb)-urilor sub presiunea subiectivității. Poate apărea, atât la profesor cât și la elev/elevi mecanismul psihologic al raționalizării (al explicațiilor iluzorii, autojustificative) ca apărare în fața unor adevăruri supărătoare. Neatenția generalizată a clasei va fi mai probabil interpretată – de profesor – ca semn de oboseală, decât ca indice al neînțelegerii celor predate (fb I); în aceeași manieră, și elevul va interpreta nota mică primită mai probabil ca semn al ghinionului, decât al faptului că nu a învățat suficient (fb II).

\*  
\* \*

Aspectele supuse analizei converg spre ideea interpretării comunicării didactice ca fiind una dintre resursele majore ale procesului instructiv-educativ. Ea se înscrie în cadrul *conținuturilor latente* ale procesului formativ, fiind, prin maniera și nivelul realizării sale, o sursă de potențare sau diminuare a conținuturilor formale. Perceperea tot mai exactă a potențialului și ponderii pe care actul comunicativ îl joacă în actul didactic este susținută de ideea că astăzi, *proiectarea și managementul comunicării apar ca principii de bază ale design-ului educațional* (Ionescu, M., 1982).

Profesorul cu vocație știe că a fi preocupat de conștientizarea, supravegherea și îmbogățirea conduitei sale comunicative este o cerință elementară, mai ales pentru că „nu tot ce intenționăm reușim să spunem, nu tot ce spunem se aude, nu tot ce se aude se și înțelege, se înțelege și ce nu spunem, iar ceea ce se înțelege nu depinde numai de noi ce devine” (Șoitu, L., 1984, p. 116).



**ÎNTREBĂRI:**

1. Precizați o problemă prezentă în tema tratată cu care nu sunteți, pe deplin, de acord. Argumentați dezacordul.
2. De ce credeți că para- și nonverbalul sunt decodificate de patru ori și jumătate mai rapid decât verbalul?
3. Pornind de la realitatea clasei, construiți un exemplu pentru a ilustra un (ib) I, concomitent, colectiv, neutru, redundant, paraverbal, consistent.
4. Explicați și exemplificați conceptele : *supracodificare, transinformație, feed-forward, paraverbal*.

## Capitolul XI

## Aspecte motivaționale ale învățării în școală

Andrei Cosmovici

### 1. Caracterizarea motivației

Am văzut că dezvoltarea gândirii e în funcție de o serie de activități, în special cu scopul soluționării de probleme. Dar eforturile necesare se bazează pe o motivație, un interes al elevilor, fără de care nu se poate realiza nimic. Vorbind de motivație ne referim la totalitatea motivelor care dinamizează comportamentul uman. *Un motiv este o structură psihică, ducând la orientarea, inițierea și reglarea acțiunilor în direcția unui scop mai mult sau mai puțin precizat.* Motivele sunt cauzele conduitei noastre, mai exact *cauzele interne* ale comportamentului. Prin urmare, este evidentă necesitatea de a ne preocupa de educarea lor.

Desigur, la baza motivației stau cerințele vitale de care depind existența și bunăstarea organismului : trebuințele de hrană, căldură, aer curat... Satisfacerea lor asigură echilibrul vieții - „homeostazia” cum o intitulează biologii. Dar în afara acestora, chiar de la naștere, apar și impulsuri, tendințe de origine psihică. Charlotte Bühler, studiind sistematic manifestările copiilor mici, a identificat, mai întâi, ca un impuls foarte puternic, *curiozitatea*, tendința de a cunoaște, de a explora ambianța. Apoi e prezent un *impuls spre manipulare a obiectelor* (foarte puternic și la cimpanzei). Mai mult, se manifestă o tendință urmărind „*influențarea creatoare a mediului*”, încercarea de a transforma ceea ce întâlnește în jur, de a construi din nisip sau plastilină tot felul de lucruri. Astfel, încă din copilărie se vedește tendința de dominare a mediului, atât de caracteristică speciei umane. Ea este efectul unui surplus de energie disponibilă. Aceste manifestări dovedesc existența resurselor ce fac posibilă învățarea chiar și în condițiile artificiale ale școlii, departe de solicitările imperioase ale mediului și ale trebuințelor vitale.

Trebuințele devenite conștiente de obiectul lor sunt ceea ce numim dorințe. Din ele izvorăsc tendințele, impulsuri spre mișcare, acțiune. Acestea, dacă nu întâlnesc obstacole, se transformă în mișcări. Adesea, apărând mai multe simultan, ele se contracarează și atunci dau naștere doar la o creștere a

tensiunii musculare, sunt doar începuturi de mișcări. Conștiința obiectului unui impuls constituie ceea ce numim intenție.

Trebuințele, dorințele, intențiile sunt puternic influențate de mediu, de experiența socială. Ele se diversifică și se complică foarte mult. Apar trebuințe noi: azi simțim nevoia telefonului, televizorului ș.a. dorințe nou-create de progresul tehnic. Din păcate s-au format și nevoi dăunătoare organismului: dorința de a fuma, nevoia de alcool, de consumare a unui drog. Până și preferințele alimentare sunt dependente de tradițiile societății: pentru chinezi laptele este un produs dezgustător, în schimb ei savurează ouăle clocite care pe noi chiar ne îmbolnăvesc!

## 2. Motive fundamentale pentru procesul educativ

- a. *Atașamentul* copilului față de mama sa, atașament care se manifestă în mișcări și țipete prin care caută să o mențină în apropiere. Copilul are multă vreme nevoie de îngrijire și protecție. Prezența mamei îi dă un simțământ de securitate foarte important pentru dezvoltarea sa, atât mentală, cât și fizică. Atunci când un sugar este abandonat și adăpostit într-un orfelinat unde nu are parte de o prezență quasi-permanentă a adultului, el nu crește în greutate în mod normal și dezvoltarea sa suferă pe toate planurile (fenomen numit *hospitalism*). Dar și mai târziu, chiar adultul are nevoie de prețuire, de afecțiune. Alfred Adler vorbește de „sentimentul comuniunii sociale” care stă la baza solidarității și colaborării cu ceilalți. În condiții favorabile se formează dispoziția altruistă, tendința de a ajuta pe acei ce întâmpină dificultăți.
- b. La polul opus atașamentului găsim *tendințele agresive* care ne creează mari greutăți în cazul unor elevi. Există formații nervoase declanșând emoția de furie și de posibile acte agresive. Observându-se comportamentul animal, se constată că agresiunea, în cadrul aceleiași specii, se declanșează în caz de pericol extrem (când fuga nu ajută) sau de încălcare a teritoriului de unde animalele își procură hrana<sup>1</sup>. Ar trebui ca omul să reacționeze agresiv numai în cazul unei frustrări extreme, a unei încălcări flagrante a drepturilor sale, or, dimpotrivă există agresiuni fără un temei real. Observațiile acelor antropologi care au cercetat diferite populații primitive, la începutul secolului nostru, au pus în evidență populații extrem de pașnice, ce nu cunoșteau violența, dar și altele de o agresivitate ieșită din comun. Așadar, exceptând cazurile de patologie mentală, dispozițiile agresive depind în mod esențial de exemplul celor din jur și de mentalități, influențe de natură educativă. Copiii obraznici, ostili, bătăuși provin mai

1. Mai există și cazul luptei dintre masculii pentru stăpânirea femelei.

totdeauna din familii unde părinții sunt mereu în conflict sau atunci când părinții le recomandă o „comportare bărbătească”, adică provocatoare și violentă.

- c. O tendință care pare a avea o serie de premise native este tentativa de „influențare creatoare a mediului” (amintită mai sus), tendință de a-și afirma forțele proprii, dorința de afirmare, *motivația de realizare*. Ea se manifestă în *încercarea de a-și realiza aptitudinile și în dorința de a obține un succes*, o performanță într-o acțiune apreciată social. În ambele sale forme aceste aspirații favorizează progresul copilului.

Motivația de realizare capătă o intensitate maximă atunci când individul știe că acțiunile sale vor fi apreciate cu ajutorul unui standard. Dorința de a obține un succes depinde firește de atractivitatea performanței. Un mai mare efort va depune un tenisman care joacă într-un turneu unde câștigătorul obține 200.000 de dolari, decât în acela unde premiul principal reprezintă 40.000 dolari. Al doilea factor care influențează eforturile unei persoane îl constituie dificultatea sarcinii de rezolvat. Ciudățenia constă în aceea că o performanță este mai atractivă când e foarte dificilă, decât dacă este ușor de realizat.

Dorința obținerii unui succes este însă contracarată de frica eșecului, astfel încât modul de comportare al unei persoane într-un concurs este influențat de dialectica tendințelor pozitive, în lupta lor cu inhibiția creată de teamă.

## 3. Nivelul de aspirație

Vorbim de aspirație atunci când o dorință vizează un model a cărui realizare constituie un progres, o dezvoltare într-o anumită direcție. Un tânăr aspiră să devină medic – de exemplu. Termenul „nivel de aspirație” se referă la „*așteptările, scopurile ori pretențiile unei persoane, privind realizarea sa viitoare într-o sarcină dată*” (E. Hoppe). Aceste pretenții variază foarte mult: un tânăr aspiră să ajungă muncitor calificat constructor, un altul vizează să devină inginer constructor, un al treilea speră să revoluționeze tehnica construcțiilor metalice... Evident, nivelul de performanță urmărit diferă fundamental și eforturile necesare realizării lui sunt cu totul diferite.

Atingerea unui asemenea scop atrage după sine și satisfacții. Așa se întâmplă că un elev este încântat, fiindcă a terminat al doilea la un campionat de șah la nivel orașenesc, pe când un altul este nefericit întrucât a devenit doar vicecampion național!

Nivelul de aspirație este în funcție de aptitudinile și forța de voință ale fiecăruia. Dar și ambianța socială joacă un rol hotărâtor. Aspirațiile sunt în raport cu condițiile materiale și culturale în care se dezvoltă copilul. Printre fiii de țărani sunt, proporțional, mai puțini cu aspirația absolvirii unei facultăți, în raport cu cei proveniți dintre intelectuali. Elevul care face parte dintr-o

clasă cu nivel scăzut are de obicei aspirații școlare mai limitate decât acela dintr-o clasă cu rezultate deosebite. Experiențele efectuate au arătat că succesele obținute duc la creșterea nivelului de aspirație, pe când eșecurile au drept urmare scăderea pretențiilor. De exemplu: organizându-se un concurs de tir cu arma s-a înregistrat un nivel de aspirație crescut în 51% din cazuri, 41% și-au menținut același nivel – și doar 8% îl coboară – când tinerii au efectuat o primă tragere reușită. Dimpotrivă, după eșec, 64% coboară așteptările și doar 7% le măresc. Cum vedem sunt și excepții: ambițioșii își propun mereu țeluri dificile, pe când cei ce se subestimează tind spre performanțe modeste. Deși concluziile unor asemenea experimente sunt edificatoare, în astfel de experiențe se testează mai mult „nivelul de expectanță”, adică o dorință momentană, decât nivelul de aspirație propriu-zis care se referă la o aspirație mai îndepărtată, la obiective mai importante. În acest sens, nivelul de aspirație se apropie de „eul ideal”, o concepție despre posibilitățile globale ale persoanei. Aspirațiile, motivația de realizare, ambiția contribuie la sporirea eficienței muncii, a învățării și chiar la soluționarea unor probleme. Totuși creșterea performanțelor nu e tot timpul într-un raport direct cu intensitatea motivației. Cercetările au dus la stabilirea unei legi, cunoscută a fi „legea Yerkes-Dodson”, conform căreia creșterea performanței este proporțională cu intensificarea motivației numai până la un punct, după care începe o stagnare și chiar un declin. Într-adevăr, motivația prea puternică provoacă apariția de emoții, introducând oarecare dezorganizare, ceea ce împiedică progresul, ducând chiar la regres.

Școala, profesorii pot contribui la formarea unor aspirații, a unui „eu ideal” superior. Mai întâi, modelul profesorilor poate fi un exemplu demn de urmat. Apoi, ei au menirea de a facilita constituirea unei imagini de sine corespunzătoare, de a favoriza o justă autocunoaștere. Un nivel de aspirație adecvat depinde de o justă apreciere a propriei posibilități, căci supraestimarea te condamnă la o viață plină de eșecuri, iar subestimarea te face să ratezi țeluri realizabile. De aceea dascălul trebuie să ajungă la o bună cunoaștere a discipolilor și prin aprecieri bine motivate să le consolideze o imagine de sine obiectivă.

#### 4. Motivația școlară

Care sunt motivele care-l fac pe copil să vină la școală, să asculte de profesori și să învețe? Ele ar putea fi împărțite în două mari grupe;

a) *motivația extrinsecă*, atunci când elevul se încadrează în disciplina școlară, fără un interes direct pentru ceea ce se predă, ci pentru a primi, direct sau indirect, anumite recompense, îndeosebi morale; b) *motivația intrinsecă*, în cazul când învățarea, dobândirea de cunoștințe interesează în mod direct pe școlar.

a) În cadrul motivației extrinseci există:

1. *Dorința de afiliere*, când copilul merge la școală și învață conștiincios mai ales pentru a face plăcere familiei care se interesează de ce face la școală, îl laudă și, uneori, îl recompensează. La aceasta se adaugă, câteodată, și dorința de a corespunde așteptărilor învățătorului sau profesorului. Tot în această categorie intră și dorința de a fi împreună cu unii copii din cartier, preocuparea de a face ceea ce fac în genere cei de vârsta sa – se manifestă deci tendința spre conformism.
2. Alteori conformismul decurge nu din afirmații sociale, ci din *tendențele normative*, obișnuința de a se supune la norme, la obligații. Părinții, profesorii, societatea îi cer să se supună la o îndoctrinare socială, iar copilul, deprins să asculte, se supune.
3. Supunerea la obligații poate fi însoțită și de *teama consecințelor* neascultării. Frica, sentimentul dominant în școlile noastre de acum 100 de ani, a dispărut complet în anii dictaturii comuniste, când, dacă un elev nu învăța cel pedepsit era profesorul, în diferite moduri (să-l mediteze în vacanță, nu avea voie să se prezinte la examenele pentru acordarea de grade etc.). Evident, cadrele didactice aveau grijă să-i promoveze pe toți, unii elevi din clasa a IX-a fiind „capabili” să citească silabisind ca în clasa a II-a! În țările civilizate, cum ar fi Suedia, fără a brutaliza în vreun fel copiii, toată lumea știe că, dacă nu promovezi (pe merit) cele 8 sau 9 clase obligatorii, nu poți obține nici o slujbă. Și atunci există un pericol iminent pentru cei leneși. Acest minim de îngrijorare este necesar pentru a putea lupta cu nepăsarea unor școlari, alimentată și de indiferența familiilor respective.
4. *Ambiția*, dorința de a fi printre primii, este și ea un stimulent în unele cazuri. Asistăm, cu amuzament, cum, uneori, în clasele mici, numeroși elevi se agită, ridicând mâna ca să răspundă ei la o întrebare. Unele familii exagerează pretinzând ca băiatul sau fata lor să fie neapărat printre premianți. Exagerările în acest sens pot duce la sentimente negative de concurență, ostilitate față de colegii „rivali”. Mai bine este să stimulăm o „întrecere cu sine”, dorința de a obține rezultatele din ce în ce mai bune, fără a privi cu invidie la performanțele altora.

b) În centrul motivației intrinseci găsim *curiozitatea*, dorința de a afla cât mai multe. Curiozitatea are la bază un impuls nativ și e prezentă mai ales în primii ani de școală. Menținerea ei trează e în funcție de măiestria profesorilor și constituie un factor important al trăinicieii celor asimilate. Curiozitatea se permanentizează atunci când se îmbină cu convingeri referitoare la valoarea culturii, care facilitează comunicarea cu ceilalți și asigură o mare bogăție de trăiri, surse de satisfacție și echilibru sufletec. Tot în același cadru motivațional apare și aspirația spre competență, dorința de a deveni un bun

profesionist (mecanic, inginer, medic ș.a.). În acest caz, eforturile se canalizează înspre disciplinele având legătură cu viitoarea meserie.

Profesorul utilizează toate aceste motive ce apar cu o pondere variabilă de la un elev la altul, dar trebuie să cultive prin toate mijloacele motivațiile intrinseci.

## 5. Caracteristicile afectivității

Tendențele, dorințele sunt însoțite, în permanență, de anumite trăiri pozitive sau negative pe care le denumim *stări afective*. Încercând o definiție, am putea spune că acestea sunt *trăiri ce exprimă gradul de concordanță sau neconcordanță dintre un obiect sau o situație și tendințele noastre* (termenul „obiect” e luat în sens filosofic – fiind „ceea ce cunoaștem” – ființă sau lucru). Afectele<sup>2</sup> sunt într-o indisolubilă legătură cu trebuințele, tendințele și intențiile noastre. Ele oglindesc, în fiecare moment, situațiile prezente, rezultatele conduitei, în raport cu impulsurile, aspirațiile noastre. Multă vreme nu s-a făcut o separație între motivație și afectivitate. Singurul motiv pentru a le trata separat îl constituie faptul că unele fenomene afective, mai ales cele mai simple, deși implică atitudini, nu constituie factori care să inițieze acțiuni susținute. Dar cele mai complexe afecte, sentimentele și pasiunile, sunt principalele motive ale conduitei umane.

Stările afective au o serie de caracteristici :

- Ele implică o *apreciere, o atitudine pozitivă sau negativă*. Dacă un obiect este în concordanță cu trebuințele noastre rezultă o stare pozitivă pe care o numim plăcută ; când, dimpotrivă o situație e în contradicție cu ceea ce dorim, apare o impresie negativă, caracterizată ca neplăcută. Nu există afecte indifferente, dacă putem vorbi de o *polaritate* a lor.
- Afectele sunt *subiective*, în sensul dependenței lor de trebuințele noastre actuale. Un pahar cu apă rece vara când e cald și ne este sete ne face plăcere. Aceeași apă iarna, pe un ger de -25 °C, când ne e frig și tremurăm, ne displace, întrucât contrazice cerințele organismului. Nu înseamnă că orice stare afectivă s-ar putea schimba ușor. Dimpotrivă, sentimentele sunt stări stabile, rămânând multă vreme neschimbate.
- O altă caracteristică este *totalitatea*. Afectele exprimă un raport cu toate tendințele prezente într-un anumit moment și nu doar cu efectul unei stimulări parțiale. De pildă, muștarul provoacă usturime limbii, dar totuși impresia e agreabilă, întrucât predomină nevoia de excitare a stomacului, care primește un aliment bogat în grăsimi.

2. Termenul „afect” este folosit adesea într-un sens foarte restrâns. Noi îl vom utiliza ca sinonim cu acela de „stare afectivă”.

- V. Pavelcu scoate în relief și *tensiunea*, drept caracteristică a stărilor afective : dacă o tendință se transformă imediat în mișcare nu mai apare un afect.

Afectivitatea, în ansamblul ei, are o funcțiune extrem de importantă : ea permite o *reglare promptă și eficace a comportamentului*. Într-o situație în care nu e timp de reflexie, reacționăm în funcție de afectul dominant, care poate fi salvator. Ceea ce nu înseamnă că ar trebui să ne lăsăm ghidați numai de stările afective (din cauza subiectivității lor).

## 6. Formele stărilor afective

Stările afective pot fi împărțite în două mari grupe : *afecte statice* care au o slabă influență asupra inițierii și dirijării unor acțiuni și *afectele dinamice* – acestea constituind cele mai puternice și durabile motive ale comportamentului uman.

*Afectele statice* cuprind :

- agreabilul și dezagreabilul*, care însoțesc toate percepțiile noastre (observarea unui automobil nou și frumos este plăcută, pe când gunoiul azvârlit în stradă ne impresionează dezagreabil) ;
- dispozițiile*, stări destul de durabile, dar difuze, provocate de factori interni, organici sau de cauze externe, sociale în urma cărora suntem „indispuși” sau „bine dispuși” o zi întreagă (și chiar mai mult) ;
- emoțiile* – stări afective de scurtă durată, care exprimă un specific al relațiilor cu un obiect ori o situație, deci au un caracter situațional.

Emoțiile nu se reduc numai la cele 4 emoții-șoc, ce apar în situații neașteptate, încărcate de tensiune (furia, frica, dezesperarea și bucuria explozivă), ci sunt nenumărate, ca și situațiile în care ne putem afla : dezgustul, rușinea, nemulțumirea, regretul, simpatia, antipatia, speranța, mila, nehotărârea, mirarea, certitudinea, sfidarea etc. etc. Ele sunt în strâns raport cu tendințele, dorințele, intențiile noastre. Emoțiile repetate pot duce la cristalizarea unor sentimente, după cum acestea devin o sursă frecventă de emoții. Toate aceste procese motivaționale sunt interdependente și pot fi în relație cu același obiect, cu același scop. Dorința de a vedea un actor lăudat, poate fi urmată de percepția dezagreabilă a afișului în care se anunță că nu mai sunt bilete la piesa unde are rolul principal, dar și de emoția întâlnirii sale neașteptate pe stradă. La fel, și sentimentul venerării aceleiași persoane se traduce nu numai prin vizionarea de spectacole, ci și prin organizarea de interviuri, de sărbătoriri, scrierea unor scrisori ș.a.m.d.

*Afectele dinamice*, motorul principal al activităților noastre, sunt tocmai sentimentele și pasiunile. Acestea din urmă diferă de sentimente numai prin

intensitatea lor, care are drept urmare o viziune oarecum unilaterală asupra vieții, o orbire față de ceea ce nu are o relație cu obiectul pasiunii. *Sentimentele sunt ample structuri de tendințe și aspirații, relativ stabile, care orientează, organizează și reglează conduita.* Chiar din definiție se observă că sunt forțe motivaționale. Ele dirijează de fapt conduita noastră, întrucât organizează, sintetizează impulsurile, dorințele noastre. În vorbirea curentă termenul de sentiment este înlocuit, adesea, prin acela de „aspirație” sau „pasiune”: spunem despre cineva că trăiește un puternic sentiment de dragoste, în schimb, vorbim de „aspirația” unui tânăr de a deveni medic ori de „pasiunea” unui cercetător biolog.

Sentimentele, structuri complexe, joacă rolul îndeplinit de instincte în lumea animală. Dacă emoțiile sunt stări strâns legate de situația trăită în prezent, *sentimentele sunt transsituaționale*, ele ne influențează conduita și în absența situațiilor sau persoanelor aflate în centrul preocupărilor: logodnicul se gândește la iubita sa și când se află departe de ea, îi scrie scrisori etc. Atitudinile afective față de diferite împrejurări, ca și dorințele, sunt în mare măsură structurate în țesătura dirijată a unui sentiment sau altul. Apoi și sentimentele sunt ierarhizate între ele. Atașamentul mamei față de propriul copil domină de obicei ambiția de a epata în societate.

Întreaga viață afectivă este puternic influențată de mediul social. Mai întâi, manifestările sentimentelor depind de tradiția națiunilor. Dacă la noi în țară ni se pare normal să-ți exteriorizezi puternic durerea, în schimb, în China sau în Japonia se consideră obligatoriu să-ți o stăpânești: omul civilizat trebuie să-și domine trăirile. Chiar și conținutul sentimentelor poate fi deosebit. De pildă, există comunități umane care, trăind în condiții foarte dificile, nu cunosc un sentiment cum este gelozia, afect foarte puternic în țările europene. Aceste fapte ne scot în evidență că școala, educația pot avea o influență asupra trăirilor afective și asupra motivației.

Sentimentele sunt extrem de variate, de aceea e greu să le clasificăm. O diviziune *grosso modo* ar fi aceea între *sentimentele inferioare*, care sunt legate de tendințe în relație cu interese personale, ceea ce nu înseamnă că ar fi condamnabile din punct de vedere moral (nu e nimic dăunător să te lupți ani de zile pentru a-ți construi o casă) și *sentimentele superioare*, care se pot împărți la rândul lor în *morale* (dragostea de muncă, sentimentul dreptății, patriotismul ș.a.), *estetice* (trăirea frumosului din natură și artă, aspirația creației artistice) și *intelectuale* (aspirația de a ști cât mai multe sau/și aceea de a soluționa anumite probleme). Din punctul de vedere al societății, sentimentele superioare sunt mult mai importante, atât pentru progresul material, cât și pentru cel cultural, dar ele sunt și un factor al echilibrului sufletec pentru individ, acesta având mai multă stabilitate și neintrând în contradicție cu aspirațiile altora (ca în cazul celor materiale care se lovesc de limitarea firească a resurselor).

Dată fiind importanța sentimentelor superioare, se pune problema modului în care putem favoriza constituirea de asemenea benefice forțe dinamizatoare la elevi. Apare problema factorilor determinanți ai dezvoltării afectivității, în general și a sentimentelor, în special.

## 7. Dezvoltarea afectivității

- Un prim factor al dezvoltării optime a afectivității este *existența unor obstacole* în calea tendințelor negative ce apar spontan în primii ani de viață. Pentru gruparea tendințelor în structuri din ce în ce mai complexe este necesară o anumită tensiune. Când nu apare nici o barieră, nici o frustrare, tendințele se consumă imediat în acțiuni al căror ecou rămâne redus. Este situația creată în acele familii unde, existând un singur copil, părinții consideră ca o datorie să îi satisfacă toate dorințele, să nu-i impună nici o constrângere, nici o interdicție. Lăsând de o parte consecințele dezastruoase în ceea ce privește formarea caracterului, observăm că acest copil, ajungând adult, nu este atașat de părinții săi (el consideră toate sacrificiile făcute de ei ca fiind absolut firești, obligatorii).
- Un rol important îl are *imitarea emoțiilor, atitudinilor celor din jur*. Copilul imită cu ușurință pe adulți, mai ales pe aceia pe care îi stimează. Emoțiile se pot transmite și prin limbaj, și prin povestire. Copiii imită și profesorii cu prestigiu: când profesorul de istorie povestește cu însuflețire și admirație lupta de la Podu Înalt, emoția li se transmite și școlărilor. Desigur, aceste sugestii și acte de imitație nu duc imediat la formarea de sentimente. Copiii nu devin patrioți, doar pentru că au audiat câteva lecții de istorie, dar un interes pentru trecutul patriei se poate contura. Așadar, treptat, exemplele din jur, emoțiile trăite pot avea o influență importantă, dacă intervin condiții favorizante. Acestea au putut fi formulate chiar sub forma unor legi.
- Legea transferului afectiv*: când un obiect A cauzează o stare afectivă durabilă, ea se răsfrânge („se transferă”) asupra altor obiecte B sau C, dacă ele se asociază frecvent cu obiectul A. Dacă o persoană ne-a devenit extrem de simpatcă, și ne inspiră chiar afecțiune, încep să ne impresioneze agreabil câinele cu care se plimbă, casa în care locuiește, rudele ce o însoțesc adesea etc. Afectul pozitiv se extinde și asupra altor ființe și obiecte. Avem de a face cu un *transfer prin contiguitate* (alăturare) demonstrat și experimental de către J. Watson, binecunoscutul părinte al behaviorismului. El a adus în fața unui copil de un an o cușcă în care se afla un iepuraș alb. Copilului i-a plăcut această ființă blândă și și-a manifestat satisfacția. În zilele următoare psihologul a readus cușca, dar când copilul se apropia de ea, cineva țipa puternic, un strigăt de groază care

speria copilul. Repetându-se experiența în acest fel, s-a observat că micuțul a început să se ferească de iepure și să dea semne de frică. Sperietura provocată de tipăt s-a transferat și asupra iepurelui cu a cărui prezentare coincidea.

Există și un *transfer prin asemănare*: dacă un sentiment ne leagă de un obiect, o persoană sau o situație, acesta se va răsfrânge și asupra altora similare lor. De pildă, întâlnim la un prieten o persoană necunoscută care, înaintea oricărei convorbiri, ne face o bună impresie, ne este simpatică. Uneori ne dăm seama că aceasta se explică prin asemănarea ei cu un bun amic din copilărie. Asemănarea poate să nu fie de fizionomie, ci în ce privește glasul, gesturile sau opiniile sale. Astfel își găsesc explicația multe simpatii sau antipatii la prima vedere.

- d. Transferul justifică doar extinderea obiectelor ce ne atrag sau ne repugnă. Formarea unor sentimente noi s-ar putea explica printr-un transfer combinat. Fenomenul a fost denumit de Thodule Ribot *compoziția sentimentelor*: când unele și aceleași imagini i se asociază, în repetate rânduri, diferite stări afective, ele tind a se combina, dând naștere unui sentiment nou, mai complex. De exemplu, imaginii casei în care ne-am petrecut copilăria i se asociază mereu tot felul de emoții: bucuria jocurilor copilăriei, serbările de ziua onomastică, necazurile prilejuite de meditațiile la matematică, după cum și tristețea profundă din familie cauzată de moartea bunicii, o femeie veselă și inimoasă... Dacă plecăm din orașul acela și ne continuăm studiile în altă parte, când ne întoarcem, peste ani, în orașul natal și vedem casa (în care stau alte persoane, dar a rămas aceeași) ne cuprinde un sentiment de înduioșare, de nostalgie și ne dăm seama că el provine din lacrimile de bucurie sau de necaz ale copilăriei. Acest sentiment complex, nou, îl numim de obicei „dragostea de casa părintească”. Cam în același fel s-ar putea explica și formarea patriotismului, îndrăgirea limbii materne, a locurilor natale, a obiceiurilor poporului nostru, de care se leagă numeroase emoții, aspirații, amintiri dragi.
- e. Combinarea afectivă e un fenomen de lungă durată, inaccesibil experimentului, de aceea nu figurează de obicei în manualele de psihologie contemporană. În schimb este relatat un proces foarte înrudit cu ea, de fapt un caz particular de combinare. E vorba de „*autonomia funcțională*” descrisă de G. Allport, psiholog de mare prestigiu în deceniile 4-5 ale secolului nostru: „Ceea ce era mijloc în vederea unui scop devine un scop în sine”. Iată un exemplu la care el s-a referit: Un om de la țară dorește mult să-și construiască o casă, însă nu are banii necesari. Atunci se instruește și se angajează ca marinar, meserie bine plătită. După câțiva ani, deși a adunat suma necesară, el nu renunță la profesia sa. Viața pe mare, colaborarea cu ceilalți marinari, eforturile și bucuriile trăite împreună l-au făcut să îndrăgească marea și meseria pe care o continuă până la

pensionare. Atunci, își construiește o casă pe malul mării, al cărui zgomot îl aude și pe valurile căreia se mai avântă din când în când. Deci, s-a format un puternic atașament față de ocupația care la început constituia doar un mijloc. Ea a devenit un nou motiv, unul predominant ce și-a câștigat o deplină autonomie.

- f. Observațiile de mai sus ne dau câteva repere importante privind formarea sentimentelor, fără a clarifica deplin mecanismul, perpetua devenire, complicare a afectivității. În orice caz se vedește că *formarea sentimentelor este un proces asociativ*, care are o slabă legătură cu dezvoltarea intelectuală. Ceea ce convinge un interlocutor, ceea ce îi câștigă adeviziunea nu este atât logica unor argumente, cât atitudinea vorbitorului, propriile sale sentimente ce se transmit mai mult prin ton, postură și gesturi. *Progresul afectiv se realizează datorită experienței reale*, în care individul are unele satisfacții și unele opreliști – ceea ce treptat duce la aprobarea și îndrăgirea unor activități și la ocolirea, disprețuirea altora. Degeaba propaganda comunistă înfățișa realitatea în culori trandafirii, când experiența zilnică, cu interdicțiile, lipsurile etc. dovedea contrarul. Ca urmare, vom putea favoriza sentimente superioare nu atât prin discursuri moralizatoare, cât prin organizarea activității elevilor în așa fel încât să ducă la rezultate pozitive în raport cu obiectivele educaționale.

## 8. Formarea de sentimente superioare în contextul vieții școlare

- a. Una din sarcinile educative de primă importanță este dezvoltarea la elevi a celui „sentiment al comuniunii sociale” (de care am amintit mai sus), a dispoziției spre colaborare, întrajutorare, al solidarității sociale, al preocupării de soarta celorlalți, simțământ esențial într-o societate democratică. Din păcate, învățământul aproape exclusiv frontal practicat la noi (care se bazează îndeosebi pe studiul individual și obstrucționează aproape tot timpul colaborarea între elevi în timpul orelor) nu facilitează formarea unor deprinderi și înclinații spre colaborare. Dimpotrivă, *activitatea didactică* pe grupe îi face pe elevi conștienți de valoarea colaborării, chiar în munca intelectuală, și favorizează solidaritatea, prieteniiile. Într-un experiment efectuat la Liceul „Emil Racoviță” din Iași, unde s-au organizat timp de 2 ani cca 200 de activități didactice pe grupe la o clasă, am putut constata evidente progrese nu doar în ce privește capacitatea de gândire, ci și de ordin educativ: au apărut frecvente relații de ajutor între membrii aceleiași grupe la pregătirea lecțiilor, vizite reciproce, ajutor în caz de îmbolnăvire a unuia dintre ei, a apărut practica de a face cadouri fiecăruia în ziua de naștere. În general, clasa

experimentală a devenit mai unită, certurile și conflictele au fost mult mai rare decât în clasa de control (Cosmovici, A., 1984).

Din păcate, până la „aerisirea” programelor va fi greu să organizăm, frecvent, lecții cu activități pe grupe, dar colaborarea poate fi stimulată *cu prilejul activităților din afara clasei sau extrașcolare*. Mai întâi, în orice școală se pregătesc serbări școlare; de obicei elevii mari se bucură să joace o piesă de teatru. Aceasta, pe lângă beneficiul realizat prin aprofundarea textului literar, este un excelent prilej de întrajutorare. În afară de actori, alți elevi trebuie să se preocupe de decoruri, de costume, de regia tehnică, e nevoie de suflor, prezentator etc.

O altă ocazie de muncă în comun o constituie excursiile, unde se pot împărți numeroase sarcini unor elevi; de buna lor îndeplinire depinde reușita. Excursiile prilejuiesc jocuri, concursuri, lasă amintiri de neuitat. Echipele sportive pot fi o „școală” a colaborării și loialității, cu condiția să fie permanente și conduse cu seriozitate. În școlile noastre există o subestimare a rolului lor educativ, mult mai apreciat în țările occidentale. În fine, la noi în țară, după ce s-a exagerat peste măsură cu „munca voluntară” a apărut concepția că orice efort trebuie plătit. Dar iată, vedem cum președintele S.U.A., cea mai bogată țară din lume, face apel la cetățeni să se ocupe de înfrumusețarea orașului în care locuiesc, fără pretenții de salarizare! Elevii trebuie să depună eforturi pentru înfrumusețarea propriei școli (și chiar a localității în care trăiesc), să amenajeze un teren sportiv, să contribuie, eventual, la construirea unui loc de agrement unde să se poată recrea vara, îndeosebi în vacanțe ș.a.

Toate aceste activități se includ în ceea ce pedagogii numesc „metoda exercițiului”, mijloc esențial, nu doar pentru formarea de deprinderi, ci și pentru cristalizarea unor sentimente pozitive. Evident, ele îndeplinesc astfel de obiective numai dacă sunt bine organizate și duc la succese îmbucurătoare pentru copiii participanți.

- b. Dacă activitățile menționate creează posibilitatea unor „combinări afective”, transferul este influent mai ales cu prilejul recompenselor, satisfacțiilor. *Recompensa meritată* este un factor deosebit de stimulator, satisfacția succesului dinamizează școlarul pentru a obține și alte rezultate bune; ea se transferă, treptat, și asupra disciplinei unde el a excelat. Un elev poate învăța la un obiect care nu-l interesează dintr-un sentiment al datoriei, dar bunele rezultate pot avea ca urmare formarea unui interes pentru materia respectivă. Aici este transfer, dar poate interveni și ceea ce s-a numit „autonomie funcțională”. Așa se explică de ce unii elevi conștiincioși, care învață foarte bine la toate obiectele, ajung să aibă multiple interese și le vine greu, la terminarea liceului, să opteze pentru o singură specializare.

A.S. Makarenko, pedagog rus cunoscut prin rezultatele obținute în reeducarea a numeroși copii delincvenți, sublinia că omul are nevoie să

întrevadă o bucurie, către care să tindă (el spunea „să aibă o perspectivă”). Acest lucru e valabil mai ales pentru copii: bunăoară să întrevadă plăcerea unui spectacol ce va avea loc duminică. Dar el poate aspira și la bucuria unei vacanțe la mare. O dată cu adolescența el va lupta pentru satisfacția admiterii la o facultate dorită. Totul – spunea pedagogul amintit – e să știi să îmbini „perspectivele” mai îndepărtate cu altele apropiate. Succesele școlare au drept efect și formarea unei atitudini pozitive față de muncă, deosebit de importantă pentru obținerea unor frumoase performanțe profesionale. Dimpotrivă, insuccesele repetate pot îndepărta copilul de școală, de cultură și devin un factor demobilizator, ceea ce nu înseamnă că trebuie să renunțăm la dezaprobare și alte forme de pedeapsă.

- c. E greșită părerea acelor profesori care socotesc binefăcătoare indulgența, acordarea cu ușurință de note mari (9 și 10). Las deoparte că totdeauna notarea trebuie făcută obiectiv și cu discernământ (îmi amintesc situația unei profesoare care acorda studenților la examen numai 9 și 10, provocând însă mari nemulțumiri, întrucât „reușise” să le pună 10 celor cunoscuți ca foarte slabi și 9 celor foarte buni!). Așa cum am menționat mai sus, performanțele obținute fără efort nu satisfac. Dificultatea e mult mai atractivă. *Exigența ridicată* e foarte importantă. În primul rând pentru că numai prin eforturi serioase e posibilă realizarea unui progres intelectual și fiindcă atunci activitatea din școală e privită ca importantă, devenind sursă de strădanii zilnice, dar și de adevărate satisfacții. Profesorul trebuie să aibă grijă să gradeze exigențele. El trebuie să propună sarcini pe care majoritatea școlarilor să le poată realiza în cadrul unui studiu concentrat. După familiarizarea cu o problemă vor fi ridicate altele mai grele. Dificultatea unei munci depinde și de felul cum e privită de individ. Mark Twain observa că a înregistra hârtii într-un registru este o muncă oboșitoare, dar să urci un munte cu un sac de 20 kg în spinare este o plăcută distracție! Marea artă a unui profesor e să facă interesante problemele disciplinei sale.

- d. Enumerarea condițiilor de mai sus, fundamentale pentru cristalizarea unor sentimente pozitive, nu exclude și *utilizarea expunerilor* care își au și ele rolul lor ce nu trebuie neglijat. Pe lângă necesitatea predării clare și argumentate logic, să nu uităm însemnătatea participării noastre afective. În pragul celui de-al doilea război mondial, la Colegiul Sf. Sava din București era profesor de biologie un bătrânel mic, adus de spate, care vorbea cu voce slabă. N-avea autoritate, căci punea cu ușurință notele cele mai mari și de aceea când intra în clasă elevii mari zvârleau cu avioane de hârtie, îl întrebau ce mai face (! ?) etc. Dar când începea să explice, se făcea liniște deplină și era ascultat cu încordare. Secretul succesului său stătea în faptul că punea tot interesul său în problemele biologice prezentate, interes care se comunica elevilor și făcea ca ora să treacă pe nesimțite.



e. Cu aceasta am subliniat factorul esențial al educării școlarii: *personalitatea profesorului*. Profesorul trebuie să aibă o mare autoritate care se impune prin deplină sa competență profesională și tact pedagogic. Atunci el devine un model pentru copii. Ei vor tinde să-i imite atitudinile, opiniile. Profesorul organizează și conduce lecția, tot el participă cu însuflețire la activitățile inițiate după ore. Dragostea pentru disciplina sa și convingerea în posibilitățile nebănuite ale copiilor ce cresc sub ochii lui le trezește interesul și dă avânt aspirațiilor. Un asemenea profesor rămâne întreaga viață o icoană vie în mintea discipolilor.

Dimpotrivă, e de plâns situația când profesorul are mentalitate de magazinier: el vine în clasă și înregistrează în catalog cantitatea de cunoștințe memorată de mai mulți școlari, apoi le predă repede noile cunoștințe, după care pleacă la altă clasă (altă „sucursală”). Formalismul în munca didactică, indiferența față de materia expusă nu fac decât să genereze o mare plictiseală în sufletul copiilor. Munca profesorului nu dă rezultate decât atunci când ea e însoțită de conștiința importanței și frumuseții sale. Fără a fi actor, el trebuie să participe cu însuflețire la miracolul creșterii inteligenței, al înfiripării de idealuri la ființele doritoare să cunoască și să stăpânească lumea.

#### ÎNTREBĂRI:

1. Ce noi trebuințe, dorințe au apărut în ultimele două secole datorită progresului civilizației?
2. Ce condiții ar favoriza diminuarea agresivității într-o societate umană?
3. Cum contribuie școala la ridicarea nivelului de aspirație al copiilor?
4. Cunoscând fenomenul transferului afectiv, care dintre formele de motivare ale elevului are efectele cele mai puțin pozitive?
5. De ce sentimentele sunt considerate forme principale de motivație?
6. Există o relație între combinarea afectivă și transferul afectiv?
7. Ce fenomene intervin în activitatea pe grupe, făcând să se înfiripe sentimente superioare în psihicul participanților?
8. Ce trebuie să urmărească profesorul pentru a asigura cristalizarea de sentimente superioare la școlari?

## Capitolul XII

### Eșecul la învățătură și prevenirea lui

Tiberiu Rudică

#### 1. Noțiunea de „eșec școlar”

Frecvența cu care se produce „eșecul școlar” în mediile școlare și, mai ales, aspectul de fenomen cronicizat (permanentizat) pe care el poate să-l dobândească adeseori ne determină să-l privim cu toată responsabilitatea. Un eșec școlar cronicizat este periculos, deoarece el determină efecte negative atât în plan psihologic individual, respectiv o alterare a imaginii de sine a elevului în cauză, care-și va pierde tot mai mult încrederea în propriile posibilități și va ajunge să dezvolte o teamă față de eșec, cât și în plan social, fiindcă un eșec școlar permanentizat „stigmatizează”, induce o marginalizare socială a elevului în cauză (respectiv o limitare a dreptului elevului la o calificare profesională autentică și la exercitarea unor roluri sociale apreciate și recunoscute ca fiind valorizante pentru personalitate).

Dintre indicatorii care sunt utilizați, de obicei, pentru aprecierea existenței unei situații stabilizate de eșec școlar, menționăm: abandonarea precoce a școlii; decalaj între potențialul personal și rezultate; părăsirea școlii fără o calificare; incapacitatea de a atinge obiectivele pedagogice; eșecul la examenele finale (sau de concurs); inadaptarea școlară etc. Din simpla lectură a acestor indicatori reiese faptul că există două tipuri de eșec școlar:

a) Un eșec școlar de *tip cognitiv*, care se referă la nerealizarea de către elevii în cauză a obiectivelor pedagogice (sau educative, cum le numește De Landsheere). Acest tip de eșec atestă niveluri scăzute de competență la elevii respectivi, provocând rezultate slabe la examene și concursuri școlare, respectiv la corigențe, repetenție etc. Aceste niveluri scăzute de competență se explică fie prin întârzieri în dezvoltarea intelectuală, fie printr-o serie de neajunsuri în plan motivațional, volițional și operațional, de genul:

- un nivel foarte scăzut de aspirații și de expectanțe în raport cu activitatea școlară și cu propriul eu;
- reduse disponibilități voluntare (de voință) necesare formulării obiectivelor de învățare și depășirii obstacolelor (dificultăților) care apar în mod inerent pe parcursul activității de învățare;

- absența unor deprinderi de muncă sistematică și a obișnuinței elevului de a-și autoevalua rezultatele școlare din perspectiva unor criterii obiective, promovate de școală;
- insuficiențe la nivelul operațiilor logic-abstracte ale gândirii, de tipul: incompetența de limbaj (de a răspunde concis sau într-o formă dezvoltată la întrebările profesorului); incapacitatea de a relaționa informațiile (de a le pune în contexte variate și flexibile); absența unui mod dialectic de gândire, care să alterneze judecățile pro și contra; slaba capacitate de concretizare (sau ilustrare) a unui fenomen sau principiu învățat la ore; incapacitatea realizării unui demers ipotetico-deductiv, necesar formulării unor concluzii sau generalizări; absența spiritului critic în gândire, indispensabil manifestării unor atitudini față de ideile receptate și formularea unor judecăți de valoare proprii etc.

b) Un eșec școlar de tip *necognitiv*, care se referă la inadaptarea elevului la exigențele ambianței școlare. Acest tip de eșec vizează, mai precis, inadaptarea la rigorile vieții de elev, la exigențele de tip normativ, pe care le presupune funcționarea corespunzătoare a oricărei școli sau a oricărei colectivități școlare. Elevul dezadaptat recurge la abandonul școlar, la părăsirea precoce a școlii, în favoarea unui mediu mai puțin coercitiv, de regulă cel al străzii sau al grupurilor de tineri necontrolați. Cauzele acestei dezadaptări școlare constau fie în probleme individuale de natură afectivă (de exemplu, teamă sau repulsie față de școală, apărute în urma unor pedepse severe sau a unor conflicte repetate cu părinții, profesorii), fie în determinări psiho-nervoase de natură congenitală (de exemplu, hiperexcitabilitate, dezechilibru emoțional, autism, impulsivitate excesivă etc.).

Desigur, în evaluarea corectă a eșecului școlar trebuie să luăm în considerare *persistența și amploarea* cu care el se manifestă. Astfel, el poate avea un caracter episodic, limitat la circumstanțele unei situații conflictuale sau tensionale care l-au generat, sau poate lua aspectul unui fenomen de *durată*, atunci când el se greșează pe fondul unor handicapuri senzoriale sau intelectuale, mai mult sau mai puțin severe, sau atunci când situațiile psiho-traumatizante care l-au generat persistă. De asemenea, eșecul școlar poate avea grade diferite de amplitudine: de exemplu, o amplitudine *redusă*, atunci când insuccesul se manifestă doar în raport cu anumite materii sau sarcini de învățământ, ca expresie a lipsei de interes și de înclinații (aptitudini) pentru respectivele materii, sau ca urmare a unui mod neinteresant în care sunt predate acele materii. Acest insucces parțial, dacă nu este contracarat la timp, poate duce la situații de corigență a elevilor în cauză sau la examene restante. Când eșecul vizează toate materiile de învățământ, toate aspectele activității școlare, se poate spune că el dobândește un caracter *generalizat*. Un astfel de elev cu insucces generalizat prezintă lacune grave în cunoștințe, absentează nemotivat, manifestă aversiune față de învățatură și dispreț față de autoritatea

școlară în general, iar în clasă perturbă orele prin tachinarea colegilor și realizarea unor glume de prost gust (bufonerie).

Trebuie să atragem atenția asupra faptului că, pe lângă aceste situații de eșecuri reale, există în realitatea școlară și numeroase situații de *false* eșecuri școlare sau încercări de exagerare ori diminuare de către unii elevi a neresultelor lor de moment. Aceste situații evidențiază faptul că insuccesul școlar reprezintă, în mare măsură, o noțiune *subiectivă*, deoarece autoaprecierea negativă cu privire la sine și neîncrederea manifestată în propriile capacități pot influența formarea rapidă a impresiei de incompetență personală sau de nereușită în raport cu sarcina propusă. Astfel, timizii autentici, indecizii, resemnații, apreciază, de obicei, în mod exagerat dificultatea sarcinilor școlare de moment, considerându-le chiar de netrecut, deoarece nu au încredere în propriile posibilități de acțiune. Cel mai mic eșec înregistrat îi determină pe acești elevi să se devalorizeze și mai mult și să dezvolte o teamă de eșec, pe care-l vor privi ca pe o fatalitate.

Faptul că eșecul școlar reprezintă, în mare măsură, un fenomen subiectiv reiese și din următoarea situație: același rezultat obținut de doi elevi poate fi considerat de către unul din aceștia ca un succes, iar de celălalt ca un eșec. Acest lucru depinde de *nivelul de aspirație* al fiecăruia: astfel, pentru un elev mai puțin ambițios și care este conștient de faptul că dispune de capacități intelectuale mai modeste, nota 7 este apreciată ca fiind foarte bună, în timp ce pentru un elev orgolios, supramotivat, această notă reprezintă un regres (o decepție). De asemenea, în aprecierea unei situații concrete ca fiind un eșec sau un succes, un rol important îl au *criteriile* sau perspectivele din care se face evaluarea: de exemplu, un elev este privit cu invidie de către un coleg al său pentru modul foarte exact în care a știut să redea un text științific, o lege, un principiu al fizicii etc., în timp ce acesta se simte nemulțumit în forul său interior pentru faptul că, în realitate, nu a abstractizat în suficientă măsură textul sau legea respectivă sau nu a sesizat decât foarte puțin din variatele posibilități aplicative ale legii sau principiului în cauză. În sfârșit, sunt și situații în care un insucces școlar parțial nu este considerat ca un eșec propriu-zis, ca de exemplu atunci când elevul în cauză și părinții săi nu acordă importanță (valoare) acestui insucces, acceptându-l ca pe un fapt normal (este cazul rezultatelor slabe obținute la disciplinele de învățământ care nu sunt cerute la examenul de bacalaureat sau la concursul de admitere în învățământul superior).

Aceste aspecte subiective legate de eșecul școlar, care demonstrează faptul că el are un pronunțat caracter individual, depinzând nu numai de factori obiectivi exteriori, ci și de modul particular în care elevul se percepe și își evaluează rezultatele, îl obligă pe profesor să-și cunoască foarte bine elevii sub raport psihologic, pentru a înțelege corect acei factori subiectivi care-i fac pe unii elevi să fie, de obicei, nemulțumiți în raport cu sine și să se considere în situație de eșec școlar, iar pe alții, dimpotrivă, să se autoevalueze

pozitiv și să aprecieze că sunt într-o reală situație de succes școlar. Eșecul școlar trebuie privit, așadar, atât ca un fenomen obiectiv, cât și ca unul subiectiv (sau individual). El nu poate fi definit și înțeles corect decât din această dublă perspectivă: cea a factorilor școlari, care apreciază eșecul școlar ca un rabat de la exigențele și normele școlare așa cum sunt ele stipulate în programele și legislația școlară; și cea a elevului, care vine cu o anumită determinare (motivare) în activitate și cu criterii individuale de apreciere a rezultatelor obținute în învățare. Dacă se va lua în considerare doar ceea ce școala apreciază ca fiind un eșec școlar și se va neglija aspectul subiectiv al acestuia, respectiv ceea ce elevul în cauză apreciază ca fiind un succes sau un eșec, atunci, ca profesori, putem risca să privim pe un elev anume ca fiind rămas în urmă la învățatură, în timp ce el să nu aibă această convingere. Și invers: să apreciem ca bune rezultatele unui elev, iar acesta să fie de fapt puternic nemulțumit, în forul său interior, în raport cu sine și cu rezultatele sale școlare. Credem că este necesar un proces de *ajustare reciprocă* între cei doi factori în aprecierea eșecului școlar: elevul să fie ajutat să cunoască în termeni cât mai clari ce înseamnă în fond a rămâne în urmă la învățatură, să i se prezinte, cu alte cuvinte, acele incompetențe intelectuale și deprinderi greșite care nu asigură o înțelegere și o folosire adecvată (eficientă) a informațiilor; iar profesorul să facă efortul de a cunoaște lumea subiectivă a elevului, îndeosebi: sensul pe care acesta îl dă cunoașterii și reușitei școlare; nivelul de aspirații și de expectanțe în raport cu sine; interesul privind formarea sa profesională viitoare; criteriile pe care le folosește în aprecierea rezultatelor sale școlare. În absența acestui feed-back informațional, responsabilitatea producerii și amplificării eșecului școlar va fi mereu pasată de la profesor la elev, ca o minge de volei care, neputând să rămână suspendată deasupra plasei, va cădea, până la urmă, de o parte sau alta a terenului de joc. De asemenea, măsurile psiho-pedagogice recuperatorii preconizate de către școală vor avea un caracter unilateral, cu adresabilitate numai la elev, fără o încercare consistentă din partea profesorilor de a-și evalua critic activitatea.

## 2. Cauze ale eșecului școlar

Eșecurile școlare sunt rezultatul unor condiționări multiple, unele ținând de *elev*, altele vizând *școala*, *familia* sau factorii generali de *ambianță* educațională.

1. Dintre cauzele care țin de *elev*, cele mai des investigate sunt cele referitoare la rolul pe care-l pot avea unele boli organice, unele deficiențe fizice sau senzoriale, și unii factori psihologici individuali, de origine endogenă sau exogenă.

- a. Referitor la determinările *anatomo-fiziologice*, trebuie să arătăm că unele malformații (diformități) corporale sau deficiențe senzoriale (de exemplu, ambliopie, hipoacuzie etc.) sunt susceptibile de a da naștere unor complexe de inferioritate sau inhibiții accentuate, cu efecte de diminuare a energiei psiho-nervoase și a potențialului intelectual. Profesorii trebuie să țină cont de această dimensiune psiho-somatică a existenței umane, care face ca o suferință organică, un defect fizic sau senzorial major să aibă un puternic ecou la nivelul conștiinței individuale, unde generează neliniștea și preocuparea continuă a celui în cauză cu privire la viitorul sănătății sale. Și invers: aceste preocupări și neliniști accentuează, de obicei, modificările organice și senzoriale inițiale („cerc vicios”). Să ne gândim, de pildă, la situația neplăcută în care se află în raport cu sine și cu ceilalți un elev supraponderal, cu asimetrii pronunțate ale feței sau ale corpului. Un astfel de elev va dezvolta, tot mai mult, comparațiile cu ceilalți din jur și, cum nu va putea evita până la urmă ironiile unora dintre colegi sau unele situații de viață jenante (de exemplu, ore de educație fizică, excursii, zile onomastice), el va ajunge să-și centreze tot mai mult atenția asupra propriului corp și să simtă nevoia de a se izola. Nesuștinut afectiv de către cei din jur, elevul respectiv va deveni tot mai suspicios și timorat în situații școlare, evitând pe cât posibil activitățile de grup. Mai mult chiar, va da frâu liber imaginației, considerând că nu este dorit de colegi sau că nu este iubit nici măcar de către membrii familiei sale. Drept urmare, crizele de plâns, episoadele de agitație și agresivitate verbală vor fi tot mai frecvente. Dar mai ales tendința de izolare este foarte periculoasă pentru un astfel de elev, deoarece ea îl pune într-o situație tot mai accentuată de deficit informațional, în raport cu ceilalți colegi ai săi.
- b. Dintre factorii psihologici individuali de origine endogenă, care pot condiționa eșecul școlar, dorim să ne oprim aici, pe scurt, doar asupra a trei dintre ei: deficiența mentală (nivelul redus al inteligenței individuale), autismul infantil, hiperexcitabilitatea. Deficiența mentală indică, așa cum sugerează și termenul, o scădere sau diminuare de un anumit grad a funcțiilor cognitive (intelectuale), fapt care duce la o reducere semnificativă a competenței sociale a celui în cauză (sau, altfel spus, la limitări serioase în comportamentul adaptativ al persoanei, care va face față greu cerințelor vieții cotidiene și standardelor comunității căreia îi aparține). Activitatea (funcționarea) intelectuală generală se măsoară, după cum se știe, printr-un coeficient de inteligență (Q.I.) stabilit prin evaluarea rezultatelor obținute în urma aplicării unui sau a mai multor teste de inteligență standardizate, administrate individual. Sub influența cercetărilor lui A. Binet și Th. Simon (1904) au fost elaborate „scări metrice” ale inteligenței, tot mai perfecționate, al căror specific constă în efectuarea unei corelații între vârsta cronologică a subiecților și vârsta lor psihică, prin stabilirea devierilor în plus sau în

minus față de un standard mediu al vârstei cronologice. Luându-se în considerare acest criteriu al coeficientului de inteligență, deficiența mentală desemnează toate acele forme de activitate intelectuală generală situate semnificativ sub medie (Q.I. de aproximativ 70 sau sub 70). Conform clasificării oferite de DSM IV (1994), există, în principal, patru grade de retardare (întârziere) mentală:

- I. Retardarea mentală *ușoară* (sau deficiența mentală de graniță) este corespunzătoare unui Q.I. cuprins între 50-55 și 70. Acest nivel de întârziere mentală reprezintă cel mai larg segment al retardării mentale (aproximativ 85%) și este, în linii mari, echivalent cu ceea ce se obișnuiește a se numi, din punct de vedere pedagogic, „categoria educabililor”. Persoanele cu un nivel de retardare mentală ușoară au posibilitatea să dobândească, în perioada preșcolară, unele abilități sociale (de comunicare) și unele deprinderi de autoservire. Până la sfârșitul adolescenței pot achiziționa deprinderi școlare și pot atinge nivelul educațional specific clasei a VI-a. În decursul perioadei adulte dobândesc deprinderi sociale și profesionale adecvate întreținerii proprii, dar au nevoie de supraveghere, consiliere și asistență, mai ales în situații care angajează responsabilitatea socială sau în cele de stress social-economic. Cu un suport social corespunzător, persoanele cu retardare mentală ușoară pot fi integrate cu succes în familii sau pot trăi în spații amenajate, independente sau supravegheate.
- II. Retardarea mentală *moderată* (de nivel mediu) corespunde unui Q.I. cuprins între 40-45 și 50-55 și cuprinde aproximativ 10% din întreaga populație cu retard mintal. Aceste persoane prezintă disponibilități de a achiziționa deprinderi comunicaționale în timpul primilor ani ai copilăriei. În condițiile unei instrucții adecvate și sub supraveghere sunt capabile să învețe să se autoîngrijească și pot să călătorească singure în perimetre familiare. În general, fondul lor de deprinderi și de cunoștințe nu depășește însă nivelul celui de al II-lea an școlar. În perioada adultă este posibilă prestarea unei munci necalificate (sau chiar calificate) în ateliere speciale sau obișnuite, dar numai sub supraveghere. Persoanele cu acest nivel de retardare mentală se adaptează bine la viața comunitară, de regulă în unități supravegheate.
- III. Retardarea mentală *severă* cuprinde aproximativ 3-4% din indivizii cu retard mental și corespunde unui Q.I. cuprins între 20-25 și 35-40. În timpul perioadei școlare pot învăța să vorbească și sunt în stare să achiziționeze abilități elementare de auto-îngrijire (de exemplu, să-și facă patul). De asemenea, e posibilă deprinderea, până la o anumită limită, a cititului și a numărutului simplu, învățând să recunoască și să folosească un număr restrâns de cuvinte și de expresii uzuale (numite

și „cuvinte-cheie” sau „de supraviețuire”). În perioada adultă pot îndeplini anumite sarcini simple, sub supraveghere, în instituții specializate. Marea majoritate a persoanelor cu retard mental sever necesită îngrijire continuă și supraveghere specializată.

- IV. Retardarea mentală profundă corespunde unui Q.I. sub 25-30 și desemnează aproximativ 1-2% din totalul persoanelor deficiente mental. Posibilitățile psihologice ale acestor persoane sunt foarte limitate: comportamentul este un pur reflex impulsiv; singurele acte învățate posibile sunt: mersul, masticarea și unele gesturi simple. Marea majoritate a persoanelor cu retard mental sever și profund suferă de o afecțiune neurologică, responsabilă de retardul lor mental; printre cauze mai pot fi: accidente perinatale, encefalite ale nou-născutului.

Trebuie arătat însă că deficiența mentală nu depinde numai de acest scor mai mic de 70 al coeficientului de inteligență, obținut la un test standardizat. Acest scor redus poate, într-adevăr, debilita și întârzia dezvoltarea unui individ, prin afectarea sistemului său de răspuns la cerințele exterioare, dar sunt și alți factori care pot determina un repertoriu comportamental limitat, cum ar fi, de exemplu, diferitele condiții socio-culturale handicapante (de exemplu, sărăcia mediului familial, oportunități educaționale limitate, practici parentale negative sau abuzive etc.). Faptele de viață arată că, dacă mediul de viață și de activitate al unei persoane cu o retardare mentală ușoară (și chiar moderată) este reorganizat pozitiv, atunci aceasta își ameliorează semnificativ comportamentul, dezvoltând diferite funcții compensatorii. De fapt, pe o astfel de posibilitate se și întemeiază programele de activitate ale școlilor, serviciilor și instituțiilor recuperatorii.

*Autismul infantil* reprezintă un factor important al nereușitei sau al dezadaptării școlare. Autismul desemnează, în accepțiunea lui E. Bleuler, o trăsătură psiho-afectivă particulară, caracterizată prin profunda interiorizare a ideilor și a sentimentelor proprii. Această repliere totală asupra propriei lumi subiective este însoțită de o gândire necritică, egocentrică (ruptă de realitate și dominată de fantezie și reverie). În autismul infantil, care debutează de obicei precoce (aproximativ 2-3 ani), copilul refuză contactul cu persoanele și situațiile externe, refugiindu-se în lumea sa lăuntrică în care își satisface dorințele în plan imaginar, prin fantasmă care, în cazuri extreme, culminează cu realizarea unui delir halucinatoriu. Copilul autist poate fi recunoscut după această indiferență față de lumea exterioară și rezistența sa la orice schimbare. Pierdut în activitățile sale stereotipe, copilul autist evoluează într-un univers privat, cu repere stricte (Sillamy, N., 1996). Sunt cunoscute, în acest sens, reacțiile bizare ale copilului autist, care repetă invariabil aceleași jocuri simple sau mișcări (de exemplu, se leagănă sau se balansează continuu de pe un picior pe altul, pronunță același cuvânt de nenumărate ori etc.). Această îndepărtare de realitate și refugiarea în sine a copilului autist

fac imposibilă realizarea unui demers educativ coerent și de durată, specific mediilor școlare normale, astfel că, în absența achizițiilor intelectuale sistematice, acest copil evoluează treptat spre o situație deficitară gravă și ireversibilă (demență infantilă).

*Hiperexcitabilitatea* (sau irascibilitatea) stă la baza crizelor impulsive și a reacțiilor de abandon de tot felul, inclusiv a celui școlar. Hiperexcitabilitatea este întâlnită, îndeosebi, la persoanele hiperemotive, care prezintă tendința de a reacționa intens și disproporționat, sub raport emotiv, la evenimentele curente. Orice schimbare este puternic resimțită de individul hiperemotiv: chiar și o contrariere minoră poate provoca reacții emoționale puternice (de exemplu, indignare, furie, crize de plâns etc.). Se știe că echilibrul emotiv se caracterizează printr-o stare de tensiune interioară relativ omogenă în care se evită excesul sau deficitul de mobilizare energetică. Structurile emotive, caracterizate, după E. Dupré, prin susceptibilitate, instabilitate emoțională și o insuficiență a inhibiției voluntare, nu pot realiza acest nivel de activare moderată, dezvoltând în schimb reacții afective mai puternice decât pretind circumstanțele obiective. Excitabilitatea emoțională crescută îi face pe elevii în cauză să fie irascibili, să acorde situațiilor și evenimentelor școlare curente valențe afective exagerate, punându-se astfel frecvent în situații de suspiciune (neîncredere) sau de conflict deschis cu profesorii și colegii.

c. În ceea ce privește rolul unor factori psihologici individuali de origine exogenă, în determinarea eșecului școlar, trebuie să arătăm că elevul este, din păcate, adeseori expus realizării unor stări depresive sau de șoc, care îl vor dezorganiza și inhiba sub raport intelectual și volițional. Aceste stări interioare defavorabile apar, de regulă, sub influența unor situații de conflict și de frustrare severe în care este plasat elevul. Astfel, un copil poate dezvolta o stare de insecuritate (anxietate) atunci când în familie părinții (mai ales tatăl) exercită o autoritate agasantă sau agresivă, care descurajează nevoia copilului de comunicare (și confesare) sinceră cu părinții. De asemenea, obligația la care sunt supuși unii copii de a îndeplini o activitate nepotrivită cu vârsta lor sau de a alege între două dorințe ori acțiuni la fel de tentante pentru ei le provoacă o tensiune interioară puternică, care este gata de a se exterioriza. Funcțiile cognitive se vor resimți de pe urma acestei supratensionări, neliniști și nesiguranțe a persoanei. Când conflictul devine insolubil, el acționează ca un puternic agent stresant, creând condițiile apariției tulburărilor nevrotice. Dar un conflict nerezolvat este foarte periculos și pentru faptul că poate genera puternice sentimente de frustrare. Astfel, se știe că situației de conflict îi este proprie intrarea în competiție a două cerințe sau tendințe (dorințe, trebuințe etc.) opuse, însă de forțe relativ egale: îndeplinirea uneia dintre ele cere renunțarea la cealaltă, care va fi sacrificată. Cu cât aceste tendințe sau aspirații intrate în competiție sunt mai greu de conciliat, cu atât

sentimentul de frustrare va fi mai puternic. Un sentiment de frustrare, la rândul său, dacă persistă, se poate transforma ușor într-un factor stresant sau poate deveni sursă de conflict cu cei din jur. Astfel, privarea de blândețea maternă, convingerea puternică a unui elev că este persecutat de către un profesor sunt situații care produc modificări importante de caracter sau de atitudine la copil: aceasta devine egoist, hipersensibil, revoltat sau chiar agresiv. Desigur, educația nu trebuie să suprime frustrările, deoarece ele dezvoltă rezistența psihică, inițiativa și combativitatea în lupta cu factorii generatori de conflict și nemulțumire, dar este necesar ca aceste situații de frustrare, de care ne vom folosi în scop educativ, să fie dozate corespunzător, pentru a nu depăși limitele de rezistență ale psihicului copilului.

2. Aproape orice investigație a eșecului școlar va găsi o relație între frecvența acestuia și unii *factori școlari*. Dintre aceștia menționăm aici doar câțiva:

- Rigiditatea ritmurilor de învățare, care presupune obligativitatea asimilării conținuturilor învățământului în unități temporale unice pentru toți elevii, ignorându-se dificultățile pe care le întâmpină cei cu ritmuri mai lente.
- Diferențele semnificative existente între profesori și chiar școli în ceea ce privește natura și nivelul exigențelor cognitive manifestate față de elevi (relevante cu ocazia transferului voluntar sau forțat al unui elev de la o școală sau clasă la alta, de la un profesor la altul).
- Abordările educative de tip exclusiv frontal, care acordă prioritate clasei sau obiectivelor generale ale predării, dar nu și particularităților psihologice ale elevilor, care știm că individualizează actul perceperii și prelucrării informațiilor.
- Mărimea clasei de elevi: numărul mare de elevi dintr-o clasă face dificilă obținerea coparticipării elevilor la procesul predării (și al desfășurării lecției).
- Eterogenitatea clasei de elevi: școlarizarea obligatorie a copiilor de același nivel de vârstă, făcută din rațiuni politice, pentru a da tuturor copiilor aceeași șansă de debut, dă naștere la clase eterogene, în care elevii cu aptitudini sau ritmuri intelectuale superioare se simt frânați în dezvoltarea lor intelectuală; crearea unor clase sau chiar școli de tip elitist dă unor astfel de elevi posibilitatea de a obține performanțe superioare în învățare.
- Stiluri didactice deficitare: de exemplu, suprasolicitarea intelectuală și nervoasă a elevilor prin exces de sarcini didactice (de exemplu, zeci de exerciții sau probleme cerute de la o zi la alta); rigiditatea intelectuală (pretenția impusă elevului de a nu se abate de la litera manualului sau de la explicațiile oferite la ore); folosirea exclusivă la clasă a exercițiilor și procedeele aplicative, în detrimentul activităților de predare propriu-zisă

a noțiunilor, principiilor etc., potrivit opiniei că activitatea de informare teoretică este mai ușoară, elevul putând să o realizeze foarte bine de unul singur; subiectivitatea în evaluarea activității elevilor (manifestarea unor preferințe sau aversiuni) etc.

- Deficiențe privind resursele școlare și managementul general al învățământului: absența laboratoarelor de științe; calitatea precară a echipamentelor școlare și a programelor de învățământ; organizarea și funcționarea deficitară a zilei de școală, a săptămânii de lucru, a trimestrelor școlare, a vacanțelor școlare; climatul tensionat din școală; inerția manifestată de unele conduceri școlare etc.

3. Nu mai puțină importanță trebuie acordată și *familiei*, atunci când se abordează cauzalitatea eșecului școlar. Este cunoscut, astfel, că unele familii oferă un mediu cultural favorabil dezvoltării copilului, în timp ce altele prezintă o situație precară sub raport material, cultural și al atmosferei de ansamblu. Elevul provenit dintr-un mediu familial favorizant beneficiază, chiar de la începutul școlarității, de un „capital cultural” identic sau foarte apropiat de cultura vehiculată de școală, ceea ce îi va asigura succesul școlar și, ulterior, cel profesional. Totodată, copilul aparținând unei astfel de familii este stimulat să frecventeze diferite instituții culturale (muzee, expoziții, teatre etc.) și să participe la realizarea unor activități culturale intrafamiliale (de exemplu, lectura, vizionarea unor emisiuni de televiziune, discuții pe diferite teme științifice, estetice etc.). Prin comparație cu aceste familii, cele cu un mediu defavorizant nu pot să asigure copiilor referințele culturale minime, necesare pentru a valorifica eficient oferta școlară existentă. Mai mult chiar, copiii aparținând unor medii dezavantajate sunt educați într-o cultură diferită de cultura dominantă oferită de școală, în familie ei achiziționând valori, atitudini, stiluri de muncă diferite de cele care conduc la succesul școlar (și, ulterior, la cel social). Astfel de copii au toate șansele să intre în conflict cu stilul cognitiv și normele vehiculate de școală, deoarece ei le vor percepe ca străine (diferite) de cele ale mediului lor de existență (de unde și atitudinile lor de protest sau de abandon școlar). Starea materială bună a familiei este, de asemenea, un factor important al reușitei școlare, disponibilitățile financiare existente putând susține școlarizarea (taxe, rechizite, cărți etc.) și crearea condițiilor necesare studiilor de lungă durată. În familiile sărace, copiii optează pentru cicluri școlare de scurtă durată și pentru profesii solicitate imediat pe piața forței de muncă. Aceste situații de handicap cultural și material (financiar) fac necesare programe de educație compensatorie și acțiuni de remediere a handicapurilor respective.

4. Factorii generali de *ambianță educațională* atrag atenția asupra rolului contextului social în care se face educația, respectiv asupra valorii și importanței pe care statul și diferite alte instituții o acordă învățământului în ceea ce privește integrarea, succesul profesional și social al elevilor.

### 3. Posibilități de prevenire și înlăturare a eșecului școlar

Dintre măsurile de *prevenire* a apariției eșecului școlar, menționăm:

- Sporirea rolului învățământului preșcolar. Statisticile pedagogice arată că aproximativ jumătate din rebuturile școlare constatate în ciclul primar și gimnazial își au originea în diferențele prezentate de copii la debutul școlarității, în ceea ce privește capacitatea verbală, gradul sociabilității (disponibilitatea de a comunica cu ceilalți din jur), cunoștințele și deprinderile minime necesare însușirii scris-cititului, familiarizarea cu rigorile unui program școlar organizat etc.
- Stabilirea unor relații strânse de parteneriat între școală și familie, deoarece pentru mulți elevi factorii eșecului școlar se situează în familie, și nu în cadrul contextului școlar. Pentru buna funcționare a relației „școală-familie” este necesar ca părinții să acorde importanță școlii, să manifeste interes pentru studiile copiilor lor, să se arate preocupați de formarea profesională a copiilor, de perspectivele lor sociale. Nu mai puțin importantă este asigurarea în familie a unui cadru cultural adecvat, deoarece s-a constatat că precaritatea culturală a familiei poate provoca un retard al dezvoltării intelectuale generale a copilului.
- Sprijinirea școlii, care trebuie să asigure resurse materiale și umane corespunzătoare unui învățământ de calitate: dotare cu laboratoare și echipamente moderne; cadre didactice calificate și motivate în activitatea lor; programe școlare de calitate, periodic revăzute și îmbunătățite; un climat școlar tonifiant, stimulator etc.
- Profesorul reprezintă piesa de bază în acțiunea de asigurare a reușitei școlare. Pentru aceasta el trebuie să dispună nu numai de o bună pregătire de specialitate, dar și de o competență psiho-pedagogică în a stabili factorii și metodele cele mai adecvate de redresare a dezadaptării sau a eșecului școlar.
- Proiectarea unor acțiuni de orientare școlar-profesională adecvate, care să se desfășoare pe tot parcursul școlarizării, dar mai ales la sfârșit de cicluri și la trecerea în viața activă. În realizarea acestor acțiuni trebuie să primeze interesele elevilor, dar și cererea pieței muncii.

Activitatea de *înlăturare* a eșecului școlar este mai dificilă decât cea de prevenire presupunând, în principal, elaborarea unor strategii de tratare *diferențiată și individualizată* a elevilor aflați în situație de eșec școlar. Punerea în aplicare a unor astfel de strategii necesită însă o bună cunoaștere a particularităților psihologice ale elevilor, pentru a putea fi identificate acele

dimensiuni psihologice care permit realizarea unor dezvoltări ulterioare ale elevului cu dificultăți școlare sau a unor compensări eficiente. Variațiile mari de ritm intelectual și stil de lucru, de rezistență la efortul de durată, de abilități comunicaționale și nevoi cognitive, existente în general între elevi, impun acțiuni de organizare diferențiată a procesului de predare-învățare, pe grupuri de elevi, în care să primeze însă sarcinile individuale de învățare (sau de lucru). Poate că nimeni n-a exprimat mai bine decât Emile Planchard acest deziderat al individualizării pedagogice: „Randamentul optim al acțiunii educative din școală este în funcție de formula următoare: unei psihologii diferențiale să-i corespundă o pedagogie individualizată” (1976, p. 100).

Un alt aspect important al activității de înlăturare a eșecului școlar îl reprezintă crearea unor situații speciale de succes pentru elevii cu dificultăți școlare, deoarece succesele și recompensele dezvoltă inițiativele elevului și sporesc încrederea acestuia în propriile posibilități. Pentru aceasta este necesar ca profesorul să știe să dozeze în așa fel dificultățile sarcinilor propuse elevilor, încât aceștia să fie dispuși să le abordeze fără teamă și cu șanse reale de reușită. Dar poate că cea mai bună cale de a-l pune pe un elev în situație de succes școlar este de a-l ajuta să treacă de la simpla postură de receptor al informațiilor la cea de folosire eficientă a raționamentului științific, prin intermediul căruia el va putea prelucra și aplica într-un mod adecvat informațiile primite la ore. Realitățile școlare curente arată, de altfel, că succesul școlar are o pronunțată dimensiune intelectuală și motivațională, el neputând fi obținut de un elev care nu și-a dezvoltat judecata critică, nu și-a format deprinderi de lectură personală și care nu are curiozitatea de a cerceta, de a afla lucruri sau explicații noi. Un elev pasiv, dezinteresat sau neobișnuit să gândească și să discute logic nu dispune în fond de acele premise psihologice (sau instrumente operaționale) care alcătuiesc substanța activității intelectuale de învățare.

O mare parte dintre elevii cu insucces școlar stabilizat au ajuns în această situație datorită suprasolicitării capacităților lor psiho-nervoase. Fenomenul suprasolicitării este periculos, deoarece generează, mai devreme sau mai târziu, stări subiective penibile, specifice oboselii cronice. Pentru astfel de situații sunt necesare măsuri de igienă a muncii intelectuale și de protecție afectivă generală a elevului. Acesta va fi ajutat să-și organizeze cât mai bine timpul zilnic de lucru, acordând atenție ritmurilor individuale de muncă intelectuală și necesității de a alterna activitățile abstracte cu cele recreative, pentru a crea astfel condițiile necesare realizării unor fenomene compensatorii la nivelul activității corticale.

### ÎNTREBĂRI:

1. Care sunt aspectele obiective și care sunt cele subiective ale eșecului școlar?
2. Ce deficiențe în munca profesorului pot favoriza eșecul unor elevi?
3. Demersuri educative pentru prevenirea și înlăturarea eventualelor eșecuri școlare.
4. Ce relație există între eșecul la învățătură și devierile comportamentale ale elevilor?



Partea a III-a  
**ELEMENTE DE PSIHOLOGIE SOCIALĂ  
ȘCOLARĂ**

Capitolul XIII

**Perspective psihosociale în educație**

– Adrian Neculau, Ștefan Boncu ..... 229

Capitolul XIV

**Dimensiuni psihosociale ale activității profesorului**

– Adrian Neculau, Ștefan Boncu ..... 255

Capitolul XV

**Perspectiva umanistă asupra educației**

– Ovidiu Lungu, Luminița Iacob ..... 277

## Capitolul XIII

# Perspective psihosociale în educație

Adrian Neculau, Ștefan Boncu

### 1. Psihologia socială școlară

Psihologia socială a fost definită ca studiul științific al felului în care gândurile, sentimentele și comportamentele indivizilor sunt influențate de prezența reală sau imaginată a altora. Spre deosebire de psihologia generală, cea socială studiază conduita umană luând în calcul influența diferitelor contexte sociale. Ea are o natură empirică, bazându-și concluziile pe observații în situații controlate. Refuzând speculația, psihologii sociali ce lucrează în sfera cercetării fundamentale nu se încred decât în datele pe care le culeg nemijlocit din realitate. Departate de a practica aceeași metodă ca filosofii sociali, de exemplu, ei se îndeletnicesc în principal cu proiectarea montajelor experimentale, manipularea variabilelor în cadrul acestora, alcătuirea de chestionare și analiza statistică a datelor cu ajutorul computerului. Psihologia socială nu trebuie confundată în nici un fel cu psihologia grupurilor, pe care o include. Ea poate aborda procese intrapsihice, justificându-și demersul prin faptul că acestea sunt modelate de influențele sociale.

Cât privește psihologia socială școlară, aceasta are în vedere în principal studiul interacțiunii sociale între profesor și elevi sau între elevi. „Este foarte evident – stă scris în cel mai cunoscut tratat american de psihologie socială – că fenomenele psihosociale, de la cogniție și învățare, la *leadership* și interacțiune de grup și conceptele acestei științe, de la rol și personalitate la motivație și nivel de aspirație sunt foarte adecvate pentru analiza problemelor educației” (Getzels, 1968, p. 461). Deși scopul școlarizării îl constituie progresul individual, educația este un proces social. Perspectiva psihosocială în domeniul învățării în școală se justifică prin aceea că educația poate fi văzută ca un proces de interacțiune. În mod tradițional, psihologia educației a descris dinamicile psihice ale individului angajat în activitatea de învățare. Totuși, numai rareori elevul învață singur. Cea mai mare parte a timpului cât se află la școală el este membru al unui grup și această apartenență îi marchează în mod decisiv performanțele. Succesul școlar nu se obține numai în urma efortului de asimilare a materialului predat de profesor; el presupune învățarea normelor ce guvernează comportamentele acceptate în grupurile de elevi și în organizația care este școala.

Interacțiunea educativă trebuie dirijată în așa fel încât să provoace schimbări individuale în sensul progresului cognitiv. Menționăm că interacțiunea nu este nicidecum identică în diferitele contexte școlare. Acestea sunt lipsite de omogenitate, fiind compuse din sub-situații, diferite după comportamentele pe care le impun elevilor și profesorilor. Psihologii au distins așa-numitele „segmente de activitate”, caracterizate de o structură specifică de acțiune și de un mediu fizic în care se desfășoară activitatea (Weinstein, 1991).

Afirmația că orice chestiune importantă din cercetarea socială fundamentală își găsește aplicații în clasă sugerează ideea că psihologia școlară s-a constituit ca domeniu științific pe baza unor demersuri deductive. Din păcate, o astfel de concluzie nu este departe de adevăr. Foarte puține din cercetările pe care le vom evoca au avut drept punct de plecare problemele educației – studiul lui Rosenthal și Jacobson asupra efectelor expectațiilor profesorului este una din acestea.

În această prezentare nu ne propunem analize conceptuale amănunțite, nici descrieri aprofundate ori evaluări ale unor experimente, ci o trecere în revistă a problemelor educației din punctul de vedere al psihologiei sociale. Perspectiva sociologică este redusă la minimum, deși ea s-a dovedit deosebit de utilă pentru travaliul psihologilor sociali. Evident, structura socială a societății și structura organizațională a școlilor afectează procesul educațional. Ele hotărâsc, în bună măsură, conținutul procesului de învățământ și influențează motivația elevilor de a se instrui.

## 2. Școala – instituție sau/și organizație?

Societatea modernă se caracterizează printr-o organizare socială riguroasă, în vederea obținerii eficienței maxime. Instituțiile și organizațiile structurează viața cotidiană a oamenilor, ordonează comportamentele individuale și colective, stabilesc norme de interacțiune socio-umană. Ele reduc incertitudinea vieții individuale, reglementează performanțele și instituie recompense. Dacă instituțiile sunt structuri relativ stabile de statusuri și roluri, având menirea de a conduce la satisfacerea anumitor nevoi ale indivizilor sau la îndeplinirea anumitor funcții sociale, organizațiile sunt definite ca sisteme de coordonare a activităților indivizilor pentru realizarea unor obiective comune. Ele îndeplinesc aceleași funcții de structurare și abordare, dar pun accentul pe atingerea țintei colective. Organizațiile se caracterizează prin următoarele trăsături: diviziunea sarcinilor, distribuirea rolurilor, un sistem de autoritate și un sistem de comunicare între membri, norme care reglează contribuția acestora și recompense pentru activități (Bernoux, 1985). Organizația este deci un instrument rațional, construit în funcție de scopurile celor ce au conceput-o. Ea generează raporturi de cooperare, de schimb, precum și conflicte între actorii sociali. Între instituții și organizații există o similaritate evidentă:

„ambele oferă cadre structurale pentru inițierea și desfășurarea interacțiunilor umane” (Vlăsceanu, 1996).

Orice interacțiune între actori sociali se constituie într-un cadru instituțional și evoluează prin a deveni firmă sau organizație. Cadru instituțional creează norme și reguli, organizația stimulează aplicarea acestora, într-un cadru dat, prin comportamente interacționale, năzuind spre eficiență. Între instituție și organizație diferența e deci de orientare spre eficiență sau spre un scop pe care o promovează ultima.

Analistii sistemului școlar au ajuns la concluzia că această instituție îndeplinește toate caracteristicile pentru a fi încadrată în categoria organizațiilor. În primul rând, bazele instituționale ale organizării școlii oferă un cadru bine structurat, angajând și stimulând actori sociali (profesori, elevi) în atingerea unor performanțe și obținerea satisfacțiilor personale. În al doilea rând, tinzând să-și atingă obiectivele stabilite, actorii sociali propun schimbări instituționale, fac deci organizația să evolueze. Experiențele agenților organizaționali nasc noi norme și modele acționale, generează cadre instituționale mai bine adaptate, modelează viața și munca în organizație. În fine, școala are, poate mai mult decât alte tipuri de organizații, proprietatea de a se reproduce. Normele, modelele sale valorice, structurile interacționale sunt continuu activate și întărite, stimulându-se reproducerea acestora, instituirea unor coduri și reguli de activitate și comportare, precum și transmiterea acestora de la o generație la alta.

Ideea analizei școlii ca organizație ce propune un anumit cadru de viață instituțională nu este nouă.

Au apărut numeroase lucrări care analizează cu competență caracteristicile organizației școlare, pentru a se putea deduce, apoi, un sistem coerent de evaluare a rezultatelor școlii în termeni social-economici. S-a observat că status-urile profesorilor și elevilor în sistemul ierarhiei, organizarea de tip formal a muncii, viața socială a școlii conțin remarcabile similarități cu organizațiile de tip industrial, comercial, administrativ. Deci, școala poate fi analizată ca o organizație socială de sine stătătoare, accentul punându-se pe funcția de socializare, de transmitere a valorilor promovate de societate. Ca organizație socială, instituția școlii are următoarele caracteristici esențiale:

- a) o *structură* precisă (formală) răspunzând scopurilor cu care societatea a investit-o – transmiterea valorilor și modelelor sociale: clase școlare, colectiv profesoral, ierarhie de competență;
- b) *procesul* de funcționare și actualizare a structurii se traduce printr-un proces complex de relații între membrii colectivității școlare (elevi, profesori, maiștri, director). Aceste două caracteristici sunt puse în evidență atât de organizația ca sistem, cât și prin funcționarea și articularea reciprocă a fiecărui subsistem (clase școlare). Caracteristic fiecărui subsistem este să prelungească trăsăturile întregului; viața psihosocială a

fiecărei clase, precum și relațiile dintre clase, reflectă caracteristicile instituției școlare, ale sistemelor de învățământ, ale modului de producție. Care sunt caracteristicile psihosociologice ale „sistemului școală”?

- a. întreține multiple relații cu mediul social-economic (de ordin economic, politic, cultural etc.), îndeosebi cu elementele „specializate” ale mediului (instituția familiei, mass-media, instituții culturale și politice): ideea „cetății educative”, care poate deveni societatea, pusă în circulație de Ivan Illich, poate fi valorizată, cu „reparațiile” de rigoare; societatea poate deveni un mediu educativ alături de instituția specializată, fără a i se substitui;
- b. dezvoltă două funcții: una *primară*, constând în livrarea de „servicii” (elevilor) și „produse” (societății); alta, *secundară*, furnizează populației din zonă modele atitudinale, comportamentale, norme morale etc.;
- c. este, cu precădere, un sistem deschis, precum în schema alăturată, pe care ne-o propune François Petit (figura 1).

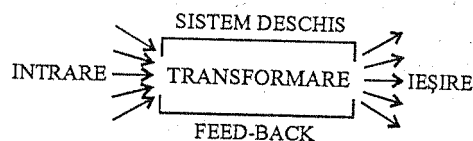


Figura 1

Dacă multe dintre variabilele ce intră în sistem sunt însă controlabile, mai puțin previzibile sunt altele, între care indivizii ce parcurg procesul de transformare și contribuie la realizarea acestui proces. Ei nu-și părăsesc, la intrare, echipamentul lor cultural (modele, valori, norme, prejudecăți, stereotipii, roluri) care marchează nivelul satisfacțiilor și insatisfacțiilor prilejuite de procesul de transformare și ies din sistem purtând, desigur schimbată, ceva din „încărcătura” inițială;

- d. uneori scopurile inițiale (instrucția și educația) sunt uitate în favoarea unei acțiuni de *menținere* a sistemului. Aceste acțiuni se pot traduce prin instituirea unui sistem complicat de norme, coduri, regulamente interioare etc., care transformă pe membrii organizaționali în niște executanți ai cerințelor interne. Preocuparea pentru reproducerea sistemului (uneori fără a fi formulată explicit) poate avea ca efect, în cazul școlii, niște „produse standardizate” pe care psihosociologia le-a descris sub genericul de „personalitate birocratică”: supunere fără rezerve la norme, angajare afectivă limitată, lipsă de interes pentru inovație și progres, dependență față de nivelele ierarhice (profesor).
- e. poziția individului în organizație se caracterizează printr-o dublă tendință: pe de o parte, el își dorește satisfacerea aspirațiilor personale (obținerea

succesului psihosociologic, a stimei publice); pe de altă parte, el trebuie să răspundă solicitărilor organizaționale, să se integreze în piramida ierarhică, cu tot cortegiul de dependențe ce-l implică. Posibilitatea de a îmbina cele două cerințe constă în orientarea sa spre obiectivele esențiale ale organizației, de aici decurgând dobândirea prestigiului și succesului public. Elevul care se integrează în sistemul de cerințe al școlii (fără a deveni tributar normelor și codurilor excesive) are șansă să fie recunoscut în colectivitatea școlară sub un dublu aspect: *adaptat* la cerințe și *participant* la dezvoltarea organizației;

- f. ca organizație socială, școala este, în același timp, un sistem *formal* și un mediu de relații interpersonale *informale*. Este formală prin faptul că prescrie reguli și norme, sancționează conduitele individuale prin raportare la regulament, prin proceduri de control. Dar dezvoltă, chiar în acest cadru formal, relații de prețuire, simpatie, antipatie, alegere și respingere între elevi sau între elevi și profesori. Substructurile psihosociologice informale răspund nevoilor reale ale indivizilor și sunt tributare structurii formale.  
Dacă adaptarea la cerințele formale poate fi numită adaptare *primară*, înscrierea comportamentelor într-un sistem de cerințe neoficiale, mutuale, poate fi considerată adaptare *secundară*. Jocul de rol, impunerea ca personaj în fața celorlalți presupune acest tip de adaptare;
- g. relațiile informale se sprijină pe schimbul de servicii, pe afinități reciproce, preocupări comune într-un anumit domeniu (un hobby, de exemplu), un țel comun, derivat din țelurile organizaționale (dobândirea unui prestigiu de „specialist” – matematician, poet al clasei etc.);
- h. la rândul lor, relațiile informale se pot formaliza, în sensul promovării unei ierarhii mutuale, a unor coduri stricte, a unui sistem de norme de conduită interioară. În școli, în internate, întâlnim uneori asemenea sisteme ierarhice în care „membrii inferiori” (de regulă, din clasele mici) sunt datori să facă serviciile celor de „rang înalt” (clasele mari);
- i. mecanismele senzoriale și cognitive de adaptare a individului la cerințele organizaționale, adesea limitate în fapt, datorită sistemului motivațional și a unei „reprezentări personale” a realității, pot deveni mecanisme de apărare sau de relansare a eului. *Inconștientul și imaginarul* pot deveni, astfel, mediatori între personalitatea individului și organizație; o anumită imagine despre sine și despre locul său în sistemul psihosocial al clasei (imagine relațională) îl poate ajuta pe elev să-și organizeze viața personală, să-și formeze mecanisme de adaptare, strategii de relansare în sistemul ierarhic interindividual.
- j. relațiile dintre diferite compartimente (surse de autoritate și influență) ale organizației și fiecare dintre membrii săi nu se pot desfășura fără un

eficient sistem de comunicare. În școală se întâlnesc câteva forme specifice de comunicare: între indivizi, între funcții, între status-uri și roluri. Comunicarea poate servi pentru a „menține distanța” și a asigura securitatea psihosociologică, dar și pentru a stabili relații socio-afective pe încredere și respect personal. Poate deveni un „instrument” (în mâna unora dintre profesori), dar poate fi și un mijloc de cunoaștere și schimb cognitiv și emoțional (între elevi, între elevi și profesori). Uneori, canalele informale de comunicație pot deveni surse de informare pentru profesori, motiv de blocare a acestora de către elevi. Canalele informale la nivelul elevilor pot constitui adesea mijloace de obținere a sentimentului de solidaritate și de constituire de norme și coduri. A nu înțelege importanța comunicării deschise, directe, autentice – din partea profesorilor – înseamnă a bloca o importantă sursă de intervenție psihopedagogică.

Caracteristicile enumerate mai sus nu se alătură, nu alcătuiesc un mozaic, ci, un sistem coerent de interinfluențe și interacțiune de natură social-psihologică, adesea dificil de descifrat și descris.

Organizația pentru instrucție și educație – școala – poate fi reprezentată, așa cum procedează Carver și Sergiovanni (1969), printr-o figură sugestivă (figura 2) în care factorii educativi ce contribuie la modelarea comportamentului uman sunt ordonați într-un „sistem de interacțiune-influență” ce acționează convergent.

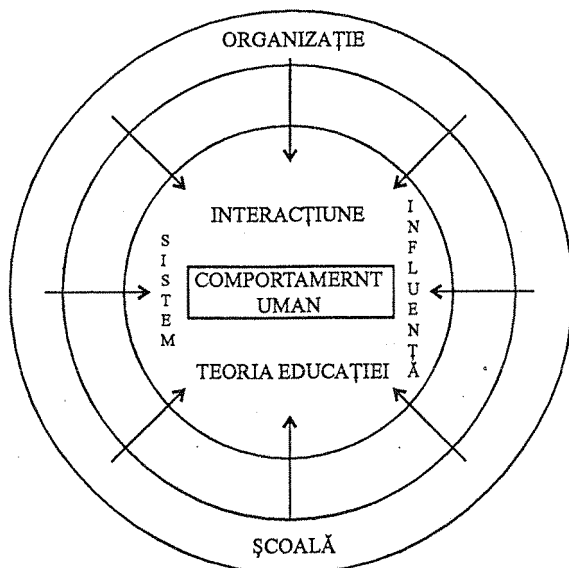


Figura 2

Acest sistem constă în acele modele de comportament educațional care poate interacționa eficient cu organizația ca întreg și – în același timp – cu membrii organizaționali (elevii) în scopul atingerii țelurilor proprii și pentru a influența mediul social înconjurător. Există o strânsă legătură între valorile umane vehiculate de societate, organizarea sistemului de transmitere (instituțională) a acestor valori și sistemul de educație în general. Comportamentul uman al fiecărui membru organizațional, al fiecărui elev, este o „rezultantă” a diverse influențe (formale și informale) cu care individul a intrat într-un complex sistem de interacțiune, acceptându-le, adaptându-le pentru uzul său și funcție de personalitatea sa, încorporându-le sau respingându-le. De aceea, pare naivă imaginea unor educatori după care formarea elevilor s-ar constitui dintr-o acțiune concertată a factorilor educativi. Fără interacțiune, fără co-participare, fără o comunicare pe principiul feed-back-ului acțiunea educativă nu și-ar putea atinge țelul propus.

### 3. Clasa școlară ca grup

O dată cu dezvoltarea cercetărilor din domeniul dinamicii grupurilor, în anii '50, în psihologia procesului educativ a început să fie abandonată ideea că interacțiunea profesor-elev este singura interacțiune cu impact asupra progresului cognitiv al elevilor. Studiile de psihologie socială au pus în evidență importanța uriașă a climatului afectiv din grupul informal pentru participarea elevilor în școală, precum și eficiența interacțiunii dintre elevi pentru procesul de învățare. Dacă școala tradițională a avut o atitudine reticentă și chiar a descurajat cooperarea între elevi, pedagogii contemporani o favorizează, plecând de la ideea că, în multe cazuri, grupul mediază relația elev-profesor. De altfel, unii autori includ în definiția grupului clasă interacțiunea profesor-elev: „Clasa de elevi, scrie Adrian Neculau, este un grup de muncă specific, compus dintr-un număr de membri egali între ei (elevii), și dintr-un animator (profesorul), ale căror raporturi sunt reglementate, oficial, de tipul sarcinii și de normele de funcționare” (Neculau, 1983, p. 105). La fel procedează și Mielu Zlate, ce socotește interacțiunile profesor-elev și cele dintre elevi ca două niveluri ale interacțiunii membrilor grupurilor educaționale (Zlate, 1972).

Clasa de elevi este, așadar, un grup foarte important pentru orice copil, căci se perpetuează de-a lungul câtorva ani (în multe cazuri, elevii rămân împreună ciclul primar și cel gimnazial, deci opt ani) și are, cum vom vedea, o imensă influență asupra membrilor săi. Clasa posedă toate caracteristicile grupului primar, așa cum este înțeles acesta de dinamicienii de grup (grupul primar este un grup al cărui membri au aceleași valori, scopuri și standarde de comportament și în care sunt posibile contacte interpersonale frecvente):

1. Interacțiunea față-în-față a fost considerată întotdeauna o caracteristică fundamentală a grupului primar. Clasa școlară oferă din plin posibilitatea unor interacțiuni de acest tip.
2. Ca orice grup mic, clasa posedă structuri ce-i conferă stabilitate. În cadrul interacțiunii membrilor se dezvoltă norme ce modelează comportamentele și le face previzibile. De asemenea, structura clasei este întărită de statuturile și rolurile ce apar și evoluează în sânul ei. În literatura noastră, Adrian Neculau a insistat asupra conștientizării dinamicii „rol-statusului” ca învățare socială. Dacă statutul este „un ansamblu de cerințe, de dispoziții oficiale care reglementează poziția fiecărui individ într-o colectivitate” (Neculau, 1983, p. 169), rolul reprezintă aspectul comportamental al statutului, totalitatea conduitelor realizate din perspectiva deținerii unui anume status. Autorul precizează că eforturile elevilor de a se încadra în rol, deci de a îndeplini rolul potrivit cu statutul de elev, nu conduc numai la performanțe școlare deosebite, dar și la asimilarea de către aceștia a normelor și valorilor societății.
3. Clasa tinde, ca grup, să atingă anumite scopuri. Acestea au atâta însemnătate, încât unii psihologi sociali le-au inclus chiar în definiția grupului-clasă: clasa de elevi ar fi, din această perspectivă, „un grup angajat în activități cu obiective comune, ce creează relații de interdependență funcțională între membrii săi” (Radu, 1976, p. 180).
4. Membrii clasei se percep pe ei înșiși ca făcând parte din grup, iar elevii din alte clase (grupuri) îi identifică pe baza acestei apartenențe.

Clasa școlară este, deci, un grup social specific ce mediază de-a lungul anilor, la nivelul fiecărui membru, schimbări cognitive fundamentale. Ca grup social, clasa îndeplinește mai multe funcții. Integrarea socială pare să fie una din cele mai importante funcții asigurate de acest grup. Clasa de elevi are un aport deosebit în procesul de socializare. Buna integrare în sânul său asigură individului confort psihologic. S-a demonstrat că relațiile armonioase cu ceilalți conduc la o stimă de sine ridicată, la dorința de a coopera, și contribuie la creșterea nivelului de aspirație, în vreme ce izolarea corelează cu anxietate, slabă stimă de sine, sentimente ostile față de colegi, comportament agresiv, atitudini negative față de școală. Toate acestea dezvoltă și o a doua funcție a grupului-clasă, aceea de securitate – el se constituie într-un mediu prielnic de manifestare pentru elevi. În ce privește alte două funcții, cea de reglementare a relațiilor din interiorul grupului și cea de reglementare a relațiilor intraindividuale, cea dintâi se referă la faptul că grupul, prin diverse reacții, are puterea de a sancționa comportamentele membrilor săi, iar cea de-a doua – la construirea identității de sine din perspectiva calității de membru al grupului (Neculau, 1983).

Pentru a completa această descriere a funcționării grupului-clasă, ar trebui amintite aici procesele de grup, care „actualizează structura și funcțiile grupului în strânsă dependență de scopurile acestuia” (Neculau și Zlate, 1983, p. 186):

1. Procesul de realizare a sarcinii are o importanță aparte, sarcina constituind ceea ce trebuie să facă grupul pentru a-și atinge scopul. În măsura în care îndeplinirea sarcinii apropie grupul de scopul său, membrii vor fi motivați să depună eforturi pentru realizarea ei. Este foarte important, în cadrul acestui proces, ca sarcina să fie precis formulată, ceea ce nu constituie numai o obligație a profesorului, dar și a grupului de elevi. Sarcina comună este cea de învățare, dar ea devine specifică în funcție de diferitele segmente de activități.
2. Procesul de comunicare este inițiat și se desfășoară în strânsă legătură cu cel de realizare a sarcinii. Cercetătorii din domeniul dinamicii de grup au arătat de multă vreme că rețelele de comunicare ale grupurilor diferă în funcție de tipul sarcinii: de exemplu, rețelele centralizate facilitează îndeplinirea sarcinilor simple, iar cele descentralizate se dovedesc mai eficiente în cazul sarcinilor complexe. Deși educația este în esență un proces de comunicare, și deși comunicarea reprezintă o temă fundamentală a psihologiei sociale, nu ne-am propus să o tratăm pe larg aici, dat fiind că ea a format obiectul unui alt capitol al acestui volum.
3. Cât privește procesele afective, este evident că atracția dintre membrii grupului clasă constituie o condiție fundamentală a performanțelor școlare înalte. Ea este, în același timp, o sursă de satisfacție personală pentru membri și un factor al coeziunii grupului. Interacțiunea intensă, contactele frecvente, precum și proximitatea fizică a elevilor în sânul clasei fac ca atracția interpersonală să aibă un nivel foarte ridicat. De asemenea, similitudinea percepută a celorlalți, faptul că elevul înțelege că ceilalți membri ai clasei au, în general, atitudini și opinii similare, se constituie într-un factor însemnat al atracției interpersonale. Profesorul are nevoie să cunoască rețeaua relațiilor afective, de atracție sau de respingere din clasă și să modeleze pattern-urile de atracție, pentru a-i sprijini pe izolați să reintre în grup și să evolueze mulțumitor în cadrul lui. Pentru aceasta, el are la dispoziție un set de tehnici specifice, derivate din concepția sociometrică a lui Jacob Moreno. Tehnicile sociometrice izbutesc să pună în evidență relațiile de simpatie, de antipatie și raporturile de indiferență din clasă, oferind o radiografie afectivă a colectivului. Testul sociometric, principalul instrument aflat la îndemâna profesorului, conține întrebări care le cer elevilor să precizeze în ordine pe câțiva (de regulă, trei) din colegii lor împreună cu care ar face sau nu o anumită activitate, pe care i-ar accepta sau nu ca ocupanți ai unui anume status în clasă etc. Aplicat elevilor din clasele mici, acest chestionar se transformă

într-un interviu. Testul permite profesorului să stabilească statutul socio-metric al fiecărui elev, adică să identifice elevii lideri, cei preferați de majoritatea membrilor grupului, dar și izolații. Astfel de date se dovedesc deosebit de utile pentru proiectarea unei intervenții care să vizeze reamenajarea interacțiunilor dintre elevi și, implicit, ameliorarea participării lor în situațiile școlare.

4. În sfârșit, procesul de influență din clasa de elevi asigură uniformitatea comportamentelor. Trebuie să spunem că simpla prezență a celorlalți, faptul că elevul nu învață izolat, ci înconjurat de colegi, care desfășoară același tip de activitate, se constituie într-o formă de influență socială, numită facilitare socială. S-a demonstrat că, mai cu seamă în sarcinile simple, prezența celorlalți în calitate de privitori, alcătuind un public, sau de co-actori (îndeplinind, fiecare, aceeași sarcină individuală ca subiectul), are darul de a stimula motivația și, deci, de a ameliora performanța.

Dar studiile din acest domeniu au avut în vedere îndeosebi impactul normelor grupului asupra participării elevilor în școală și asupra procesului de învățare. O cercetare celebră a lui T.M. Newcomb din deceniul al patrulea asupra atitudinilor studenților de la Colegiul Bennington, a revelat tendința indivizilor de a se arăta foarte ascultători în fața normelor grupului școlar. Majoritatea covârșitoare a studenților de la acest colegiu provenea din familii înstărite, cu orientare conservatoare în câmpul politic. Newcomb a constatat că în mediul de grup se făurise o normă care încuraja opiniile liberale și că foarte mulți studenți renunțau treptat la atitudinea pe care le-o impunea norma grupului familial în favoarea atitudinii promovate de grupul informal. Cei ce-și mențineau concepțiile politice conservatoare nu puteau face parte din grupurile informale și rămâneau izolați.

O problemă conexasă, care a preocupat pe mulți pedagogi și psihologi ai educației este aceea a influenței negative pe care o pot exercita grupurile informale de elevi asupra procesului de învățare. În unele cazuri, aceste grupuri adoptă norme ce se opun celor edictate de autoritățile școlare. O astfel de situație este primejdioasă, căci elevii, arătându-se deosebit de conformiști față de grupul informal, vor avea tendința să urmeze mai curând normele acestuia, decât pe cele instituite de profesori. Evident, grupul informal poate la fel de bine să valorizeze succesul școlar. O cercetare realizată în mediul școlilor gimnaziale britanice a arătat că există grupuri ce creează, în interacțiune, un sistem normativ aflat în conflict cu normele școlii, după cum există altele care adoptă norme conforme cu cerințele instituției școlare. Primele încurajează eșecul școlar, lenea, violența în clasă și au tendința de a-i pedepsi pe cei ce sunt obediți față de profesori. În cadrul grupurilor din a doua categorie, eforturile de a obține performanțe școlare înalte și conformismul în raport cu normele statuate de profesori sunt valorizate pozitiv. Firește, elevii aparținând grupurilor din urmă obțineau performanțe școlare

incomparabil mai bune (Forsyth, 1983). De aceea, e de dorit ca grupurile din care face parte elevul – familia, clasa, grupul de prieteni – să exercite acțiuni educative convergente.

#### 4. Omogenitate și eterogenitate în alcătuirea clasei

O caracteristică a grupului școlar, care pare să marcheze în mod fundamental comportamentul elevilor, o constituie omogenitatea sa. Într-adevăr, spre deosebire de alte tipuri de grupuri sociale, grupul educativ are o compoziție relativ omogenă, cel puțin din punctul de vedere al vârstei, nevoilor, intereselor și aspirațiilor. Cu privire la acest aspect, I. Radu scrie: „Când se instituie – la început de ciclul școlar – o clasă de elevi, evenimentul nu apare ca o însumare de opțiuni individuale, ci mai curând ca o decizie administrativă, care urmărește să asigure o compoziție omogenă, echilibrată, în clase paralele” (Radu, 1974, p. 173).

Grupul școlar este format din membri cu statute egale, care au în plus și alte trăsături ce conferă o omogenitate greu de regăsit la alte grupuri. Totuși, există calități ale membrilor ce pot funcționa drept criterii pentru alcătuirea claselor, putându-se astfel asigura omogenitatea sau eterogenitatea colectivelor de elevi. Capacitatea și apartenența sexuală a elevilor au constituit astfel de criterii, iar rezultatele obținute au format obiectul unor dispute rămase, în bună măsură, netranșate.

Se cuvine să remarcăm că formarea unor clase școlare omogene sau eterogene din punctul de vedere al capacității elevilor are importante consecințe psihologice și sociale. Problema fundamentală în această privință este legată de succesul sau eșecul școlar al elevilor, dar și de eficiența profesorului. Prezintă clasele omogene mai multe avantaje decât cele eterogene? Multă vreme profesorii au răspuns afirmativ la această întrebare. Totuși, rezultatele cercetărilor realizate de psihologi și pedagogi n-au confirmat niciodată în mod hotărât această opinie. Într-unul din cele mai cunoscute studii din domeniu, realizat în deceniul al VII-lea, trei cercetători americani au comparat rezultatele școlare ale unui eșantion de 22.000 de elevi obținute în decursul a doi ani. Elevilor li se stabilise coeficientul de inteligență și fuseseră repartizați în clase foarte omogene (o singură categorie de elevi din punctul de vedere al inteligenței) sau foarte eterogene (patru sau cinci categorii). Chiar dacă efectele puse în evidență ale compoziției claselor au fost reduse, s-a putut demonstra că, în general, cei din clasele eterogene au obținut rezultate mai bune decât cei din clasele omogene (Goldberg, Passow și Justman, 1966).

Organizarea omogenă a colectivelor de elevi presupune, evident, existența unor clase cuprinzând elevi foarte buni și a altora cu elevi slabi sau foarte slabi. O astfel de organizare înlesnește, în cazul claselor cu nivel superior, predarea și, în general, comunicarea profesorului cu grupul elevilor. Pentru



copii ea prezintă avantajul că expunerea profesorului și discuțiile din clasă au loc la un nivel accesibil tuturor. Dar, ceea ce este un avantaj pentru clasele cuprinzând elevi cu succese școlare, se poate transforma într-un handicap pentru clasele slabe – căci elevii din astfel de clase nu vor ajunge niciodată să discute chestiuni dificile și vor avea de pierdut în fața celor buni.

Omogenitatea pare să favorizeze clasele bune, deși, cum vom putea constata, unii autori vor susține că interacțiunea elevilor buni cu cei mai puțin buni aduce foloase nu numai ultimilor, dar și celor dintâi. Din punctul de vedere al interacțiunii elevilor, atât în cadru formal cât și informal, clasele eterogene sunt în mod hotărât mai eficiente. S-a arătat, de exemplu, că în grupurile incluzând elevi cu același nivel al rezultatelor, ce rezolvă probleme de matematică, o întrebare adresată altuia este mai probabil să rămână fără răspuns decât în grupurile eterogene (Weinstein, 1991). Aceleași cercetări, e adevărat, par să indice faptul că în grupurile cu elevi de trei nivele diferite, buni, medii și slabi, elevii cu rezultate medii au de pierdut, căci sunt lăsați în afara interacțiunii.

Un aspect ce nu poate fi neglijat în luarea deciziei cu privire la modalitatea de grupare a elevilor îl constituie stima de sine. În clasele omogene aceasta este protejată, căci elevilor slabi, ce ar avea de suferit de pe urma comparațiilor cu cei buni, nu li se oferă acest prilej. Pe de altă parte, ei pot ajunge să înțeleagă că fac parte dintr-o clasă slabă și că au fost repartizați astfel tocmai pentru că nivelul cunoștințelor și abilităților lor nu este suficient pentru a fi trimiși într-o clasă bună.

În ultimul timp gruparea în manieră eterogenă a elevilor este inclusă în multe programe de reformă educațională, deși s-a demonstrat că profesorii preferă clasele omogene. Cu privire la acestea din urmă, concluzia noastră este că ele nu devin eficiente decât pentru elevii foarte dotați, și numai dacă se combină cu programe intensive de instruire.

## 5. Cooperare și competiție

Deși opinia potrivit căreia climatul afectiv pozitiv din colectivele de elevi are o contribuție hotărâtoare la obținerea unor performanțe superioare este larg răspândită, mediul școlar cunoaște, în general, o organizare competitivă. Mulți profesori consideră că numai relațiile competitive dau naștere unei motivații adecvate.

Psihologia socială clasică a pus accentul pe interacțiunea de grup, dar a făcut foarte puține lucruri concrete pentru amenajarea grupului ca mediu de învățare, mulțumindu-se să studieze interacțiunea elevilor în afara lecției propriu-zise și să proclame influența decisivă a climatului afectiv din clasă asupra performanțelor individuale. Numai în ultimul sfert de veac cercetătorii

au relevat eficiența deosebită a grupurilor de elevi ce îndeplinesc o sarcină de învățare comună și au trasat liniile după care poate fi proiectată funcționarea unor astfel de grupuri cooperative.

Scopurile grupului-clasă pot fi structurate în mai multe maniere, fiecare din acestea prezentând atât avantaje, cât și dezavantaje cu privire la performanțele obținute de elevi. Un tip de organizare pe care-l vom discuta mai puțin în cele ce urmează, dar care se întâlnește relativ frecvent în școlile noastre este structurarea individualistă a scopurilor membrilor grupului-clasă. Aceasta presupune un nivel relativ redus de interacțiune între elevi și o independență a scopurilor fiecăruia dintre aceștia. Structura individualistă echivalează cu o foarte slabă exploatare de către învățător sau profesor a resurselor grupului, căci succesul sau eșecul unui elev nu are consecințe asupra performanței celorlalți. Ea nu creează o motivație deosebită și, ceea ce este mai grav, nu stimulează în nici un fel formarea la elevi a abilităților necesare comunicării și interacțiunilor cu ceilalți. Totuși, dinamicienii de grup ce au studiat această modalitate de organizare a scopurilor clasei au remarcat că elevii devin mai independenți și mai responsabili cu privire la activitățile pe care le desfășoară (Forsyth, 1983).

În prezent, în pedagogie și în psihologia educației există o dispută cu privire la avantajele pe care le oferă alte două practici educative folosite în proporții diferite în școli, competiția și cooperarea. Studii recente arată că elevii lucrează, în condiții de cooperare, în grupuri ce au o sarcină de învățare comună, numai 4,6% din timpul pe care-l petrec în clasă. Am semnalat deja că în mod tradițional și, am spune, natural, mediul școlar se constituie ca un mediu competitiv, resimțit ca atare de elevi. După opinia noastră, aceasta se întâmplă în principal din cauza manierei de notare practicate de majoritatea învățătorilor și profesorilor, care are darul de a stimula competiția. Dintre cele două modele de apreciere, notarea prin raportare la grup și notarea individualizată, primul este cel utilizat cu precădere. El presupune o strânsă interdependență între rezultatele elevilor și acordarea notelor fiecăruia în funcție de media grupului – deci, în funcție de toți ceilalți. Acest model contribuie decisiv la crearea unor norme ce consacră competiția, elevii înțelegând că nu pot obține note mari decât dacă unora din colegii lor li se atribuie note mici. Alternativa recomandabilă la această modalitate de evaluare nu este notarea individualizată (care se caracterizează prin „încercarea de raportare a rezultatelor obținute de elevi la alte rezultate individuale, realizate de aceeași elevi, în timp” (Cucoș, 1996, p. 109), ci una care să încurajeze colaborarea. Morton Deutsch, psihologul social care a studiat timp îndelungat relațiile competitive și cele cooperative, a realizat un experiment în care a demonstrat beneficiile aprecierii elevilor în situații de cooperare. El a repartizat subiecții studenți în două grupuri experimentale, cărora le-a aplicat modele de notare diferite. Studenții din primul grup au fost înștiințați că numai unul din ei poate obține calificativul maxim, ceilalți fiind notați în

ordine descrescătoare, în funcție de performanța individuală. Membrii celui-lalt grup experimental urmau să obțină cu toții aceeași notă, potrivit calității rezultatelor grupului ca întreg. Deutsch a consemnat, după desfășurarea experimentului, faptul că în grupul structurat competitiv studenții s-au comportat mai agresiv, căutând să-și obstrucționeze colegii. Totuși, el nu a putut pune în evidență diferențe semnificative în ce privește învățarea individuală (Deutsch și Hornstein, 1978).

„Competiția este o formă motivațională a afirmării de sine, incluzând activitatea de afirmare proprie, în care individul rivalizează cu ceilalți pentru dobândirea unei situații sociale sau a superiorității” (Ausubel și Robinson, 1981, p. 491). O astfel de definiție pune accentul pe aspectele pozitive ale structurării competitive a clasei, aspecte ce nu pot fi contestate, mai ales pentru situațiile de competiție moderată. „Competiția, continuă aceiași autori, stimulează efortul și productivitatea individului, promovează norme și aspirații mai înalte, micșorează distanța dintre capacitate și realizări” (p. 492). Cu toate acestea, trebuie remarcat că meritul cel mai însemnat al situațiilor de competiție, cel legat de motivația elevilor, poate fi pus la îndoială. Implicarea emoțională intensă în activitățile de învățare nu se vedește, de fapt, decât la elevii care au realmente șanse să obțină rezultate deosebite.

În schimb, competiției i se poate reproșa faptul că cel mai adesea se constituie într-un factor ce determină conflict și comportamente agresive în grup. Competiția aduce cu sine interacțiune slabă între colegi, încercări de a-i împiedica pe ceilalți să obțină performanțe înalte, lipsa comunicării, a încrederii reciproce. În literatura românească de specialitate aceste neajunsuri au fost semnalate în mai multe rânduri. Iată ce scrie, de exemplu, Ion Radu: „Sublinierea aspectului competitiv al muncii școlare – prin sistemul premial și de penalizare – se poate răsfrânge negativ în sfera relațiilor interpersonale, se creează rivalități, conflicte, sentimente de invidie, egoism” (Radu, 1976, p. 192). Structura competitivă amplifică în general anxietatea elevilor și teama lor de eșec, încât cei mai mulți o resping. Însuși, grupul-clasă ca întreg, poate exterioriza atitudini de respingere a atmosferei de competiție instituită de profesori.

Dacă în clasele structurate competitiv elevii obțin note bune numai dacă unii din colegii lor obțin note slabe, în clasele organizate în manieră cooperativă elevii sunt apreciați pozitiv și ajung să aibă rezultate bune în condițiile în care ceilalți membri ai grupului au aceleași rezultate. Principiile învățării în condiții de cooperare fundează o largă varietate de forme de interacțiune, de la ajutorarea episodică a colegului de bancă de către elevul mai avansat, până la grupurile cooperative de învățare organizate de profesor după o anume tehnologie educațională, pe care le vom descrie succint mai jos.

Dacă interacțiunea elev-elev ia rareori locul interacțiunii profesor-elev în cadrul lecției, aceasta se întâmplă pentru că profesorii renunță foarte greu la rolul lor tradițional, spre a-l asuma pe cel mai puțin comod, de facilitator și

consultant. Ei simt nevoia să dirijeze toate activitățile din clasă, convinși că numai așa pot menține disciplina și pot să-și atingă obiectivele didactice pe care și le-au fixat. Pe de altă parte, și elevii manifestă reticență de a participa la situații de învățare cooperativă, căci au fost obișnuiți să asculte numai explicațiile profesorului și să răspundă numai la întrebările lui. A lua parte la îndeplinirea unei sarcini de grup, în care trebuie să-și încurajeze și să-și susțină pe ceilalți membri, să-și asume responsabilitatea atât pentru rezultatele proprii cât și pentru cele ale colegilor, să evalueze rezultatele fiecăruia și pe ale grupului în ansamblu, nu este ușor pentru orice elev. Foarte puțini din elevii mari și chiar din studenții știu să colaboreze cu alții la o sarcină comună. De cele mai multe ori profesorul trebuie să dea indicații cu privire la diviziunea muncii, la utilizarea resurselor, la sprijinirea celor lenți etc.

În ciuda acestor „inerții de rol”, în ciuda faptului că în unele cazuri cooperarea poate duce la pierderea motivației, multe cercetări efectuate de psihologii sociali din sfera educației atestă avantajele structurării cooperative a claselor. Cooperarea înseamnă înainte de toate un câștig în planul interacțiunii între elevi, generând sentimente de acceptare și simpatie. Departe de a declanșa conflicte, ea instaurează buna înțelegere, armonia și stimulează comportamentele de facilitare a succesului celorlalți. Ea determină creșterea stimei de sine, încredere în forțele proprii, diminuarea anxietății pe care mulți copii o resimt la contactul cu instituția educativă și contribuie la intensificarea atitudinilor pozitive față de profesori (Cosmovici, 1984; Forsyth, 1983; Johnson și Johnson, 1983).

Pentru aplicarea în manieră sistematică a principiului interdependenței pozitive a scopurilor, principiu ce stă la baza învățării cooperative, psihologii sociali au propus în ultimii 20 de ani mai multe modalități de structurare cooperativă a claselor. Aceste configurații organizaționale standard rezolvă în parte problemele ce pot apărea din cauza diferențelor individuale (în mod obișnuit nu toți copiii profită în aceeași măsură de o interacțiune cooperativă), a stilurilor de învățare și a provenienței sociale diferite a elevilor. Ele sunt grupuri structurate în așa fel încât interacțiunea membrilor să faciliteze învățarea fiecăruia. În literatura noastră, Ana Stoica și Andrei Cosmovici (1972) au teoretizat activitatea școlară pe grupuri, subliniind importanța însușirii unui model colectiv de muncă și a acomodării interpersonale a elevilor.

În metoda grupurilor interdependente (sau metoda Jigsaw – în limba engleză *jigsaw puzzle* înseamnă mozaic – jucărie pe care-o reconstituie copiii) se lucrează cu grupuri eterogene de 3-4 elevi. Profesorul stabilește tema și o împarte în sub-teme, fiecare dintre acestea revenind spre aprofundare unui membru al fiecărui grup. Astfel, în metoda Jigsaw oricare din grupurile formate din elevii clasei are „experți” în sub-temele lecției. Cei ce urmează să devină specialiști într-un anume subiect părăsesc la un moment dat grupurile lor și se reunesc pentru a dezbate subiectul respectiv și a stabili modalitățile de a transmite informațiile celorlalți membri ai grupului lor. Întorși în sânul

grupului, ei se străduiesc să-i învețe pe ceilalți, reținând la rândul lor cunoștințele pe care le transmit colegii lor, experți în alte sub-teme. În final, fiecăruia i se pun întrebări din întregul material. Esențială pentru această modalitate de structurare a travaliului clasei este interdependența dintre membrii grupurilor, care-i stimulează să coopereze. Sarcina comună nu poate fi îndeplinită decât dacă fiecare elev își aduce contribuția. Metoda cuprinde activități ce vizează întărirea coeziunii grupurilor, ameliorarea comunicării și dezvoltarea capacității de a facilita achiziționarea cunoștințelor de către colegi. Prin întremedii ei se anihilează tendința de instituire a unor ierarhii în grupuri, întrucât elevii cu status înalt și cu abilități deosebite învață de la ceilalți în aceeași măsură în care ei își ajută colegii să înțeleagă și să-și însușească o sub-temă.

Trebuie să remarcăm calitatea metodei grupurilor interdependente de a anihila manifestarea efectului Ringelmann. Lenea socială, cum se mai numește acest efect, constituie, într-adevăr, una din primejdiile ce amenință cooperarea în grupuri. Ea corespunde unei pierderi a motivației și unei reduceri a efortului individual în situația îndeplinirii de către grup a unei sarcini colective, în comparație cu situația în care individul îndeplinește sarcina aflându-se singur. Lenea socială apare cu deosebire atunci când individul își imaginează că propria contribuție la sarcina de grup nu poate fi stabilită cu precizie. Interdependența dintre membri și individualizarea aportului fac din metoda Jigsaw un remediu sigur împotriva acestui efect.

Metoda învățării în grupuri mici (sau STAD – Student Teams Achievement Divisions) are la bază același principiu al întăririi coeziunii grupului de lucru și al augmentării gradului de interacțiune între membri. Elevii, în grupuri de 4 sau 5 membri, învață un material stabilit de profesor, discutându-l și ascultându-se unul pe altul până când sunt convinși că-l stăpânesc cu toții. Profesorul le adresează întrebări pentru a testa însușirea cunoștințelor, iar scorul grupului se obține prin aprecierea progresului fiecărui membru în raport cu performanțele sale anterioare. În acest fel, chiar și elevii slabi au posibilitatea să contribuie la obținerea unor rezultate bune de către grup. Metoda are meritul de a încuraja elevii să se sprijine unul pe altul în activitatea de învățare, corectându-și reciproc greșelile.

În sfârșit, metoda turneului între echipe (TGT – Teams/Games/Tournaments) promovează proceduri similare celor din STAD, cu deosebirea esențială că la sfârșitul ciclului de învățare se desfășoară un turneu între echipe, elevii luându-se la întrecere cu cei din celelalte grupuri, în încercarea de a câștiga puncte pentru propria echipă. Și în TGT există preocuparea ca toți copiii, inclusiv cei mai puțin dotați să poată puncta pentru grup: echipele sunt eterogene și membrii nu intră în competiție decât cu alții aflați la același nivel.

Între folosirea sporadică a unor astfel de metode și restructurarea curriculum-ului după principiile cooperatiste profesorul poate opta între programe variate de instruire. Oricum, metodele descrise mai sus izbutesc,

așa cum atestă multe cercetări, să amelioreze considerabil motivația elevilor, stimulându-le interesul pentru succesul grupului din care fac parte. Ele conduc la rezultate deosebite în acceptarea copiilor mai puțin avansați, a celor cu probleme emoționale, precum și a celor provenind din rândurile minorităților etnice sau rasiale.

Deși concluzia generală este că metodele cooperative se dovedesc de departe mai eficiente decât organizarea competitivă, trebuie să observăm că primele nu elimină total competiția. Metoda turneului între echipe reprezintă, de fapt, o îmbinare a cooperării cu structura competitivă: avem de-a face atât cu atitudini și comportamente de cooperare în interiorul echipelor, cât și cu o competiție între grupuri. Cu mai multe decenii în urmă, pedagogul sovietic A.S. Makarenko a pledat în favoarea competiției între subgrupuri – în favoarea, de pildă, a tradiționalei întreceri între rândurile de bănci (Deutsch și Hornstein, 1978). Chiar dacă această procedură pare să conjuge avantajele cooperării și competiției, evitând totodată neajunsurile ambelor, și chiar dacă Makarenko a susținut că disensiunea dintre rânduri dispare în condițiile competiției dintre clase, nu trebuie să uităm că, oricât am interveni, competiția dă naștere unui climat de ostilitate și tensiune, cu totul nociv pentru învățare.

## 6. Identitate socială și stimă de sine

O situație de competiție între grupuri a fost cercetată de Muzafer Sherif în anii '50. Convingerea cercetătorului american era că ori de câte ori grupurile sunt nevoite să-și împartă resurse, deci să intre în competiție, apare conflictul. El a provocat un astfel de conflict în cadrul unui experiment desfășurat într-o tabără de copii izolată, și a căutat soluții viabile pentru aplanarea lui. O vreme, copiii au fost lăsați să se joace și să lege prietenii după pofta inimii. S-au format apoi două grupuri separate unul de celălalt: erau cazate în clădiri diferite și desfășurau activități diferite. Deși cele două echipe nu aveau nici un fel de contacte, se putea observa deja o anume părtinire a copiilor în favoarea propriului grup. În faza următoare grupurile erau puse să concureze unul împotriva celuilalt în diverse jocuri. Cercetătorii au constatat că ostilitatea față de out-group (celălalt grup, grupul căruia nu-i aparține subiectul) a crescut într-atât încât comportamentele agresive erau fățișe și în afara jocurilor competitive propriu-zise. Pentru a preveni violențele cu urmări grave, ei au trebuit să pună capăt întrecerilor și să separe din nou grupurile. Sherif și colaboratorii săi au putut trage astfel concluzia că favorizarea grupului de apartenență și discriminarea celuilalt grup apar ca urmare a conflictului deschis între grupuri. Ei au arătat că aceste atitudini negative față de out-group sunt foarte rezistente la schimbare: ele nu dispar dacă se aplică strategia simplului contact – după întreruperea întrecerilor, copiii sunt puși, de exemplu, să asiste împreună la un spectacol. Această persistență ar

trebui să îngrijoreze pe învățătorii și profesorii adepți ai organizării de concursuri între rândurile de bănci. Competiția provoacă tensiune și poate bloca evoluția pozitivă a elevilor, chiar și atunci când are loc între grupuri în interiorul cărora există cooperare, nu numai când este interpersonală. Potrivit lui Sherif, relațiile se ameliorează numai dacă se instituie un scop supra-ordonat. Acesta este un scop spre care tind ambele grupuri, dar pe care nu-l pot atinge decât conlucrând. Așadar, cooperarea nu numai că intensifică și consolidează procesele de acceptare a celorlalți, dar poate contribui la diminuarea respingerilor cauzate de competiție.

Experimentul descris în rândurile de mai sus l-a condus pe Sherif la formularea teoriei conflictului real, una din cele mai cunoscute teorii din domeniul relațiilor intergrupuri. Comportamentul intergrupuri nu se referă doar la cooperare și competiție, ci la orice comportament ce presupune interacțiunea între doi sau mai mulți reprezentanți din două sau mai multe grupuri. Avem de-a face cu comportament intergrupuri ori de câte ori indivizii aflați în interacțiune sunt conștienți că aparțin unor grupuri diferite, iar această identificare cu grupurile de apartenență marchează schimburile lor. În psihologia socială contemporană, chestiunile legate de relațiile între grupuri sunt esențiale. Ele stau la baza înțelegerii multor dinamici psihice. În câmpul școlar, această perspectivă este importantă nu numai pentru că limpezește interacțiunile cooperative sau competitive ale elevilor; cum vom vedea, aici apar și alte grupuri, de exemplu grupuri constituite din copii cu succes școlar și altele ce includ elevi în pragul eșecului, iar relațiile dintre ele influențează performanțele școlare.

Două sunt conceptele fundamentale din domeniul relațiilor intergrupuri: categorizarea socială și identitatea socială. Sperăm să putem demonstra că cel de-al doilea are o deosebită relevanță pentru analiza interacțiunilor din clasa școlară. Cât privește noțiunea de categorizare socială, ea a fost utilizată de Henri Tajfel pentru a contrazice aserțiunile lui Sherif și a arăta că discriminarea out-group-ului se produce în condiții sociale minime. Categorizarea socială corespunde operației de clasificare a celorlalți ca membri ai unor grupuri sociale. Ea este o operație cognitivă simplă, care-i ajută pe indivizi să pună ordine în percepțiile lor asupra mediului social. Tajfel a imaginat așa-numita paradigmă a grupului minimal, o situație experimentală în care comportamentul subiecților este ghidat doar de activitatea lor de categorizare. Psihologul social englez a repartizat elevii adolescenți în două grupuri absolut la întâmplare, făcându-i însă pe subiecți să creadă că au fost incluși în grupul „Kandinsky” sau în grupul „Klee”, potrivit preferințelor estetice pe care le manifestaseră înaintea alcătuirii grupurilor. El le-a cerut apoi să-și recompenseze colegii de grup, precum și pe cei din grupul celălalt pentru participarea la experiment, și a constatat că subiecții favorizau în mod evident, în acordarea recompenselor, pe membrii grupului lor. Tajfel a conchis că discriminarea între grupuri poate apărea în condițiile simplei categorizări,

fără să fie necesar conflictul. Efectul acesta de favorizare a grupului de apartenență, bazat pe stabilirea de către individ a asemănarilor și deosebirilor în raport cu alții este unul din cele mai puternice și mai frecvente ce se manifestă în viața socială. Deși Tajfel și colaboratorii săi l-au invocat mai cu seamă în explicațiile lor asupra relațiilor tensionate dintre grupurile etnice, este evident că el apare și în câmpul educațional.

Dar contribuția cea mai însemnată a grupului de cercetare condus de H. Tajfel în acest domeniu o reprezintă teoria identității sociale. Potrivit acestei teorii, apartenența la un grup social îi determină pe indivizi să se auto-definească în termenii caracteristicilor grupului respectiv; astfel, grupul conferă membrilor o anumită identitate socială. Dacă această identitate socială este pozitivă (deci satisfăcătoare pentru individ), sau negativă, (nemulțumindu-l și motivându-l să acționeze pentru ameliorarea ei), se stabilește prin compararea grupului de apartenență cu alte grupuri. Un grup nu conferă identitate socială pozitivă decât în raport cu alte grupuri, ale căror caracteristici le împiedică să facă membrilor lor aceeași ofertă simbolică. Identitatea socială pozitivă se bazează, așadar, pe comparațiile favorabile între in-group și out-group-urile relevante; ea are drept condiție necesară perceperea grupului de apartenență ca superior sau distinct în raport cu alte grupuri.

Firește, indivizii au tendința de a dobândi și menține o identitate socială pozitivă, căci aceasta aduce cu sine o stimă de sine ridicată. Stima de sine corespunde unor sentimente despre sine și unor evaluări asupra propriului eu. Unii autori identifică chiar stima de sine ridicată cu identitatea socială pozitivă (Robinson, Taylor și Piolat, 1990). În orice caz, ele se află în legătură, orice deteriorare a identității sociale având impact asupra stimei de sine a individului. Potrivit lui Tajfel, în cazul în care identitatea socială devine nesatisfăcătoare, indivizii încearcă fie să părăsească grupul, pentru a intra într-unul care poate conferi identitate socială pozitivă, fie să lupte pentru câștigarea de către grup a unor caracteristici pozitive. Prima dintre aceste strategii se numește mobilitate socială, a doua – schimbare socială.

În cadrul școlii, un grup valorizat negativ este grupul elevilor aflați în situație de eșec. Câmpul educațional trebuie văzut ca fiind marcat de o dihotomie funciară, instituită de practicile evaluative: elevii buni și elevii slabi. Câtă vreme există norme ale succesului școlar, apariția unui grup al elevilor ce nu întrunesc criteriile succesului este inevitabilă. Desigur, mărimea grupurilor de eșec școlar depinde de criteriile folosite de autoritățile școlare în apreciere. Este de presupus că elevii cu performanțe foarte slabe vor simți că formează un grup. Aceasta cu atât mai mult cu cât profesorii și elevii cu rezultate bune îi vor percepe ca alcătuind un grup și îi vor discrimina. Raportând o cercetare empirică desfășurată într-o clasă de liceu, Adrian Neculau reproduce declarația unei eleve, care arată că în unele cazuri pot să apară conflicte ascuțite între cele două grupuri: „Cele slabe la învățatură, cele care

manifestă lacune în educație manifestă sentimente de invidie, dispreț, chiar ură față de restul fetelor” (Neculau, 1983, p. 127).

Potrivit teoriei identității sociale, acești elevi vor încerca să-și câștige o identitate socială pozitivă, întărindu-și stima de sine. Dar este probabil că nu vor alege nici una din cele două strategii pe care le-am menționat. Mai curând, ei vor prefera fie să caute dimensiuni noi de comparație, care să-i avantajeze în raporturile cu elevii buni, fie să schimbe radical criteriile de stabilire a identității sociale pozitive, în așa fel încât stima de sine ridicată să derive din eșecul școlar. În ultimul caz, ei vor fi înclinați să considere că situația de succes școlar are multe neajunsuri (presupune o muncă susținută, dependență de părinți, libertate limitată), iar situația lor prezintă multe avantaje (posibilitatea de a fuma, de a consuma alcool, de a încălca legea etc.) (Robinson, 1984).

Cunoscând faptul că elevii cu rezultate slabe ajung să se definească pe ei înșiși ca adepți ai unor valori opuse celor promovate de școală, și cunoscând subterfugiile de care se folosesc pentru a menține o stimă de sine ridicată în aceste condiții, se pot imagina strategii de a-i determina să adere la valorile școlii. În esență, o astfel de intervenție ar presupune să-i determinăm să adopte, în vederea câștigării unei identități sociale pozitive, soluția mobilității individuale, deci să migreze în grupul elevilor cu rezultate bune, ridicându-și nivelul de pregătire.

## 7. Atribuirea succesului și eșecului școlar

Una din temele importante ale psihologiei sociale, cu impact deosebit în mediul școlar, o constituie studiul gândirii sociale sau al atribuirii cauzale. Teoriile din acest domeniu descriu felul în care omul construiește explicații cu privire la experiențele sale. Indivizii caută să înțeleagă lumea și să-i deslușească determinismele, căci numai astfel își pot duce la bun sfârșit acțiunile. În cazul în care nu reușesc să obțină explicații mulțumitoare cu privire la evenimentele mediului ce-i înconjură, ei trăiesc o stare de disconfort psihic.

Oamenii își făuresc explicații atât pentru fenomenele lumii fizice (de exemplu, pentru un trăsnet sau pentru erupția unui vulcan), cât și pentru comportamentele umane (pentru manifestări de furie, mărînimie sau pentru eșec). În general, astfel de explicații au o natură cauzală, în sensul că ele atribuie efectului observat o cauză.

Fritz Heider, inițiatorul teoriei atribuirii a fost cel care a atras atenția cercetătorilor asupra importanței inferențelor pe care le face simțul comun cu privire la evenimentele din mediu. El a așezat nevoia de înțelegere, de ordine, de coerență logică între motivele umane fundamentale. În concepția lui, cauzele pe care le atribuim comportamentelor celorlalți sunt de două feluri: factori interni (de pildă, motivația persoanei) și factori externi (situația,

presiunea socială). De asemenea, el a arătat că individul nu face numai hetero-atribuiri, căutând să explice conduitele celorlalți, dar și auto-atribuiri, în încercarea de a se înțelege pe sine.

Jones și Davis au rafinat modelul lui Heider, insistând asupra atribuirilor interne. Teoria propusă de ei, a inferențelor corespondente, descrie maniera în care individul inferează o dispoziție (o trăsătură) a actorului (persoana care desfășoară comportamentul și asupra căreia se face atribuirea) pe baza comportamentului observat. Elementul central al unui astfel de demers este reperarea intenției actorului, iar pentru a stabili existența intenției, observatorul trebuie să știe dacă actorul este sau nu conștient cu privire la efectele acțiunii sale, și dacă este capabil de a produce aceste efecte. În cazul în care unul din cele două elemente ale intenției lipsește, atribuirea internă este compromisă. Indivizii sunt interesați să facă atribuiri interne (deci să pună în corespondență comportamente și dispoziții), întrucât cauzele din interiorul persoanei sunt stabile și-i fac conduita predictibilă.

În cadrul teoriei atribuirii, un câmp de cercetări deosebit de interesant s-a dovedit a fi cel al atribuirii succesului și eșecului. Bernard Weiner, psihologul social care a studiat acest gen de activitate cognitivă, a stabilit că, în general, cauzele pe care le invocă indivizii în încercarea de a explica reușita sau eșecul proprii sau ale altora pot fi ordonate după două dimensiuni: intern (personal) – extern (situațional) și stabil – instabil. Astfel, Weiner obține patru tipuri de cauze posibile: internă și stabilă (capacitatea), internă și instabilă (efortul), externă și stabilă (dificultatea sarcinii) și externă și instabilă (șansa). Un elev poate să explice nota proastă pe care tocmai a primit-o punând-o pe seama uneia din aceste cauze. Trebuie să observăm că performanțele sale școlare viitoare, precum și confortul său psihic depind de atribuirea pe care o face. Este evident că el se va simți împăcat cu sine și stima de sine îi va fi menajată dacă va invoca o cauză externă și stabilă. Pe de altă parte, un elev înclinat să facă mereu atribuiri interne pentru nereușitele sale din clasă va avea o stimă de sine slabă și, în egală măsură, așteptări slabe cu privire la posibilitățile sale de a obține note foarte bune.

Atribuirile stabile ale reușitei sau eșecului pot marca o dimensiune foarte importantă a personalității, sentimentul propriei eficiențe (*self-efficacy*). Acesta, definit ca aprecierea unei persoane asupra propriilor capacități de a organiza și duce la împlinire acțiuni necesare pentru atingerea unei performanțe, trebuie deosebit de stima de sine, care se constituie ca o apreciere globală a valorii propriei personalități. *Self-efficacy* este un factor cardinal al succesului școlar. Elevii care obțin scoruri mari la scalele ce măsoară această caracteristică au rezultate școlare mai bune. Totuși, trebuie spus că există, de exemplu, copii care au un sentiment al propriei eficiențe foarte dezvoltat în ceea ce privește domeniul literaturii, și au mult mai puțină încredere în forțele lor când e vorba de a înfrunta o problemă de matematică.

Sentimentul propriei eficiențe poate fi amplificat prin atribuire interne ale succeselor și prin auto-persuasiune, dar foarte importante rămân obținerea succeselor reale și feed-back-ul profesorilor.

## 8. Status socio-economic și reușită școlară

Peste tot în lume, dreptul la educație este inclus în constituții. Guvernele proclamă educația drept principalul mijloc de a obține generații de cetățeni loiali și în stare să aducă contribuții la propășirea țărilor. Educația devine astfel o componentă ideologică a statului. Ideologia educației de masă promovează ideea că oricine poate concura cu ceilalți, pe picior de egalitate din punctul de vedere al șanselor de succes și că succesul depinde exclusiv de meritele individului. Diferențele dintre clasele sociale în ceea ce privește reușita școlară n-ar exista. Totuși, științele sociale au pus în evidență de multă vreme relația reală dintre reușita școlară și stratificarea socială: copiii cu aptitudini egale, provenind din medii sociale diferite pot obține performanțe sociale diferite. În cele ce urmează vom considera societatea împărțită, în mod esențial, în trei clase sau pături socio-economice: superioară (minoritară numeric), mijlocie și inferioară (unde cea mijlocie nu este neapărat mai cuprinzătoare decât cea inferioară, cel puțin în cazul societății românești contemporane). Ele se deosebesc prin prestigiu, avuție și putere. Este limpede, din acest punct de vedere, că membrii clasei inferioare dispun de cele mai reduse resurse și au identitatea cea mai puțin valorizată social.

Cercetările din perimetrul sociologiei au demonstrat în al treilea pătrar al secolului o corelație semnificativă între statusul socio-economic și randamentul școlar. Copiii din clasele mai puțin avantajate economic au rezultate școlare inferioare; ei obțin note mai mici la aproape toate materiile și intră într-o proporție mai redusă la liceu și la facultate. Ei își termină mai repede studiile, iar rata abandonului școlar în rândurile lor este mai mare. În cazul în care obțin rezultate slabe își pierd orice interes pentru activitățile din clasă; se plictisesc și sunt mai agresivi și mai înclinați să lipsească nemotivat. Anchetele realizate au pus în evidență faptul că ei au aspirații școlare reduse și că socotesc într-o măsură mai mică frecventarea școlii ca o premisă pentru împlinirea profesională. Mai mult, s-a arătat că această relație de determinare devine tot mai pregnantă pe măsură ce crește nivelul de școlarizare. Ca să atenuăm gravitatea acestor constatări, trebuie să spunem că influența apartenenței de clasă încetează să se manifeste la elevii foarte dotați sau foarte motivați.

Unele din primele explicații pentru această stare de lucruri, apropiate de intuițiile simțului comun, au invocat ereditatea. Dar o astfel de explicație echivalează, în fond, cu afirmația că diferențele pături sociale ar fi înzestrate

cu niveluri de inteligență diferite, ceea ce e absurd. Cauzele performanțelor școlare diferite ale copiilor de origini sociale diferite sunt mult mai complexe. În legătură cu aceasta, merită amintit faptul că în anii '50 în Statele Unite s-a iscat o dispută legată de diferențele în scorurile inteligență pe care le obțineau copiii aparținând diferitelor pături sociale. Totuși, analize atente au revelat că testele care discriminau între copii cu status diferit erau mai cu seamă cele verbale. Diferențele se datorau, așadar, culturii, mai curând decât capacităților subiecților testați. De pildă, un item ce presupunea că subiecții cunosc cuvântul „sonată” nu putea decât să-i dezavantajeze pe cei cu status socio-economic inferior.

Întrucât cei mai mulți din părinții de astăzi nu au posibilitatea să transmită copiilor lor un capital semnificativ, sau o fac numai când aceștia sunt deja adulți, singura posibilitate de a-și ajuta copiii să se împlinească este de a investi în educația lor (Dornbush ș.a., 1996). Din păcate, cei din clasele mai puțin avute investesc mai puțin și astfel copiii lor sunt handicapați în raport cu cei din clasele superioare. Aceasta se întâmplă în condițiile în care tocmai indivizii cu status socio-economic coborât ar avea nevoie de o educație deosebită, căci pentru ei singura modalitate de mobilitate socială o reprezintă frecventarea facultăților prestigioase.

Dar influența mediului familial este cu mult mai complexă decât o arată simpla comparație între resursele materiale de care dispun familiile din diferitele pături sociale. Este foarte cunoscută, de exemplu, teoria lui Basil Bernstein cu privire la relația dintre limbaj și structura socială. În această perspectivă, grupurile sociale s-ar deosebi, în cadrul aceleiași comunități lingvistice, prin folosirea unor „coduri” diferite. Bernstein distinge două coduri lingvistice fundamentale, ce caracterizează cele două mari categorii socio-economice ale societății: un cod axat pe simbolismul concret, conținând concepte insuficient conturate, cu semnificații în mare parte implicite, folosit mai degrabă de indivizii din păturile inferioare, și un cod elaborat, abstract, cu semnificații explicite, nuanțat și în stare să transmită idei din cele mai subtile, ce constituie modalitatea obișnuită de comunicare a celor din clasele superioare. Primul cod nu numai că întârzie achizițiile culturale ale copiilor din familiile defavorizate, dar este responsabil pentru eșecul lor școlar; profesorii și toate activitățile desfășurate în instituția educativă impun utilizarea codului elaborat.

Ipoteza capitalului cultural, elaborată de P. Bourdieu și A. Passeron reprezintă o altă încercare de a explica relația dintre statusul socio-economic inferior și eșecul școlar pe baza diferențelor dintre sub-culturile asociate claselor sociale. Capitalul cultural, definit ca o sumă de resurse simbolice cuprinzând dispoziții și abilități ale elitelor, precum și cunoștințe despre elite, este transmis între generații, iar această transmitere echivalează cu reproducția statusului superior. Copiii din clasele favorizate dețin cunoștințe valorizate de elite, ce nu se predau în școli, dar pe care profesorii le apreciază.



„Prin socializare, scrie Adrian Neculau, înțelegem un complex proces psihosociologic de interiorizare a unor norme și modele sociale de comportament, conducând la obținerea statutului de membru al unei colectivități sociale de către individ” (Neculau, 1983, p. 53). Socializarea familială preșcolară, axată pe interacțiunea părinți-copii a format obiectul multor cercetări, fiind văzută ca principala cauză a performanțelor mai slabe a copiilor din familiile non-privilegiate. În esență, se afirmă existența unor diferențe în funcție de clasa socială în pregătirea copiilor pentru școală. Copiii din clasele cu posibilități economice extinse au fost învățați să răspundă pozitiv la situațiile școlare; în cursul procesului de socializare ei își însușesc dispoziții cognitive și afective congruente cu așteptările școlii.

În anii '50 s-a vorbit mult despre comportamentul autoritar al mamelor din păturile defavorizate și rolul lui în apariția unor atitudini ambivalente față de școală la copiii acestora. Ele s-ar afla la baza conflictului dintre elev și autoritatea școlară. Astăzi factorul acesta este considerat mai puțin important, intervenția lui fiind modelată de numeroase alte variabile.

Și în privința atitudinilor părinților față de școală – o altă cauză posibilă a diferențelor în performanțele școlare –, cercetările critice și aprofundate au modificat ideile inițiale. Este adevărat că în general părinții din clasele favorizate au atitudini pozitive față de instituția educativă, apreciază funcțiile ei de formare și de instruire, precum și potențialul ei de propulsare socială. Ei au, în plus, așteptări foarte mari cu privire la performanțele școlare ale copiilor. Dar și cei cu status socio-economic inferior își încurajează copiii să obțină succese școlare, conștienți că aceasta este unica modalitate legitimă de ascensiune socială pentru ei. Din păcate, părinții din cea de-a doua categorie au dificultăți în a traduce în comportamente specifice sprijinul lor general pentru educația copiilor.

Unul din factorii a cărui influență s-a dovedit decisivă asupra participării elevilor cu handicap economic este profesorul. În general, profesorii aparțin clasei mijlocii sau au aderat la valorile acesteia, și sunt mai puțin înclinați să manifeste simpatie și înțelegere pentru copiii din clasele defavorizate. S-a demonstrat că elevii provenind din aceste clase obțin rezultate mai slabe cu profesorii cu status înalt și că performanțele sunt cu atât mai nesatisfăcătoare cu cât diferența dintre statusul profesorului și cel al elevului crește.

Într-adevăr, evoluția elevului poate să depindă de reacția profesorului la statusul său. Profesorii sunt pregătiți să-i perceapă pe copii în termenii apartenenței lor la o categorie socio-economică și, mai mult, să stabilească trăsăturile de personalitate ale lor relevante în situațiile educative pe baza acestei apartenențe. Un studiu al lui Seligman și al colaboratorilor săi din 1972 a probat această stare de lucruri. Cercetătorii au prezentat unui grup de profesori, spre evaluare, înregistrări ale lecturării unui fragment de proză cu voce tare, compuneri și desene aparținând unor băieți de 9 ani, din care o parte erau elevi la o școală dintr-o zonă defavorizată, iar cealaltă parte la o

școală dintr-un cartier rezidențial. În plus, profesorii le erau înfățișate și fotografiile copiilor, pe care-i apreciau pe dimensiuni ca inteligent – non-inteligent, elev slab – elev bun, dur – amabil etc. Autorii au constatat că profesorii, în loc să utilizeze informațiile furnizate de compuneri și desene, fac apel la vocea elevului când apreciază inteligența, și la voce și înfățișarea fizică atunci când evaluează capacitatea școlară generală (dimensiunea elev bun – elev slab). Când privește scorurile la inteligență, se pare că evaluatorii au ținut seama de accentul copiilor și, pe baza experienței lor anterioare și a unor indici de limbaj, au inferat de la un anumit accent un status socio-economic inferior, iar de la acesta, o inteligență mai curând medie sau inferioară.

Este în afară de orice îndoială că procedând astfel profesorii greșesc. Mai mult, ei au tendința de a supraestima corelația dintre statusul socio-economic și inteligența medie sau inferioară și au așteptări mari cu privire la eșecul școlar al unor astfel de copii. Conștientizarea generalizărilor grăbite și a credințelor legate de randamentul slab al acestor elevi poate constitui o premisă pentru o acțiune educativă adecvată, ținând să creeze condiții propice performanțelor lor superioare.

Eșecul școlar al multor elevi din clasele defavorizate este, din nefericire, o certitudine. El reprezintă una din problemele mari cu care se confruntă instituția educativă. Este școala un facilitator al mobilității sociale sau un mecanism pus în slujba perpetuării inegalităților sociale? Suntem nevoiți să admitem că, în ciuda străduinței ei de a recompensa meritele personale ale indivizilor, i se poate reproșa că nu face destul pentru a anihila efectele statusului socio-economic al elevilor.

\*

Într-o admirabilă sinteză de psihologie socială aplicată în sfera educației, apărută de curând în limba română, J.M. Monteil (1997) afirma că rămâne încă un drum lung de parcurs până la încheierea unei abordări științifice veritabile în acest domeniu. Spus mai brutal, nu există o psihologie socială a educației. Deși ne dăm seama că această apreciere conține multe elemente de adevăr, deși știm că bună parte din studiile de psihologie socială sunt aride și depărtate de realitate, credem că progresele cercetării nu pot fi tăgăduite. Ar fi nevoie poate ca școala să întindă o mână acestui domeniu pe cale să se constituie. O psihologie socială a educației riguros științifică și în același timp aplicabilă nu poate să se nască decât din conlucrarea cercetătorilor cu profesorii, colaborare ce ar oferi acestora din urmă prilejul de a-și mărturisi dificultățile și aspirațiile.



**ÎNTREBĂRI:**

1. Care sunt diferențele între abordarea psihologiei asupra educației și abordarea psihologiei sociale?
2. Enumerați caracteristicile clasei de elevi care o recomandă drept grup primar.
3. Comparați structura de scopuri cooperativă a clasei cu structura competitivă. Care sunt avantajele oferite de prima și care sunt configurațiile cooperatiste cele mai eficiente?
4. Cum influențează identitatea socială negativă comportamentul elevilor aflați în situație de eșec școlar?
5. Descrieți atribuirile posibile ale unui elev care a primit o notă slabă și repercusiunile acestora asupra sentimentului eficienței personale.

## Capitolul XIV

## Dimensiuni psihosociale ale activității profesorului

Adrian Neculau, Ștefan Boncu

Există o dezbatere continuă în societate în legătură cu eficiența învățământului. Performanțele elevilor sunt legate, în opiniile multora, de dăruirea și calitatea corpului profesoral, de dotarea materială a școlilor și de felul în care este structurată intervenția educativă în ansamblu. Aceasta înseamnă că simțul comun crede că elevii evoluează într-un mediu care le determină succesele și eșecurile. Că eficiența lor la învățătură, chiar motivația, depind de mediul social organizat de adulți. Trebuie să menționăm că unii psihologi sociali, scrupuloși, dar deficitari din punct de vedere metodologic, au ajuns să susțină că variațiile din comportamentul profesorilor nu produc diferențe în performanțele elevilor. Într-adevăr, au fost publicate studii despre eficiența profesorului, care au sfârșit prin a avansa concluzia că nu există decât o corelație extrem de slabă între variabilele legate de comportamentele profesorilor și reușita elevilor (Robinson, 1984). Acestea sunt, desigur, excepții apărute dintr-un empirism extremist. Dimpotrivă, în capitolul de față vom analiza profesorul din punctul de vedere al impactului său asupra performanțelor școlare ale elevilor.

### 1. Meseria de profesor

Statutul social al profesorului în societatea contemporană pare să fie statutul clasei mijlocii. Meseria de profesor nu se găsește între cele mai solicitate, dar nici între cele evitate. Profesiunea intelectuală, respectată, nu distribuie deținătorului putere, influență sau venituri superioare. Dar conferă prestigiu și satisfacții, vocația fiind considerată unul dintre motivele de bază în alegerea acestei profesii. În Franța, cei care aleg această profesiune aparțin, în ordine, următoarelor categorii socio-profesionale: cadre (termen generic pentru funcționarii cu studii superioare) – 33%, profesiunilor intermediare – 21,2%, patronilor – 16,7%, muncitorilor – 11,7%, agricultorilor – 7,2%. La noi, deși nu avem studii care să ofere o situație exactă, se poate

constata că meseria de profesor se transmite, mulți dintre tinerii aspiranți la această profesiune având părinți tot profesori sau învățători. Cei ce îmbrățișează această meserie provin din familii în care profesiunile intelectuale sunt prețuite.

În majoritatea țărilor dezvoltate, această meserie este căutată îndeosebi de femei. România nu face excepție de la această regulă. Stereotipul care circulă în câmpul social este acela că meseria de profesor este o profesiune feminină. Unii sociologi cred că însuși specificul acestei profesii, care presupune fragmentarea obiectivelor și intensificarea controlului extern, o face neatractivă pentru bărbați. Multe cercetări evidențiază faptul că această meserie pare să convină mai bine femeilor, capabile să accentueze dimensiunea expresivă și afectivă. Salariile mai puțin ridicate îndepărtează, de asemenea, pe bărbații care au aspirații înalte. Se mai adaugă și faptul că meseria de profesor oferă o redusă perspectivă de carieră, în sensul clasic al termenului, presupunând numai puține diferențe între debutanți și cei cu experiență. Meseria de profesor nu se poate schimba cu ușurință, presupune o traiectorie precis tranșată. Din altă profesiune se pătrunde cu dificultate în această categorie: profesorii care vor să o părăsească, în schimb, găsesc și alte debușee, de regulă în meserii mai cotate.

Exercitarea acestei profesii presupune însușirea a trei competențe specifice:

- a. *competență profesională*, constând dintr-o cultură tehnică specifică și o competență interumană care-i permite să lucreze totdeauna cu un public (clasa de elevi) și să coopereze cu ceilalți profesori. Capacitatea de a organiza (munca în echipă, diversitatea sarcinilor) și componenta etică completează acest tablou.
- b. *capacitatea de a întreține raporturi satisfăcătoare cu eșaloanele ierarhiei superioare*: directori, inspectori. Profesorii suportă cu regularitate presiunea controlului, ei sunt evaluați periodic de superiori, avansarea nu este posibilă fără o probă practică în fața unor comisii. Responsabilitățile ierarhiei notează nu numai punctualitatea și asiduitatea profesorilor, calitatea activităților și eficacitatea, dar și „prezența scenică”, autoritatea în fața elevilor, calitatea dialogului didactic etc.
- c. *competența de a dezvolta bune relații cu „beneficiarii” – elevi, părinți, comunitate*. Profesorul nu lucrează cu „clienți” individuali, ci cu grupe de elevi. Aceștia, la rândul lor, sunt asistați și supravegheați de părinți și comunitate. Cota profesorilor este fixată, adesea, în funcție de priceperea „de a ține clasa”, de a utiliza corespunzător autonomia și libertatea de care ea se bucură.

Unul din criteriile după care pot fi diferențiați profesorii înăuntrul organizației școlare este experiența pe care o posedă în travaliul cu elevii. Având

în vedere dificultatea meseriei de profesor, nuanța personală pe care o capătă în timp stilul de predare, faptul că rareori se potrivesc schemele de acțiune elaborate de alții, ne așteptăm să găsim deosebiri semnificative între profesorii experimentați și cei novici. Profesorii cu experiență și-au format o structură de cunoștere care le îngăduie să se adapteze repede la orice situație din clasă și să propună cele mai adecvate soluții de moment. Ei au o viziune clară despre elevi și despre școală, știu să lucreze cu toate categoriile de elevi. Profesorii experimentați și eficienți iubesc mai mult copiii, se dovedesc mai implicați și au credința că pot influența performanțele elevilor. În privința utilizării timpului, o resursă extrem de importantă în cadrul lecțiilor, sunt capabili să recupereze, fără să se abată prea mult de la planul inițial. Ei nu alocă mai mult timp decât novicii sarcinilor administrative, dar le acordă atenția cuvenită și obțin, de aceea, rezultate mai bune. În sfârșit, această categorie de profesori contează mai puțin decât cei aflați la începutul carierei pe sprijinul școlii în rezolvarea unor sarcini curente și se arată mai curând dispuși să se descurce cu mijloacele pe care le au.

Specificitatea condițiilor de muncă ale profesorilor a fost analizată în puține studii în literatura noastră de specialitate. O observație facilă care se poate face în legătură cu aceasta se referă la intensitatea redusă a interacțiunii profesorilor de la aceeași școală pe teme profesionale. Rareori profesorii fac apel la colegi pentru a primi sfaturi sau sprijin – și aceasta, paradoxal, se întâmplă cu atât mai puțin cu cât ei sunt mai nesiguri cu privire la eficiența și adecvarea metodelor pe care le folosesc. Solicitarea sprijinului poate fi interpretată de către ceilalți ca o mărturisire a neputinței și incompetenței (Dornbush ș.a., 1996). De aceea, în afara schimbului de impresii cu privire la elevi, discuțiile profesionale informale sunt relativ puțin frecvente în școli.

Faptul că profesorul lucrează mai întotdeauna singur cu elevii, la adăpost de privirile colegilor și directorilor, face ca randamentul său să nu poată fi evaluat decât foarte greu. Constatând că prilejurile de evaluare de către inspectori, directori sau de către ceilalți profesori sunt puține și oferă adesea aprecieri neconcludente, A. Neculau (1979) a propus „evaluarea prin beneficiari”: „În evaluarea profesorilor nu trebuie să se plece de la trăsături în sine, ci de la calități în acțiune, valorificate în munca școlară. Aceste însușiri și atitudini sunt cel mai bine sesizate de către beneficiarii lor, de către elevi” (Neculau, 1979, p. 158). De altminteri, acești „evaluatori” sunt cei care le furnizează profesorilor feed-back-ul util pentru continuarea muncii lor. Profesorii declară – și nu o fac în mod formal – că satisfacția lor cea mai mare o reprezintă performanțele înalte și recunoștința elevilor. Feed-back-ul de care ar avea atâtă nevoie, cel de la directori și colegi, se lasă așteptat. Astfel, în multe cazuri, școala ratează ocazia de a funcționa ca o organizație eficientă, ce-și stimulează membrii prin sistemul său de evaluare, iar această carență se repercutează asupra performanțelor elevilor.

## 2. Funcțiile profesorului în școală

În școală, profesorul îndeplinește următoarele funcții: a) organizator al procesului de învățământ; b) educator; c) partener al educației; d) membru al corpului profesoral.

a) Ca *organizator al învățării* profesorul îmbină aspectele obiectiv-logice ale transmiterii cunoștințelor cu aspectele psihologice. Este deci preocupat atât de aplicarea principiilor didactice, a teoriei instruirii în transmiterea conținutului învățământului, cât și de implicațiile psihologice ale actului transmiterii: psihologia evoluției copilului, psihologia învățării, strategiile comunicării etc.

Organizarea învățământului trebuie să se orienteze după criteriile proprii disciplinei, urmărindu-se aplicarea celor mai potrivite strategii de rezolvare a problemelor, dezvoltarea gândirii elevilor și a aptitudinilor de culegere independentă a informațiilor, de prelucrare critică și aplicare în situații diferite. Profesorul nu este doar un transmițător de informații, care se rezumă la a da indicații elevilor, ce și cum să învețe, ci și un antrenor care, prin întrebări analitice, stimulând gândirea elevilor, creează premise pentru ca aceștia, prin găsirea independentă a răspunsurilor, să ajungă la o mai bună înțelegere a problemelor. Trezirea interesului elevilor, stimularea motivației acestora este, în bună măsură, un rezultat al conducerii procesului instructiv. Intră aici și justa doză a dificultăților în procesul învățării, conform cu situația concretă și individualitatea elevilor respectivi. În rezumat, a organiza învățarea înseamnă a găsi metodele cele mai adecvate, a construi secvențe instructive bazate pe logica obiectivă a disciplinei, a trezi interesele elevilor și a stimula performanțele, a crea o atmosferă prielnică studiului, a doza dificultățile pentru a putea dezvolta strategii de rezolvare a problemelor (Geissler, 1981).

b) *Exercitarea funcției de educator* este dependentă de concepția care stă la baza semnificației care se acordă școlii și organizării ei, de felul în care profesorul își înțelege misiunea, de totalitatea sarcinilor cuprinse în funcția de profesor și, nu în ultimul rând, de atitudinile părinților. Funcția de educator a elevilor exclude însă autoritarismul și dirijismul, etichetarea represivă și manipulantă a elevilor, tendința de a le induce un comportament adaptativ și conformist. Este și o alternativă la excesele de „știință...” a procesului de învățământ, îndeosebi la disciplinele fundamentale, ignorându-se toate principiile învățării. Condițiile pe care le asigură spațiul școlar și poziția profesorului în clasă fac ca acesta să poată exercita o influență importantă asupra elevilor. Utilizarea nedozată a acestor prerogative se poate solda însă cu rezultate negative. Abuzul de „disciplinare”, de exemplu, poate avea ca efect formarea unor spirite conformiste și dependente, prin fixarea pe anumite atitudini apreciate de profesor.

Funcția didactică a profesorului se exprimă prin îndeplinirea statutului de model, partener, sfătuitor. Ea se îndeplinește prin crearea unei atmosfere generale de securitate și încredere în clasă, prin încurajarea succeselor fiecărui elev, prin crearea unui flux de simpatie între profesor și elevi. Dimpotrivă, provocarea unei atmosfere de neîncredere și suspiciune are ca efect retragerea și resemnarea elevilor, apariția marginalilor, agresivitatea umană. Indiferent de specialitatea sa, un profesor care utilizează etichetarea și ironizarea elevilor ca metode didactice nu poate obține decât antipatie și refuzul participării la efortul comun.

A educa, alături de a instrui, înseamnă, pentru profesor: folosirea unor metode care să formeze elevilor atenția pentru munca independentă, să dezvolte virtuți sociale, să întărească includerea elevilor în propria valoare, ajutându-i să-și găsească identitatea. A educa înseamnă a-ți desfășura activitatea sub semnul unor categorii morale, consiliindu-i pe elevi să ia distanță critică față de atitudinile și performanțele proprii, dezvoltându-le aptitudinea de a stabili contacte pozitive și de a analiza critic propriile prejudecăți.

Înainte de a transmite valori cognitive, profesorul transmite valori morale și îi asistă pe elevi în însușirea acestora, prin sublinierea importanței semnificației unor sentimente precum cel de satisfacție a reușitei, cooperării, respectului pentru realizări etc. Clasicul pedagogiei germane, Herbart, a spus: „Valoarea omului nu rezidă în cunoștințe, ci în voință”. Rolul de educator al profesorului, crede Herbart, este acela de a trezi „virtuți”, de a forma caractere.

c) Conceptul de *partener al educației* se referă la raporturile profesorului cu alți factori educativi, îndeosebi cu părinții, și la concepția după care profesorii și elevii formează împreună o comunitate școlară. Școala este a doua instanță de socializare, după familie, iar profesorul trebuie să colaboreze cu toți factorii educativi, să armonizeze educația formală cu cea nonformală și informală. El poate juca rolul de consultant al părinților, el împarte răspunderea formării copiilor cu familia.

d) Ca *membru al corpului profesoral*, profesorul se găsește într-o strânsă interdependență cu colegii, cu directorii și alți educatori. Complexitatea problemelor pe care le pune școala ca organizație face imposibilă izolarea și „independența” profesorilor. Nu se pot realiza o instrucție și o educație unitară prin simpla adăugare a unor influențe disparate, oferite de diverse discipline. Cele trei laturi ale influenței educative – învățarea socială, formarea independenței de a lucra metodic și dezvoltarea eului elevilor – vor rămâne întâmplătoare atât timp cât se rezumă la acțiuni separate și necoordonate. E nevoie deci de un „consens” al atitudinilor și acțiunilor pedagogice. Ideea de a lucra în echipă (*team-teaching*) în vederea unei acțiuni convergente presupune discuții între profesorii de specialitate care predau la aceeași clasă, pregătirea comună pentru procesul instructiv (pentru a armoniza mijloacele și exprimarea), repartizarea funcțiilor în cazul unor sarcini speciale,

organizarea unor discuții în grup sau consfătuiri ale profesorilor din aceeași specialitate pentru sarcinile instructive și ale tuturor profesorilor pentru cele educative.

### 3. Rolurile profesorului

Cum își înțelege profesorul menirea sa? Acționează el în numele statutului și societății, al părinților sau în calitate de apărător al copilului? Se rezumă el la transmiterea cunoștințelor în domeniul disciplinei sale, sau le prezintă elevilor ca modele? Iată întrebări pe care și le poate pune orice profesor la intrarea în meserie.

Termenilor mai vechi de meserie sau profesiune, apropiate celui de „chemare”, le este preferat astăzi cel de *rol*, devenind vocația funcțională, rolul jucat de o persoană de referință. Similitudinea cu rolul interpretat pe scenă de actori este explicită. „Educatorul înăscut”, „chemarea de profesor”, spune Geissler, nu prea își găsesc locul în acest peisaj.

Psihologia educației și pedagogia contemporane îl încurajează pe profesor să reflecteze asupra rolului său în procesul educativ. Un model construit de cercetătorii americani (vezi Gallagher, 1994) distinge trei roluri posibile ale profesorului, care sunt totodată și abordări diferite ale acțiunii pedagogice :

1. Abordarea executivă propune un profesor prin excelență executor. Profesorul se preocupă în mod special de punerea în aplicare a obiectivelor didactice, slujindu-se de cele mai eficiente metode. În plus, el urmărește să evalueze efectele intervențiilor sale și le ia în seamă atunci când proiectează interacțiunile următoare cu elevii.
2. Din perspectiva abordării terapeutice, profesorul este o persoană empatică, ce se îngrijește cu prioritate de problemele emoționale și motivaționale ale elevilor. Stima de sine, sentimentul eficienței personale, acceptarea de către grup sunt socotite condiții esențiale ale participării eficiente în școală.
3. Abordarea eliberaționistă îl concepe pe profesor ca un eliberator al minții elevilor, ca un factor activ în dezvoltarea armonioasă, cognitivă și morală, a elevilor.

Rolul de profesor presupune argumentarea într-un multiplu păienjeniș de grupuri de referință care pun profesorului cerințe diferențiate : el reprezintă autoritatea publică, ca reprezentant al statului, transmițător de cunoștințe și educator, evaluator al elevilor, partenerul părinților în sarcina educativă, membru în colectivul școlii, coleg. Profesiunea de educator este – fără îndoială – încărcată de tensiune. Pentru a putea răspunde atâtor cerințe și articula oferta sa comportamentală unor solicitări diverse, el trebuie să aibă conștiința misiunii sale, are obligația de a observa și evalua, disponibilitatea de a primi sugestii, aptitudinea de a organiza și regiza procesul de instruire.

Adesea profesorul se găsește în situații conflictuale.

O primă situație conflictuală rezultă din raporturile sale cu părinții și cu instituția școlii. Părinții solicită adesea o atenție specială copiilor lor, profesorul e obligat să-și distribuie imparțial atenția tuturor elevilor, reprezentând consemnul instituțional. În relațiile sale cu elevii, profesorul se orientează după principiul „stimulare și selecție”, iar acesta poate veni în contradicție cu obligația de a pretinde performanțe din partea tuturor elevilor. Profesorii sunt puși adesea în dificultate de două sarcini aparent diferite : pe de o parte ei sunt responsabili de transmiterea corectă a unei cantități de informație și verificarea asimilării acestor cunoștințe. Pe de altă parte, el are datoria să dezvolte elevilor „aptitudini critice”, strategia fiind punerea sub semnul îndoielii a unor adevăruri, prezentarea materialului ca pe o confruntare între teze diferite.

Cel mai important conflict de rol este acela dintre transmiterea cunoștințelor de specialitate și calitatea de educator a profesorului. La unii profesori predomină preocuparea pentru transmiterea de cunoștințe, alții sunt cu precădere preocupați de a forma. Geissler sintetizează astfel contradicțiile îndeplinirii rolului de profesor :

- informatorul transmite, păstrând distanța rece impusă de știință ;
- partenerul sfătuiește, apelează, admonestează, îndrumă, frânează ;
- modelul stabilește și oferă cerințe morale ;
- examinatorul se străduiește să fie obiectiv și imparțial ;
- educatorul e preocupat îndeosebi de om, de „educat” ca partener în relația comună. El transmite valori-orientări de viață.
- specialistul se axează pe predare și instruire unitară.

Avem a face deci cu o tensiune intra-roluri, care se rezumă la :

- partener contra examinator ;
- informator contra distribuitor de șanse ;
- model contra specialist.

Stările tensionale sunt inevitabile. Soluția e organizarea unui „învățământ educativ” articulând cele două tendințe : educația fără instrucție e imposibilă, componenta educativă stimulează și motivează instruirea.

### 4. Stilul profesorului și bazele puterii sale

Am subliniat deja însemnătatea climatului din clasă pentru participarea elevilor. Se cuvine să observăm că un factor important al evoluției acestui climat îl reprezintă profesorul. Intervențiile sale se constituie în strategii de control, control ce poate fi mai mult sau mai puțin strâns. Din veacul al XIX-lea, de la școlile descrise de Dickens și, la noi, de Delavrancea, progresul învățării

mântului a însemnat slăbirea controlului profesorului (nu dincolo de un anumit prag) și instaurarea unei atmosfere relaxate de învățare în condițiile locomoției optime a grupului spre scopul pe care și l-a propus. Controlul exercitat de profesor pare să se afle într-o relație de proporționalitate inversă cu intensitatea interacțiunii elevilor, deși un grad redus de control este necesar pentru a asigura focalizarea discuțiilor dintre elevi pe sarcina școlară.

Psihologia socială a oferit cu mult timp în urmă o confirmare empirică a acestor idei. Experimentele lui Lewin, Lippitt și White asupra stilurilor de conducere, realizate la sfârșitul deceniului al patrulea, și-au propus să varieze maniera de a se comporta a adulților-lideri în grupuri de copii de 11 ani și să constate impactul acestor variații asupra comportamentului de grup și individual. Grupurile de copii executau aceleași sarcini, în același cadru. Cele trei tipuri de *leadership* (conducere) a căror eficiență s-a testat au fost *leadership*-ul autoritar, cel democratic și cel *laissez-faire*. Liderul autoritar se caracteriza în principal prin aceea că el lua toate deciziile privind organizarea grupului și activitățile desfășurate în grup. El nu împărtășea copiilor planul de ansamblu al activităților, și nici criteriile de evaluare a performanțelor individuale sau de grup. Evoluția sa presupunea menținerea în afara activităților concrete ale grupului și exercitarea unui control strict. Stilul autoritar nu trebuie confundat cu stilul punitiv, al profesorului axat pe aplicarea constrângerilor și pe reprimarea brutală și imediată a oricăror conduite ale copiilor ce nu sunt adecvate cerințelor școlii. Nici adultul care juca rolul liderului democratic nu participa prea mult la activități. El însă evita să ia singur decizii, invitând grupul să participe la stabilirea manierei de organizare. Copiilor le era oferită posibilitatea de a alege de fiecare dată când solicitau un sfat cu privire la îndeplinirea sarcinii: liderul sugera cel puțin două alternative, lăsându-i să hotărască ei înșiși. Mai mult, membrii erau liberi să se asocieze cu cine doreau în vederea realizării sarcinii. Ei aveau cunoștințe despre toate etapele ce urmau a fi parcurse până la atingerea scopului comun. În sfârșit, climatul *laissez-faire* traduce un rol pasiv al adultului. Acesta își limita participarea cât mai mult cu putință, lăsând în seama copiilor toate inițiativele. El afișa o atitudine prietenoasă, dar prin tot ceea ce făcea sugera indiferență și neimplicare: ezita atunci când era pus în situația de a da sugestii și evita în mod constant orice evaluare a ideilor ori conduitei participanților.

Una din diferențele cele mai evidente în comportamentul grupurilor conduse astfel a fost faptul că în condițiile *leadership*-ului autoritar copiii au tendința de a transfera toată responsabilitatea către adult. Dependența îi face pasivi, irascibili și uneori dispuși să-și exprime nemulțumirea în gesturi de revoltă. În celelalte grupuri nu găsim astfel de comportamente, relațiile cu liderul fiind amicale. Din păcate, atmosfera tensionată din grupurile autoritare poate conduce ușor la acte de violență verbală între membri. Dimpotrivă, în grupurile democratice și *laissez-faire*, relațiile dintre copii sunt detensionate,

armonioase, dând naștere la manifestări de prietenie și la confidențe. Climatele sociale de grup induse de adulți se deosebesc și în ceea ce privește motivația și, evident, productivitatea. În absența liderului autoritar copiii încetau lucrul, în vreme ce absența liderului democratic nu avea deloc același efect. Întrucât programul acesta de cercetări își propusese să descrie și reacțiile indivizilor la schimbarea unui stil de conducere cu altul, trebuie să adăugăm că la trecerea de la un climat autoritar la unul democratic sau *laissez-faire* apăreau la copii manifestări zgomotoase, de „defulare”, socotite de autori foarte semnificative pentru tensiunile latente din grupurile autoritare (Lippitt și White, 1994).

Un alt studiu, de data aceasta realizat nemijlocit în condițiile activității din școală, implicând 275 de profesoare, a ajuns la aceleași concluzii (Forsyth, 1983). S-a pus în evidență cu această ocazie că elevii sunt mai interesați, mai cooperativi și mai constructivi în clasele conduse democratic. Același studiu a arătat că stilul *laissez-faire* se caracterizează printr-o participare foarte slabă a elevilor, plictisiți, neatenți și descurajați de neimplicarea și lipsa de decizie a profesorului.

Deși în majoritatea cazurilor conducerea democratică este mai indicată, având ca rezultate relațiile amiabile dintre elevi, performanțele înalte și acceptarea profesorului de către clasă, în unele condiții stilul autoritar se dovedește și el util (Detsch și Hornstein, 1978). Când sarcina este structurată, liderul se bucură de simpatia membrilor și are puterea de a recompensa și pedepsi, conducerea autoritară poate determina obținerea unui randament excelent. De aceea, apreciem că profesorii eficienți sunt cei ce știu să țină o dreaptă cumpănă între controlul strâns și exigent și deplina libertate de decizie a clasei.

Controlul exercitat de profesor în clasă trebuie să aibă la bază o anumită relație între profesor și elevi, de fapt un anumit tip de putere. Cercetătorii din științele sociale definesc puterea ca fiind capacitatea de a produce efecte dinainte știute în comportamentul celorlalți și apreciază că ea se află la baza oricărei interacțiuni. Puterea și influența formează nucleul dur al socialului. Pentru a înțelege dinamicile din clasă legate de putere vom face apel la un studiu clasic al lui John French și Bertram Raven (1959), în care autorii disting cinci tipuri de putere socială: puterea de recompensare, puterea de coerciție, puterea legitimă, puterea de referință și puterea de competență sau puterea expertă. Din acest punct de vedere, relația dintre profesor și elev pare dezechilibrată, căci primul este atotputernic, deținând, în mod firesc, toate cele cinci tipuri de putere. În privința puterii de recompensare, menționăm că utilizarea tehnicilor de întărire skineriene, atât verbale cât și non-verbale, are un efect uriaș. Totuși, profesorii cu experiență știu că efectul se răstoarnă dacă se sancționează pozitiv tot ceea ce face elevul, inclusiv realizarea sarcinilor în care nu s-a implicat și a depus foarte puțin efort. În încercarea de a stabili coordonatele comportamentului eficient al profesorului, studiile de până acum au insistat asupra faptului că este important ca profesorul să-și bazeze autoritatea pe o putere de referință, și să evite să facă apel la puterea

sa de coerciție. Aceasta din urmă se exercită atunci când personajul înzestrat cu putere face apel la amenințări și pedepse pentru a determina ținta influenței să desfășoare comportamentul dorit. Desigur, profesorii au la îndemână un întreg arsenal, de la muștrare, până la pedeapsa fizică și exmatriculare. Îndeobște, acest gen de presiune este eficientă numai în aparență, căci ținta (persoana asupra căreia se exercită puterea) dă curs la nivel manifest cererilor celui care deține puterea, dar în plan privat nu acceptă ordinul. Ca atare, pentru menținerea influenței este necesară o supraveghere permanentă. Există numeroase cercetări care demonstrează că exercitarea puterii coercitive de către profesor, oferind un model de agresivitate, conduce numai la corectarea temporară a conduitei elevului pedepsit și la deteriorarea atmosferei din clasă. Comportamentul profesorului punitiv se constituie într-un blocaj extern foarte serios al învățării. Neajunsul principal nu este numai eșecul recuperării deviantului, ci inducerea unor atitudini de indiferență față de conținutul lecției la ceilalți elevi care asistă la un astfel de exercițiu de putere. Dacă pedeapsa se abate asupra unui elev ce se bucură de multă considerație în ochii celorlalți, apare în plus solidaritatea și suspiciunea față de autoritatea profesorului. Apelul la pedeapsă și la amenințări pare să reprezinte, într-adevăr, una din cele mai neinspirate și mai contraproductive decizii pe care le poate lua un dascăl. De aceea, profesorul trebuie să-și întemeieze evoluțiile în clasă pe puterea de referință (bazată pe identificarea elevului cu cel ce deține puterea) sau, mai cu seamă în cazul claselor mai mari, pe puterea expertă (ce ține de percepția de către elev a competenței profesorului într-un anumit domeniu).

## 5. Reprezentările – factor determinant al acțiunii educative

Psihologia contemporană, spre deosebire de cea clasică, acordă o atenție deosebită proceselor cognitive ale individului, considerând că acestea sunt un factor important al raportării lui la mediu, al reacțiilor dar și al inițiativelor sale de conduită. În această viziune, ființa umană apare ca activă, desfășurând comportamente în funcție de interpretările pe care le dă informațiilor din mediu. În mod tradițional, psihologia socială aplicată în educație a studiat reprezentările reciproce profesor – elev, demonstrând că interacțiunile celor doi protagoniști, eficiența profesorului și reușita școlară a elevului depind de ele. În rândurile care urmează nu intenționăm să realizăm un inventar exhaustiv al reprezentărilor sociale ce iau naștere în câmpul educațional, ci mai curând să evidențiem câteva trăsături generale ale sistemului de credințe și reprezentări al profesorului. Ca să ne dăm seama de rolul acestor procese cognitive, să ne imaginăm că ne-am afla într-o școală și că în cadrul unei discuții cu membrii corpului profesoral am constata că mulți dintre ei socotesc

inteligenta o calitate înăscută, inegal răspândită în populație. Fără îndoială, am bănui că acțiunile lor educative se află în concordanță cu această credință. Am putea oare, presupunând că intervenția noastră este justificată, să-i convingem să abandoneze această idee? Și dacă, dibaci, vom ști să invocăm argumente convingătoare, iar ei se vor declara gata să renunțe la ea, putem avea încredere că decizia aceasta este definitivă și că ea le va ghida de acum înainte comportamentele?

Astfel de credințe cu privire la misiunea școlii, la capacitatea proprie de a influența performanța elevilor, la motivația elevilor, la natura cunoașterii apar la orice profesor. Credința este un concept cognitiv și afectiv totodată, căci se referă la acceptarea emoțională a unei idei sau doctrine. Credințele profesorilor sunt reunite în structuri de credințe și iau naștere prin observație individuală, dar, firește, și sub influența celorlalți. Ele sunt foarte rezistente la schimbare, cedând rareori în fața unor argumente logice. În cadrul unei astfel de structuri pot foarte bine conviețui opinii absolut contadictorii.

Structura de credințe este răspunzătoare pentru multe din comportamentele specifice ale profesorului înăuntrul instituției școlare. Gallagher (1994) prezintă un model al instruirii în domeniul matematicii, în care au fost incluse trei componente: cunoașterea, credințele și atitudinile. Prima se referă, evident, la suma cunoștințelor pe care profesorul le deține în domeniul matematicii, dar și la cunoștințele referitoare la felul în care trebuie predată matematica. Acestea determină maniera de interacțiune a profesorului cu elevii și scopurile pe care el și le propune. A doua componentă include, de fapt, trei sisteme de credințe: credința că matematica reprezintă un domeniu de cercetare în continuă expansiune, credința că matematica este un corpus de cunoștințe unitar, descoperit, iar nu creat, și credința potrivit căreia această știință poate fi pusă cu mult folos în slujba studierii naturii. În fine, atitudinile profesorului față de școală îi facilitează sau îi blochează (atunci când sunt negative) contactele cu elevii.

Dar majoritatea cercetătorilor și-au concentrat atenția asupra studiului reprezentărilor pe care și le formează profesorii despre principalele obiecte din mediul educativ. Vom expune două tipuri de reprezentări ale profesorului: reprezentarea elevului și reprezentarea inteligenței.

a) Am arătat în capitolul anterior că profesorii au tendința de a-i percepe pe elevi în funcție de apartenența acestora la o categorie socio-economică. Se cuvine precizat că în general indivizii îi percep pe ceilalți în termenii identității personale, stabilind deci diferențele ce-i individualizează, dar și în termenii identității sociale, ai calității lor de membri ai unor grupuri sociale. A doua modalitate este mai superficială dacă nu se conjugă cu prima, și poate introduce erori. Adesea demersurile de cunoaștere a celorlalți sunt deductive, de la identitatea socială conferită de grupul de apartenență, la trăsături de personalitate pe care ar trebui să le dețină tocmai pentru că sunt membri ai

unui grup anume. Profesorii pot să-și perceapă în felul acesta elevii, iar dacă nu fac efortul să particularizeze, să-i cunoască pe fiecare în parte în ceea ce au specific, se pot înșela. De exemplu, percepția profesorului asupra unui copil provenind dintr-o familie de țigani se realizează ținând cont de această caracteristică evidentă și importantă din punct de vedere social. El va avea tendința să atribuie elevului toate trăsăturile pe care, în concepția lui, le au membrii acestei categorii etnice. Elevul nu va scăpa de stigmat decât dacă profesorul se va dovedi flexibil și va accepta că există membri ai categoriei sociale a țiganilor care nu posedă caracteristicile stereotipice.

Faptul că profesorii țin cont în percepția elevilor de normele școlare este cea mai generală constatare ce se poate face cu privire la percepțiile reciproce dintre cele două grupuri. Cerințele de rol ale profesorilor, obligația lor de a preda și de a evalua face ca influența obiectivelor școlare asupra reprezentării elevilor să fie extrem de puternică. Reprezentarea aceasta se va constitui îndeosebi din elemente legate de motivație, efort, capacitate intelectuală și participare în clasă. Majoritatea studiilor converg în susținerea unor astfel de idei. Gilly (vezi Gosling, 1992), de exemplu, analizând rezultatele unei anchete asupra învățătorilor, stabilește două dimensiuni după care pot fi ordonate judecățile profesorilor asupra elevilor. Prima ține de conformismul elevilor la realizarea obiectivelor școlare. Din această perspectivă, trăsăturile elevului bun sunt atenția, tenacitatea, participarea la activități, responsabilitatea, interesul pentru muncă, regularitatea efortului. Cea de-a doua dimensiune se referă la participarea elevilor la viața grupului-clasă. - buna integrare și acceptarea de către grup sunt privite ca două condiții însemnate ale reușitei școlare.

Un alt studiu face distincția între reprezentările a două tipuri de elevi, ambele valorizate: tipul A, a cărui principală caracteristică este participarea în clasă, elev sociabil și activ, și tipul B, centrat pe activitatea de învățare, anxios și motivat să-și depășească slăbiciunile. Rezultate asemănătoare se degajă în urma unei cercetări ce și-a propus să contureze reprezentările elevului slab și ale celui bun, așa cum apar ele la profesorii de liceu. Dacă trăsăturile elevului bun sunt: motivat, inteligent, harnic, adaptat, portretul celui slab se constituie din antonimele acestor epitețe: lipsă de motivație, deficiențe intelectuale, leneș, inadaptat.

Mai toate cercetările ajung la concluzia că în concepția profesorilor efortul este principalul factor al succesului școlar. De aceea, ei îl valorizează mai mult decât valorizează capacitatea (inteligența), iar în reprezentările lor asupra elevului bun efortul este mai pregnant decât inteligența. Investigațiile lui Mollo (1970) sunt printre cele care întăresc această observație; reprezentarea elevului bun ar avea drept coordonate principale (în această ordine) mobilizarea, calitățile intelectuale și participarea.

Așadar, rolul instituțional al profesorului își pune apăsata amprenta asupra reprezentării pe care el și-o conturează despre elev. Aceasta este structurată

de caracteristicile socotite de profesor predictive pentru succesul sau eșecul școlar. Succesul și eșecul sunt ele însele concepute din perspectiva normelor instituției educative. În afara acestui cadru de referință, pentru definirea succesului și eșecului profesorii țin seama de progresele (sau regresele) elevilor, precum și de performanțele elevilor de aceeași vârstă.

Desigur, elevii dezvoltă și ei reprezentări ale profesorilor, iar acestea le marchează interacțiunea cu profesorii și, în general, evoluția în cadrul școlii. S-a pus în evidență, de exemplu, că perceperea profesorului are loc pe trei coordonate principale: capacitatea empatică (capacitatea de a înțelege emoțiile și sentimentele elevului), capacitatea organizatorică și calitatea explicațiilor („chemarea” sau talentul pedagogic). Pentru a ilustra înrăurirea acestor reprezentări asupra conduitelor, vom cita aici un studiu care a manipulat percepția inițială a elevilor asupra profesorului. Efectuarea unei preanchete a îngăduit stabilirea comportamentelor profesorilor pe care elevii le socotesc manifestări de empatie. Pe baza acestora s-a realizat un film de 12 minute care înfățișa un profesor empatic, cald, afișând disponibilitate, și un altul ce prezenta profesorul în ipostaze non-empatice. Profesorul care apărea în cele două scurt-metraje urma să întâlnească, separat, două grupuri de copii și să dirijeze efectuarea de către aceștia a unor sarcini construite în așa fel încât se putea ușor măsura cantitatea și calitatea producției. Înaintea contactului cu noul profesor, fiecărui grup i se cere să vizioneze unul din cele două filme. Profesorul evolua în manieră standardizată în fața grupurilor de elevi, el neavând cunoștință despre filmul la care a fost expus fiecare grup. Experimentatorul a putut ușor demonstra impactul reprezentării inițiale a profesorului pe baza diferenței de randament a elevilor din grupurile experimentale. Firește, manifestările de înțelegere au darul de a stimula productivitatea (Gilly, 1984).

b) Inteligența constituie în societatea noastră un obiect de reprezentare socială, reprezentare la stabilirea căreia participă, într-un proces de negociere, toți membrii unui grup și pe care o împărtășesc cu toții. Ea devine în mod legitim obiect al unei reprezentări sociale, căci este o valoare socială fundamentală. În general, inteligența este concepută ca ținând de abilitatea individului de a desfășura operații logice și, ceea ce este important pentru abordarea psihosocială a educației, de reușita școlară. Școala definește și consacră o inteligență pe care societatea o valorizează și o promovează. Preponderanța definiției școlare a acestei aptitudini atestă, fără îndoială, rolul covârșitor al instituției educative în sistemul social.

Explorând reprezentarea socială a inteligenței, cercetătorii au pus în evidență o „ideologie a datului” care-i este subiacentă și care proclamă caracterul înăscut al inteligenței (Mugny și Carugatti, 1985). Slujindu-se de ideologia datului, simțul comun justifică în mod simplu diferențele individuale atât de vizibile și de încurajate astăzi. În plus, reprezentarea celei mai importante dintre aptitudini ca înăscute îndeplinește pentru mulți indivizi o



funcție de protejare a identității pozitive. Părinții cred în caracterul înăscut al inteligenței, fără să creadă neapărat în transmiterea ei ereditară: astfel, ei sunt total absolviți de răspundere pentru zestrea genetică a progeniturii, nefiind răspunzători nici pentru eventualul eșec al socializării copilului în familie. Cât despre profesori, este evident că o astfel de „ideologie” se află în contradicție cu însăși misiunea lor. Totuși, ca să nu-și asume răspunderea pentru eșecul școlar al unora din elevi, ei sfârșesc prin a o adopta. Mai mult, profesorii cu experiență se declară într-o mai mare măsură de partea ideii înexistenței decât cei novici sau decât studenții ce urmează să profeseze în învățământ, ceea ce ilustrează o întărire progresivă a atitudinilor autodefensive. O evoluție paralelă cunoaște și „idealismul” debutanților: credința lor în posibilitățile nelimitate de a influența performanța copiilor dispare treptat, lăsând locul unui scepticism, dublat adesea de elitism.

Influența contextului normativ al instituției educative se vedește și în această privință: adoptând criteriile de evaluare ale autorităților școlare, profesorii sunt înclinați să valorizeze succesul la disciplinele „tari”, ca matematica, fizica, chimia și să judece inteligența prin prisma lui. (S-a demonstrat că profesorii care predau materiile favorizate de programa școlară au alt stil de a interacționa cu elevii și altă manieră de a structura realizarea sarcinilor școlare decât titularii celorlalte materii de învățământ.) O dovadă în acest sens o furnizează un studiu al lui Mugny și Perez (1996) care relevă că două categorii de subiecți cu care se lucrează, profesorii și studenții-viitori profesori, apreciază la fel nivelul de inteligență al unor copii cu note mari la matematică, dar că în privința inteligenței copiilor cu eșec la matematică, opiniile diferă; profesorii inferează un nivel al inteligenței semnificativ mai coborât decât viitorii profesori. Dimpotrivă, cele două grupuri de subiecți atribuie aproximativ același coeficient de inteligență unor copii despre care dețin informații că au evoluții mediocre la desen.

S-a constatat și un efect al calității de părinte al profesorului. Profesorii care au copii își manifestă într-o măsură mai mare acordul cu ideea caracterului înăscut al inteligenței decât profesorii fără copii, sau decât părinții care nu sunt profesori. Ei neagă responsabilitatea profesorului (ceea ce ceilalți părinți nu fac) și se pronunță pentru utilizarea unor metode inspirate mai curând de pedagogia tradițională – de pildă, pentru constrângere. Putem explica aceste rezultate prin conflictul între cele două roluri deținute de acești subiecți și prin încercările lor de a le pune de acord justificând eșecul acțiunii pedagogice.

Reprezentările inteligenței, așa cum le dezvoltă profesorii, asigură echilibrul sistemului lor cognitiv, furnizând explicații acceptabile pentru fenomenul diferențelor individuale. În plus, aceste reprezentări au menirea de a conferi o identitate pozitivă, menajând stima de sine a subiecților prin negarea responsabilității lor în cazul eșecului școlar.

## 6. Atribuire și explicație în mediul școlar

În capitolul anterior am analizat atribuirile elevilor cu privire la performanțele lor și posibilele urmări ale acestor atribuiri asupra rezultatelor școlare viitoare. În rândurile de mai jos vom expune succint concluziile unor studii ce s-au interesat de activitatea inferențială a profesorului. Evident, profesorul face și el atribuiri cu privire la propriile comportamente, iar lucrul acesta îl ajută să se cunoască pe sine, după cum face atribuiri cu privire la succesele și insuccesele sale, ceea ce-i determină stima de sine, precum și expectanțele asupra consecințelor comportamentelor viitoare. Dar cercetările din domeniul acesta au avut în vedere mai ales explicațiile profesorului asupra succeselor și eșecurilor elevilor. Ele au stabilit că, în general, cauza eșecului și reușitei școlare este identificată ca fiind absența sau prezența efortului (sau motivației). Este firesc ca profesorul să facă atribuiri interne pentru eșecul elevului (să considere cauza eșecului ca fiind internă persoanei elevului), în vreme ce, foarte probabil, elevul va fi inclinat să facă o atribuire externă pentru eșecul său (invocând neșansa sau dificultatea sarcinii), dar fermitatea profesorilor în a alege drept cauză internă efortul (și nu capacitatea) poate intriga. În explicațiile asupra acestor rezultate se invocă de obicei două motive:

- lipsa efortului ar fi indezirabilă social, și de aceea profesorul se așteaptă ca elevul să depună eforturi; atunci când n-o face, lucrul acesta devine evident, și nereușita este pusă pe seama lui;
- capacitatea sau abilitatea este percepută ca o trăsătură a persoanei; de aceea, ea nu poate fi influențată de acțiunea pedagogică. Dimpotrivă, efortul se poate schimba în timp, iar profesorul poate determina elevul să facă efortul de a realiza o sarcină școlară oarecare, folosind recompense și pedepse (prin pedeapsă nu înțelegem pedeapsă fizică, ci orice sancțiune negativă – de pildă dezaprobare, critică etc.). Ca atare, atribuirea la efort justifică întru totul rolul profesorului.

Cel din urmă motiv este pus la îndoială de un autor precum P. Gosling, care consideră că dacă atribuirea la efort justifică demersurile pedagogice ale profesorului, înseamnă că profesorii își asumă răspunderea atât pentru reușita elevului, cât și pentru eșec. „Credem, scrie autorul francez, că ar trebui să dăm o interpretare a atribuirii la efort diferită în caz de succes și de eșec: în caz de succes ar servi cu adevărat la justificarea rolului profesorului; în caz de eșec școlar, ea ar avea funcția de a absolvi profesorul de răspundere, făcându-l pe elev responsabil pentru eșecul său” (Gosling, 1992, p. 61). Oricum ar fi, a pune performanțele școlare pe seama motivației ni se pare în

spiritul pedagogiei moderne și al reformelor în curs de desfășurare în sfera educației. Dimpotrivă, propensiunea către atribuirile la efort se află în flagrantă contradicție cu ideea inteligenței înnăscute care, de altfel, poate să ducă la pesimism pedagogic și la pasivism.

Feed-back-ul pe care profesorii îl furnizează elevilor se află în legătură cu atribuirile lor. Faptul că profesorii percep abilitatea sau efortul ca aflându-se la originea succesului sau a eșecului școlar influențează maniera în care ei aplică sancțiunile. De exemplu, indiferent dacă elevii au abilități deosebite sau sunt mai puțin dotați, cei ce au depus mai mult efort sunt recompensați mai mult în caz de succes și sunt pedepsiți mai puțin în caz de eșec. Pe de altă parte, elevii slabi care vădesc o motivație deosebită primesc recompense mai mari decât elevii buni foarte motivați, iar elevii lipsiți de capacități notabile, ce nu depun eforturi sunt pedepsiți mai puțin decât cei foarte înzestrați, dar care nu se arată dispuși să facă eforturi pentru îndeplinirea sarcinilor de învățare. De altminteri, este normal ca efortul să formeze într-o mai mare măsură obiectul recompenselor decât capacitatea.

Efectul acesta privitor la atribuirile la efort pare să nu se manifeste decât atunci când profesorii explică succesul sau eșecul elevilor pe care-i cunosc. Dacă, într-o anchetă asupra stării învățământului, adresăm profesorilor întrebări despre cauzele reușitei și eșecului școlar în general, ei vor alege mai curând cauze externe (situația socio-economică, mediul familial). Această diferență (grupul elevilor se află sub influența condițiilor sociale, în vreme ce comportamentul unui elev anume este ghidat de cauze interne) mărturisește acceptarea unui determinism social asupra căruia nu se poate interveni. Între cauzele externe pomenite pot apărea și cele ce țin de școală (organizare, înzestrare materială etc).

De fapt, și decalajul semnalat mai sus, între atribuirile generale și cele particulare, se constituie într-o probă pentru ideea că atribuirile pe care le fac profesorii ce privire la evoluția elevilor în școală au funcția de a menține o identitate profesională pozitivă. Prin atribuirile lor, profesorii își asumă responsabilitatea pentru succesele elevilor (ei sunt cei care au știut să-i motiveze) și așează această responsabilitate pe umerii elevilor în caz de eșec (profesorul s-a străduit să-i stimuleze, dar ei n-au acceptat să depună eforturi susținute). Multe studii atestă această strategie de protejare a stimei de sine, demonstrând, de pildă, că profesorii foarte ambițioși explică într-o mai mare măsură decât ceilalți performanțele elevilor invocând efortul. Cei ce s-au interesat de percepțiile și atribuirile profesorului l-au tratat ca pe un simplu observator, în vreme ce el este un participant, un observator interesat. Profesorul este departe de a avea o atitudine indiferentă față de evoluția elevului. Depășind statutul de simplu spectator, pe care nu-l deține aproape niciodată, el se implică, încât rezultatele elevilor sunt în parte determinate de el, și la rândul lor îl afectează. Intervenția sa poate preveni eșecul, după cum

poate facilita succesul elevului. De aceea, atribuirile sale, ce vizează stabilirea responsabilității pentru performanțele slabe ori excelente ale elevului, nu pot fi obiective.

Rezultate care contrazic oarecum generalitatea atribuirilor la efort sunt furnizate de studiile interculturale. Într-o cercetare ce urmărea compararea sistemelor de evaluare din Statele Unite și din Asia (în special Japonia, Coreea de Sud, Hong Kong) s-a pus în evidență faptul că în școlile americane se urmărește stabilirea diferențelor dintre studenți din punctul de vedere al capacității, în vreme ce profesorii din Asia se preocupă în mod special de stimularea efortului. Învățământul în țările asiatice avute în vedere este organizat în așa fel încât încurajează performanțele înalte la matematică ale tuturor elevilor; profesorii au convingerea că foarte puțini elevi sunt lipsiți de capacitatea necesară pentru a-și însuși cunoștințele predate. Ei definesc profesorul ideal ca având drept caracteristică fundamentală claritatea predării. Dacă li se cere profesorilor americani aceeași definiție, ei declară că înțelegerea diferențelor individuale reprezintă trăsătura cea mai importantă a profesorului ideal. După explorarea reprezentărilor, autorii studiului au concluzionat că performanțele superioare la matematică ale elevilor asiatici trebuie puse pe seama diferențelor semnificate. Este aceasta o dovadă a efectelor așteptărilor profesorilor (profesorii americani se așteaptă la performanțe foarte diferite, și într-un fel sau altul comunică aceste așteptări), dar și o dovadă a impactului fenomenelor de reprezentare în general asupra performanțelor elevului.

## 7. Efectele expectanțelor profesorului

Auto-îndeplinirea profețiilor sau confirmarea comportamentală reprezintă un fascinant complex de dinamici psihosociale ce subîntinde, în multe cazuri, interacțiunea dintre indivizi. Psihologia socială a făcut din acest fenomen una din temele ei cele mai incitante. Și psihologia procesului educațional îl tratează, demonstrând influența reprezentărilor asupra desfășurării acțiunii educative.

În interacțiunile cotidiene, oamenii utilizează adesea credințe și expectanțe (sau așteptări) despre ceilalți ca să-și ghideze conduitele. Acțiunile lor pot face ca partenerii să se comporte în așa fel încât să confirme expectanțele inițiale. Potrivit lui Robert Merton, „auto-realizarea profețiilor este la început o definiție falsă a situației, ce produce un nou comportament, iar acesta, la rândul său, determină concepția inițial falsă să devină adevărată. Aparenta validitate a unei astfel de profeții perpetuează eroarea. «Profetul» va invoca fapte prezente pentru a dovedi că a avut dreptate de la început. Logica socială poate avea astfel de efecte perverse” (Merton, 1948, *apud* Cooper, 1983). Psihologia socială cognitivă a arătat că așteptările pot conduce la

distorsiuni perceptuale. Indivizii manifestă în unele cazuri tendința de a interpreta, percepe, explica și de a-și aminti actele celorlalți în așa fel încât ele să fie conforme cu așteptările lor.

Cercetătorii din științele comportamentale au depus mari eforturi pentru a pune în evidență calitatea credințelor și expectanțelor de a se auto-realiza. Ei s-au preocupat mai cu seamă de modalitățile în care preconcepțiile influențează evoluția și rezultatele interacțiunii, demonstrând că un observator ce a demonstrat inițial expectanțe greșite despre o altă persoană (actorul), va acționa, în baza acestor expectanțe în așa fel încât va determina actorul să i le confirme prin comportamentele sale. Expectanța, unul din elementele fundamentale în aceste dinamici, reprezintă „probabilitatea subiectivă sau ipoteza implicită sau explicită privind apariția unui rezultat, voluntar sau nu, ca urmare a unui anume comportament; ea are o importanță deosebită în organizarea câmpului cognitiv al subiectului, în procesul de structurare a situației în care se găsește și în alegerea comportamentului ce va fi actualizat din repertoriul comportamentelor sale potențiale” (Dafinoiu, 1996, p. 59).

Credințele și expectanțele pot crea realitatea socială, pot influența cursul evenimentelor în așa fel încât, chiar neadevărate, ele sfârșesc prin a se adevăra. De exemplu, dacă A crede că B este prietenos și sociabil din fire, se va comporta îndatoritor și amabil ori de câte ori se află împreună. Fără îndoială, B va răspunde la fel. A, probabil, va trage concluzia că felul lui B de a se comporta confirmă părerea lui inițială. Cu siguranță că nu-și va da seama că dacă ar fi crezut că B este rece și distant, ar fi adoptat un stil de interacțiune distant și rezervat. Probabil că în cazul acesta B l-ar fi tratat, la rândul său, rece, tratament pe care A l-ar fi interpretat ca o validare a expectanțelor sale. În oricare din cele două situații A nu este conștient că propria lui conduită generează o realitate care nu face decât să-i confirme așteptările.

Într-un experiment din 1977, Snyder, Tanke și Berscheid au înmănat unor studenți fotografii cu fetele pe care urmau să le cunoască prin intermediul telefonului. Una din fotografii înfățișa o fată foarte frumoasă, cealaltă o fată mai puțin atrăgătoare. Înainte ca subiecții să înceapă realizarea sarcinii propriu-zise, au ieșit la iveală expectanțele lor legate de înfățișarea fizică. Cei cărora li s-a prezentat fotografia fetei frumoase își imaginau că vor sta de vorbă cu o ființă sociabilă, plină de umor, amabilă, generoasă. Ceilalți anticipau o întâlnire cu o fată puțin sociabilă, acră și rigidă. În convorbirile propriu-zise, primii au tratat pe conlocutoarea lor plini de căldură, cu umor, fiind mai curând exuberanți. Cei ce credeau că la capătul firului se află o fată puțin atrăgătoare au fost distanți și reținuți. Comportamentul băieților l-a determinat pe cel al fetelor, care au oferit confirmarea comportamentală pentru expectanțele inițiale ale băieților. Fetele despre care subiecții au crezut că sunt frumoase s-au arătat foarte prietenoase. Dimpotrivă, fetele despre care partenerii lor credeau că sunt mai puțin atrăgătoare, au fost deranjate de maniera în care le-au tratat băieții și au adoptat și ele o atitudine rezervată

în timpul conversației. „În mod clar, apreciază autorii, băieții din acest experiment au inițiat ei înșiși un lanț de evenimente ce au produs confirmarea comportamentală a credințelor lor” (Snyder, Tanke și Berscheid, 1977, p. 664).

Psihologii sociali care au lucrat în acest domeniu au descris astfel mecanismul ce generează auto-realizarea profețiilor :

1. observatorul dezvoltă anumite expectanțe eronate despre actor ;
2. observatorul acționează ca și cum aceste expectanțe ar fi adevărate, și îl tratează pe actor în consecință ;
3. opiniile observatorului schimbă conceptul de sine al actorului. Astfel, actorul își adaptează comportamentul la atitudinile și opiniile pe care le exteriorizează actorul ;
4. observatorul interpretează comportamentul actorului ca o confirmare a credințelor sale inițiale.

Aceste ipoteze au fost testate mai întâi chiar în domeniul experimentului psihologic, arătându-se că subiecții ce participă la un experiment au tendința de a se comporta așa cum se așteaptă experimentatorii. Fenomenul acesta introduce o distorsiune serioasă în cercetarea psihologică, dat fiind că experimentatorii urmăresc în general confirmarea ipotezelor.

Ideea auto-realizării profețiilor și-a găsit o aplicare imediată în mediul școlar. Încă la începutul anilor '60, liderii negrilor din Statele Unite au susținut că tinerii negri ar putea fi victime ale așteptărilor negative pe care profesorii albi din clasa de mijloc le au despre ei.

Studiul fundamental în această privință a fost realizat de Robert Rosenthal și Lenore Jacobson și publicat în 1968 sub titlul *Pygmalion în clasă*. Autorii au administrat unor elevi dintr-o școală primară teste de inteligență, explicând profesorilor că aceste teste pot prezice care elevi vor face progrese intelectuale vizibile în următoarele opt luni. Fiecărui profesor i-a fost apoi înmănată o listă cu nume de elevi din propria clasă (cam 20%) identificați ca având un potențial intelectual deosebit. În fapt, elevii de pe listă fuseseră aleși la întâmplare. Examinați opt luni mai târziu, la elevii respectivi s-a constatat o creștere spectaculoasă.

Cercetarea a avut un ecou nemaipomenit. Ea demonstra rolul foarte însemnat al profesorilor în modelarea participării elevilor, dar și – s-a considerat în epocă – în perpetuarea inegalităților sociale căci, într-adevăr, efectele așteptărilor profesorilor sunt mai puternice în cazul fetelor, copiilor provenind din minoritățile etnice sau rasiale sau celor din familii sărace. Evident, expectanțele negative ale profesorilor conduc la performențe slabe. În școlile noastre, este posibil ca în afara elevilor cu status socio-economic inferior, copiii țigani să fie victime ale expectanțelor profesorilor.

Întrebările la care au încercat să răspundă studiile ulterioare au fost în număr de două :

1. Ce factori influențează așteptările profesorilor? și
2. Cum sunt comunicate aceste așteptări?

Unul din modelele avansate conceptualizează procesul de transmitere a expectațiilor în termeni de comportamente observabile (Cooper, 1984):

1. Profesorul dezvoltă așteptări ce prezic comportamente specifice și eșecul sau succesul fiecărui elev.
2. Ghidat de aceste așteptări, profesorul se comportă diferit față de elevi.
3. Tratamentul profesorului furnizează informații elevului asupra nivelului performanței așteptate de la el.
4. În cazul în care profesorul arată constanță în maniera sa de relaționare, iar elevul este înclinat să adere la normele școlii și să interiorizeze aprecierile profesorului, performanța elevului va ajunge să corespundă credinței profesorului.

Cele două elemente fundamentale ale situațiilor de confirmare comportamentală sunt, potrivit acestui model, constanța conduitei profesorului și tendința elevului de a include în conceptul de sine evaluările profesorului. Această interiorizare a opiniei celui alt pare să fie veriga principală în procesul de auto-îndeplinire a profețiilor. Încă G.H. Mead a arătat în ce măsură observatorul poate influența conceptul de sine al actorului, fără să-i influențeze mai întâi comportamentul.

Un alt model, făcut de R. Rosenthal însuși (vezi Cooper, 1983; Dafinoiu, 1996) indică dimensiunile sociale ale comportamentului profesorului ce sunt implicate în acest proces. Rosenthal a stabilit patru factori determinanți pentru confirmarea comportamentală: atmosfera, output-ul (ieșirile), input-ul (intrările) și feed-back-ul.

Potrivit lui Rosenthal, profesorii creează un climat socio-afectiv mai cald pentru elevii pe care-i apreciază. Atunci când își imaginează că au de-a face cu elevi buni, le acordă mai multă încredere și le zâmbesc mai mult decât elevilor pe care-i cred slabi. În general, registrul non-verbal este acela care exprimă atitudinea binevoitoare, ce are la bază expectații pozitive.

Din punctul de vedere al factorului input, Rosenthal arată că elevilor slabi li se oferă mai puține ocazii de a învăța chestii noi și li se explică mai puțin chestiunile dificile.

Al treilea factor, output-ul verbal, se referă la două comportamente ale profesorilor: insistența lor de a urmări schimbul de replici până se ajunge la concluzii satisfăcătoare și frecvența cu care se angajează în interacțiunile legate de sarcinile didactice. De exemplu, profesorii au tendința de a prelungi discuția cu cei în legătură cu care au așteptări pozitive după ce aceștia au răspuns greșit la întrebări, de a acorda mai multă atenție răspunsurilor lor și de a repeta întrebările, accentuând anumite părți ale lor ce pot sugera răspunsul. Ei lasă acestor elevi mai mult timp de gândire înainte de a adresa

întrebările rămase fără răspuns restului clasei. În ce privește frecvența interacțiunilor, elevii-țintă ai expectațiilor pozitive ale profesorului caută mai des contactele cu acesta, chiar în afara cadrului clasei, decât elevii de la care profesorul nu așteaptă prea mult.

Feed-back-ul se referă în principal la utilizarea de către profesor a laudei și a criticii. Tendința profesorilor este de a lăuda pe cei despre care cred că pot obține performanțe înalte, chiar când dau răspunsuri inexacte, și de a critica răspunsurile celorlalți, chiar când sunt corecte.

În sfârșit, mai semnalăm că un efect deosebit de interesant apare atunci când așa cum, desigur, se întâmplă adesea în situațiile reale expectanțele pozitive ale profesorului cu privire la performanța unui elev se dezvoltă și se manifestă o dată cu expectanțele acestuia din urmă cu privire la propria sa performanță. Această interacțiune se poate solda cu un rezultat neașteptat: cele două expectanțe pozitive acționând simultan duc la deteriorarea performanței (Zanna, Sheras, Cooper și Shaw, 1975). Explicația autorilor experimentului ce a pus în evidență acest efect are drept element principal presiunea socială prea mare exercitată asupra elevului. În condițiile în care elevul se află sub apăsarea propriei expectanțe și sub aceea a profesorului, impactul unui eșec, oricât de neînsemnat, se amplifică, determinând anxietate și scăderea performanței.

În ultimul timp s-au publicat mai multe studii care pledează pentru o înțelegere mai nuanțată a efectului expectanțelor profesorului. Lee Jussim, un cercetător ce s-a afirmat în acest domeniu, susține că percepțiile profesorilor sunt mai exacte decât s-a considerat până acum, și că expectațiile lor prezic performanțele elevilor pentru că sunt întemeiate, nu pentru că le-ar determina prin mecanismul auto-îndelinerii profețiilor (Jussim, 1989). Totuși, nimeni nu merge până la a nega acest efect. Iar profesorii înșiși sunt, probabil, primii dispuși să depună mărturie în favoarea existenței lui, confirmându-și astfel statutul lor de pygmalioni moderni.

\*

Profesorul este figura centrală a reformei educaționale contemporane. El trebuie să renunțe la rolul său tradițional și să se transforme, în condițiile în care școala se restructurează în echipe de elevi și profesori, într-un planificator al activităților de grup, într-un facilitator al interacțiunii elevilor și într-un consultant. El este cel care trebuie să învețe să-și alieze computerul în acțiunea educativă, să facă din acesta un puternic catalizator al interacțiunii dintre elevi. De el depinde prefacerea travaliului în clasă într-o activitate agreabilă, desfășurată într-un mediu afectiv, cald și securizant. După cum de el depinde introducerea perspectivei interdisciplinare și răspândirea practicii predării în echipă (*team-teaching*). Sopotim că numai un profesor care a reflectat asupra rolului său și care deține cunoștințe psiho-pedagogice poate deveni protagonistul acestei reforme.

**ÎNTREBĂRI:**

1. Care sunt funcțiile profesorului în școală?
2. Argumentați în favoarea stilului democratic al profesorului. Un profesor democratic poate să-și întemeieze autoritatea pe puterea coercitivă?
3. Credeți că reprezentarea inteligenței ca innăscută influențează comportamentul profesorului? Explicați.
4. De ce au profesorii tendința de a pune eșecul școlar al elevilor pe seama lipsei de efort?
5. Descrieți mecanismul auto-îndeplinirii profesiilor în mediul școlar și arătați cum poate fi folosit pentru ameliorarea performanțelor elevilor.

**Capitolul XV****Perspectiva umanistă asupra educației**

Ovidiu Lungu, Luminița Iacob

Introducerea acestei teme în finalul manualului de psihologie școlară este expresia conștientizării unei necesități: depășirea practicilor instructiv-educative curente. Dacă, într-o măsură mai mică sau mai mare, aplicații la toate temele anterioare se regăsesc – mai fericit sau mai denaturat – și în realitatea noastră educațională, ceea ce teoretizează perspectiva umanistă ține, la noi, încă de viitor. Două precizări însă:

- orice viitor începe în prezent și tu, potențial profesor, ești un agent semnificativ al lui;
- ceea ce este, în învățământul nostru, încă viitor, este deja „istorie” pentru alte sisteme educative.

Nu mai avem dreptul și, mai ales timpul, să considerăm că ceea ce încă nu facem, nu există. Există, iar pentru un profesionist, o cât mai completă informare – indiferent de ce decizie va lua apoi –, este obligație elementară. O subliniere se impune: evident că aspecte principiale sau elemente de tehnologie didactică de inspirație umanistă se pot regăsi și în școala românească, de la domnul Trandafir încoace. Dar ele nu țin și nu au ținut de sistemul de învățământ și de politica educativă generală. Au fost, în fapt, proiecția unor spirite deschise, cu har, care le-au aplicat restrâns în munca lor, în virtutea propriei filosofii asupra actului paideutic.

Or, în practica educațională occidentală, perspectiva umanistă este deja o alternativă în cadrul sistemului educațional, fiind baza unuia dintre cele trei modele fundamentale ale acțiunii pedagogice.

**1. Modele generale ale acțiunii pedagogice**

Dintre criteriile extrem de diverse care pot conduce la sistematizări în câmpul educațional, M. Lesne (1977) alege o variantă operațională, eficientă prin gradul ei ridicat de discriminare: *obiectivul formativ dominant*. Acesta este formulat în termenii rezultatului final al intervenției educative. Opțiunea sa atrage atenția asupra faptului că, dacă, din start, ființa umană este văzută ca „produs social” sau ca „actor social” ori drept „agent social”, întreg

eșafodajul educațional este obligat să fie pe măsură. Fără a fi doar diferențe de nuanță, cele trei expresii ale statutului acordat omului în societate creionează trasee sensibil diferite pentru actul formării sale.

În baza criteriului amintit s-au conturat trei mari modele ale influenței și acțiunii educative: modelul transmisiv-normativ, modelul incitativ-personal și modelul achiziției prin inserție socială.

Pentru o mai completă și, în același timp, analitică aplicare asupra caracteristicilor esențiale ale celor trei modele este utilă adaptarea realizată după sinopticul autorului francez (M. Lesne, 1977, pp. 178-179).

Caracteristici	Modele de acțiune pedagogică		
	Transmisiv-normat	Incitativ-personal	Achiziție prin inserție socială
1. Punctul de ancorare	Exigențele socio-culturale ale etapei	Resursele celor ce se formează ca forme interne dinamice și creatoare; sistemul motivațional prin excelență	Resursele formative ale relațiilor sociale reale ale vieții cotidiene
2. Logica muncii pedagogice	Determinată strict și centrată pe individ ca obiect al formării	Determinare în situație cu centrare pe individ ca subiect al propriei formări	Determinată și în determinare în funcție de individul aflat în dublă postură - agent al influenței sociale și, prin aceasta, al autoformării
3. Dominanta acțională	A oferi un conținut printr-o activitate didactică centrată asupra individului	A induce dezvoltarea personală prin acțiuni de autoconștientizare în cadrul grupurilor mici	A ajuta apropierea cognitivă de realitate printr-o activitate pedagogică bazată pe acțiunile curente ale persoanelor care se formează
4. Raporturile cu cunoștințele	Acceptarea ideii de cunoștințe obiective și cumulative ce trebuie însușite prin transmitere. Presiune puternică din partea conținuturilor științifice	Recunoașterea existenței a diferite forme de cunoștințe, dar cu acceptarea ideii că utilitatea lor este relativă. Selecția conținuturilor în funcție de necesitățile celui care se formează	Existența unui dublu statut al selecției cunoștințelor: științific și social

Caracteristici	Modele de acțiune pedagogică		
	Transmisiv-normativ	Incitativ-personal	Achiziție prin inserție socială
4. Raporturile cu cunoștințele	Necesitatea unei evaluări prealabile care să identifice punctul de plecare în cunoaștere al subiectului pentru o adaptare și facilitare a discursului cognitiv transmis	Necesitatea unei acțiuni prealabile asupra atitudinilor și motivațiilor pentru a degaja sau întări oferta personală a celui ce se formează	Necesitatea unui cadru și a unor instrumente teoretice care să faciliteze achiziția prin efort personal a realului în determinismele și relațiile sale concrete
	Pedagogia modelului, acesta fiind reprezentat de oferta profesorului, de conținuturile fixate și cerute de el. Profesorul ca sursă principală	Pedagogie a liberului acces la cunoștințe, ghidată de orientarea motivațională și personală. Încurajarea raportării la surse multiple	Pedagogia relației teorie-practică, în dubla sa determinare
5. Raportul de putere în relația didactică	Acceptarea autorității pedagogice și a exercitării ei directe	Refuzul exercitării explicite a autorității pedagogice și exprimarea sa în forme non-direcive	Recunoașterea autorității pedagogice și utilizarea ei în relație cu formele sociale ale puterii
	Delegări minore ale autorității celor care se formează	Crearea unor modalități de cogestiune și autogestiune a puterii în cadrul grupurilor	Exercițiul democratic al puterii într-o muncă în comun a formatorilor cu cei care se formează
	Controlul cantitativ și etalonat al cunoștințelor: sancțiunile sunt apanajul profesorului	Controlul calitativ și autoevaluativ: sancțiunile vin dinspre grup	Evaluare în comun a efectelor reale ale formării în cadrul activităților cotidiene: sancțiunile vin din însăși finalitatea și calitatea muncii

Caracteristici	Modele de acțiune pedagogică		
	Transmisiv-normativ	Incitativ-personal	Achiziție prin inserție socială
6. Principalii agenți ai formării	Profesorii care pot însă intermedia accesul și la alți specialiști	Animatorii, sau profesorul în postură de animator, cu rol de a elibera forțele latente ale persoanei și grupului într-o direcție autoformativă	Echipa de formatori care facilitează legătura celor ce se formează cu instrumentele teoretice necesare, în cadrul real al unei intervenții formatoare prin ea însăși
7. Efecte sociale	Reproducerea sistemului în care se ancorează	Adaptarea mobilă la exigențele sistemului	Producerea de noi forme adaptative care pot conduce chiar la schimbarea sistemului
	Formarea unor „produse sociale” prin realizarea, validată de societate, a unui nivel cognitiv și profesional	Formarea unor „actori sociali” capabili să se resitueze mereu în câmpul social și gnoseologic	Formarea unor „agenți sociali” capabili de diagnostic, intervenție și schimbare a cadrului existenței

Chiar și pentru un ochi neobișnuit cu terminologia de specialitate, este evident că prima coloană oferă o analiză a ceea ce ne este familiar : o educație preponderent transmisiv-normativ. Se poate și altfel? Cele două variante sugerează că da.

Din rațiuni pragmatice, utile oricărui cadru didactic, interesează ce schimbare în câmpul psihologiei științifice a putut atrage atât de viu atenția și, totodată, susține dorința de alternativă<sup>1</sup>. Coloana modelului incitativ-personal în prima sa rubrică sugerează deja răspunsul : *psihologia umanistă*.

## 2. Fondatorii psihologiei umaniste

Trei persoane au avut un impact deosebit pentru dezvoltarea psihologiei umaniste și asupra implicațiilor ei în câmpul educației : A. Maslow, C. Rogers, A. Combs.

1. Evident, nu ne facem iluzia că un model educativ este schimbat prin noutățile teoriei psihologice. Schimbarea ține, în primul rând, de comanda socială, psihologia poate oferi perspectiva critică și baza explicativă pentru variantele aplicative.

A. Maslow. Acesta și-a luat doctoratul într-un departament de psihologie care susținea puternic poziția behavioristă. După ce a absolvit însă, el a venit în contact cu psihologii gestaltiști (forme), s-a pregătit pentru o carieră de psihanalist și a devenit interesat de antropologie. Ca rezultat al acestor influențe diverse, a ajuns la concluzia că psihologii behavioriști americani au devenit atât de preocupați de obiectivitate și studiul comportamentului manifest, încât au ignorat câteva dintre aspectele cele mai importante ale existenței umane. În același timp, Maslow s-a convins că și perspectiva freudiană asupra psihicului are limitări, în special pentru că se bazează mai mult pe comportamentul omului nevrotic. Atunci, a început să observe comportamentele oamenilor bine adaptați – sau *auto-actualizatori*, cum i-a denumit el pe aceștia – și a ajuns la concluzia că, pe parcursul dezvoltării, copiii sănătoși mental *caută experiențele de viață care le aduc satisfacție*. Ca alternativă la interpretările psihanalitice și behavioriste ale comportamentului, Maslow a propus – ca pe o *a treia forță a psihologiei* – perspectiva umanistă.

În lucrarea sa *Câte o psihologie a ființei* (1968), Maslow prezintă 43 de afirmații, postulate de bază, ce explică punctul său de vedere. Iată câteva dintre cele mai semnificative : Fiecare individ se naște cu o anume natură interioară ; Această natură interioară este formată și influențată de experiențe, gânduri și trăiri inconștiente, dar nu este dominată de aceste forțe ; Indivizii își controlează cea mai mare parte a propriului comportament ; Copiilor trebuie să li se ofere posibilitatea de a lua cât mai multe decizii privind propria lor dezvoltare ; Părinții și educatorii sunt chemați să joace un rol important în a le oferi copiilor posibilitatea de a face alegeri înțelepte. Prima cerință este de a le satisface trebuințele de siguranță, iubire, confort și stimă personală, lăsându-i să crească și nu controlându-le căile de creștere. Cuvântul de ordine propus de Maslow educatorilor, ca sinteză a poziției sale, exprimă o cerință aproape banală, dar ades nerespectată : *Lăsați copiii să crească !*

C. Rogers. Și el a trecut printr-o experiență similară cu cea a lui Maslow și a ajuns la aceleași concluzii. Rogers și-a început cariera profesională ca psihanalist. Ulterior a ajuns la concluzii identice cu ale lui Maslow : perspectiva psihanalitică îi face pe oameni să pară neajutorați, indivizi ce nu pot să se descurce în viață fără ajutorul psihoterapeutului. În timp, Rogers a dezvoltat o nouă abordare, o nouă tehnică psihoterapeutică. El a denumit-o centrată pe client sau non-directivă, pentru a accentua faptul că mai degrabă clientul sau pacientul trebuie să joace rolul principal în terapie și nu psihoterapeutul. Această abordare este opusă celei psihanalitice, unde în centru se găsește terapeutul, care face interpretările și oferă prescripții.

În timp ce practica psihoterapia centrată pe client, Rogers a ajuns la concluzia că ar fi mai bine dacă ar stabili câteva condiții. El a precizat că față de client, terapeutul trebuie să manifeste o atitudine caldă, pozitivă și de



acceptare. Rogers a concluzionat că aceste condiții determină clientul să devină conștient de sine și să se accepte așa cum este. O dată ce indivizii au reușit aceasta, ei vor putea să-și rezolve singuri problemele personale, fără a mai depinde de terapeut.

Pe lângă activitatea sa terapeutică, Rogers a activat și ca profesor. Analizându-și activitatea didactică, a ajuns la concluzia că principiile sale terapeutice se pot aplica cu succes și în educație. Astfel, el a lansat ideea *educației centrate pe elev*, în care educatorii vor trebui să stabilească pentru elev același climat cald, pozitiv și de acceptare de sine.

În accepțiunea sa, Rogers vede educatorul mai mult ca un *facilitator* al procesului de învățare, al cărui scop final trebuie să fie acela al pregătirii elevului să învețe de unul singur, fără ajutorul celor din jur. Deci scopul principal al educării este dezvoltarea capacităților și tehnicilor de învățare. *Educația să plece și să revină la elev!* – ar putea fi sintagma care-i sintetizează poziția. Cei interesați de o analiză critică a ideilor rogersiene pot consulta lucrarea lui G. Snyders (1978).

A. Combs. Este cel care a devenit un avocat entuziast al abordării umaniste, după ce a trecut prin experiențe similare cu cele ale lui Maslow și Rogers. Și el a rămas dezamăgit de behaviorism și psihanaliză, și astfel a căutat o alternativă. În timp ce Maslow, în studierea motivației, și-a bazat concepția pe observarea comportamentelor reale și analiza biografiilor unor personalități, iar Rogers și-a construit teoria pe experiența de psihoterapeut, Combs a utilizat o perspectivă cognitivă ca punct de plecare în teoria sa. El a început cu presupunerea că „toate comportamentele unei persoane sunt rezultatul direct al câmpului perceptiv din momentul comportării sale” (1965, p. 12). Din acest punct de vedere rezultă că educatorul trebuie să înțeleagă și să privească orice situație de învățare din perspectiva elevului sau a celui ce trebuie să învețe. Cu toate că teoria lui se aseamănă mult cu cea a psihologilor cognitiști, Combs accentuează mai puțin aspectele cognitive ale învățării și acordă o importanță mai mare percepției personale a celui ce învață.

Combs crede că modul cum o persoană se percepe pe sine este de o importanță vitală, iar scopul educării este să-l ajute pe elev să-și dezvolte o imagine pozitivă despre sine. Pornind de la acest punct de vedere, el își dezvoltă cerințele educative punând la bază cele șase caracteristici ale unui bun educator :

1. trebuie să fie bine informat pe domeniul său ;
2. să fie sensibil la sentimentele elevilor și colegilor ;
3. să creadă că elevii săi sunt capabili să învețe ;
4. să posede o imagine de sine pozitivă ;
5. să vrea să îi ajute pe elevi ca ei să obțină rezultatele cele mai bune și
6. să utilizeze metode diferite de instruire.

*Educatorul este un facilitator, un asistent al copilului* – ar fi esența mesajului său.

Luată împreună, observațiile lui Maslow, Rogers și Combs au condus la dezvoltarea unei concepții asupra educației care accentuează faptul că educatorii trebuie să creadă în elevii lor suficient de mult ca să le permită să facă numeroase alegeri privind ce și cum trebuie ei înșiși să învețe. În același timp, este necesar ca educatorii să fie sensibili la trebuințele sociale și emoționale ale elevilor, să empatizeze cu aceștia, să le răspundă într-un mod pozitiv și să dovedească că au încredere în ceea ce ei fac. În cele din urmă, educatorii trebuie să fie sinceri cu elevii, să le arate că și ei au trebuințe și sentimente, au limite și neîmpliniri, chiar dacă sunt adulți.

### 3. Alte „voci” umaniste, noi cerințe pedagogice

Maslow, Rogers și Combs au fost recunoscuți ca fiind inițiatorii mișcării umaniste în Statele Unite, dar și alți psihologi, mai puțin cunoscuți, au contribuit la dezvoltarea acestei abordări.

*Patterson* : *Educatorii umaniști sunt ca un antidot*. C.H. Patterson apreciază că în Statele Unite criza educațională s-a datorat accentuării prea puternice a importanței abordării tehnologice în domeniul învățării. El a implorat educatorii să utilizeze modalități mult mai „umane” pentru a facilita învățarea și pentru a acorda o atenție mai mare aspectelor afective ale învățării. Patterson a susținut tehnicile educaționale propuse de Rogers și Combs și a văzut educatorii ca pe un antidot la abordarea mecanicistă și tehnologică a educației.

*Brown* : *Educația confluentă*. În lucrarea sa *Educarea umană pentru o învățare umană* (1971), el propune și descrie *educația confluentă*, o combinație a elementelor afective și cognitive în cadrul învățării individuale și de grup. Brown nota : „Ar trebui să fie evident faptul că nu există învățare intelectuală fără intervenția sentimentelor, așa cum nu putem avea sentimente fără ca mintea noastră să fie implicată în vreun fel.” (p. 4). El a descris câteva tehnici afective de bază (cum ar fi, de exemplu, explorarea feței celui-lalt cu mâinile sau alcătuirea de grupuri în care membrii lor comunică fără să vorbească unii cu alții), precum și câteva aplicații ale acestora în clasa de elevi. În finalul volumului, Brown avertizează educatorii să folosească cu precauție aceste tehnici, numai acolo unde ele sunt potrivite, dar nu separat de metodele reclamate de programa de învățământ.

*Gordon* : *Eficacitatea formării educatorului*. Tehnica de bază pe care Gordon o recomandă educatorilor este să descopere cine „deține” problema. Diagrama de mai jos ilustrează concepția sa :

<i>Problema o deține profesorul</i>
<i>Nu există nici o problemă de predare-învățare</i>
<i>Elevul deține problema</i>

Gordon preciza că, ideal este ca regiunea din mijloc, unde nu există o problemă privind învățarea-predarea, să fie mult mai mare decât celelalte două regiuni unde, fie elevul, fie educatorul are probleme. Ce înseamnă că problema o deține profesorul? Înseamnă că acesta fie nu este bine instruit, fie nu îi place să predea sau este preocupat de alte dificultăți personale. Dacă elevii sunt atrași mai mult de bârfă și șușoteală decât de a acorda atenție orei de curs, dacă le este teamă că nu vor lua note suficient de mari pentru a-și mulțumi părinții, atunci elevii dețin problema. Gordon preciza că adesea educatorii, identificând greșit cine deține problema sau chiar ignorând faptul că ar fi o problemă, utilizează tehnici educaționale inadecvate, ajungând să-i învinuiască direct sau indirect pe elevi, mai ales când au de-a face cu probleme deținute de aceștia. El recomandă educatorilor ca ei să le transmită mereu elevilor mesaje de încurajare care să le arate că sunt acceptați de educatori așa cum sunt, utilizând metode similare cu cele folosite de Rogers în terapia centrată pe client. Etapele de aplicare a acestor tehnici pot fi rezumate prin strategia: *acceptare-reflectare-clarificare*.

Gordon mai recomandă folosirea frecventă a mesajelor de tip „Eu...”, care trebuie să transmită elevilor cum se raportează educatorul față de situație, și nu ce crede acesta despre elevi. Spre exemplu, dacă vă aflați într-o situație de supărare în clasă pentru că elevii nu acordă importanță unei demonstrații didactice plănuită cu grijă, Gordon vă sugerează să le spuneți: „*Eu sunt frustrat și dezamăgit pentru că am lucrat trei ore noaptea trecută pentru a avea această demonstrație pregătită cum trebuie, iar voi văd că sunteți mai preocupați de ziarul școlii*”. Un astfel de mesaj descrie ceea ce simțiți despre situație și este de preferat unuia care critică comportamentul elevilor, cum ar fi: „*Vă comportați ca niște imaturi care nu răspund la nimic altceva decât la scenele violente de la TV*.” Gordon argumentează că mesajele de tip „Eu...” au un efect mult mai mare decât cele de tipul „Voi...”, pentru că îi determină pe elevi să vadă că sunteți o persoană reală (nu sunteți profesorul separat de ei), îi face să se simtă mai responsabili și tratați cu maturitate.

*Purkey: Invitând la succesul școlar.* A fost primul autor care a insistat asupra semnificației relației dintre imaginea de sine a elevului și reușita

școlară, într-un volum numit *Invitând la succesul școlar* (1970). La fel ca și alți psihologi umaniști, Purkey și-a construit teoria ca reacție la perspectiva prea tehnologizată a psihologiei educaționale americane. El a fost de la început impresionat de cercetările privind impactul pe care îl au așteptările educatorilor asupra performanțelor elevilor (vezi capitolul II – predicția ce se autoîmplinește). Astfel, el a concluzionat că modul în care se comportă elevii în școală depinde în foarte mare măsură de modul în care se percep pe ei înșiși și, de aceea, modul în care educatorii reacționează (sau eșuează în a reacționa) poate să influențeze foarte mult percepția de sine a elevilor. Pentru a încuraja elevii să trăiască sentimente de încredere în sine, Purkey recomandă ca educatorii să-și dezvolte și să utilizeze atitudinile *învățării invitaționale*. El menționează șapte atitudini ale unui educator animat de solitudine:

1. Ia legătura cu fiecare elev (de exemplu, învață numele, are relații cu el de tipul unul-la-unul);
2. Ascultă cu atenție ce spun elevii;
3. Se acceptă așa cum este;
4. Este transparent față de elevi;
5. Invită la o bună disciplină (prin a arăta respect elevilor);
6. Se descurcă bine cu problema respingerii (nu ia în mod personal lipsa răspunsurilor elevilor);
7. Gândește pozitiv despre sine și despre ei.

Purkey admite că există patru factori care pun în lumină imaginea de sine a elevului și succesul școlar: *relaționarea* (cu ceilalți), *afirmarea* (trăirea sentimentului de autocontrol și exprimarea lui), *investirea* (implicarea elevilor în învățare) și *adaptarea* (cât de rapid și bine răspund elevii cerințelor școlare).

Luate împreună, este evident că observațiile lui Patterson, Brown, Gordon și Purkey au completat și prelungit perspectivele lui Maslow, Rogers și Combs privitoare la importanța afectivității în procesul educațional, relația profesor-elev și rolul imaginii de sine a elevilor.

#### 4. Perspectiva umanistă. Principii fundamentale și sugestii de acțiune

Educația umanistă pornește de la premisa că educatorii trebuie să le permită copiilor, elevilor, să ia cât mai multe decizii privind propria lor instruire. Acest principiu trebuie aplicat și interpretat într-un mod cât se poate de adecvat. Chiar dacă natura sistemului de învățământ nu vă permite în mod obiectiv să acordați copiilor multă libertate de alegere a obiectivelor proprii formării, atitudinea dumneavoastră și faptul că îi lăsați să decidă (fie și numai limitat – proiectarea unei activități de grup, fixarea obiectivului personal

pentru o perioadă școlară etc.) vor dovedi elevilor că aveți încredere în ei. Dat fiind că succesul școlar depinde în mare măsură de expectanțele educatorilor și imaginea de sine a elevilor, această metodă nu poate aduce decât rezultate pozitive.

Un alt principiu al educației umaniste este acela că educatorii trebuie să fie sinceri și sensibili față de nevoile elevilor lor, arătându-le încredere. Toate aceste caracteristici sunt extrem de dezirabile oricărui educator. În acest punct, importanța mesajelor de tipul „Eu...” este mare, iar privirea oricărei probleme apărute și din punctul de vedere al elevilor este esențială.

Principiul că partea afectivă a educației este tot atât de importantă ca și cea cognitivă a fost și încă mai este de mare actualitate. Din acest punct de vedere, educatorii ar trebui să încerce să evite prezentarea sterilă a materiei de învățământ și să se gândească la teme și exerciții stimulativă ce ar putea să-i atragă pe elevi și să-i implice în mod personal.

Unul dintre cele mai importante principii propuse de educația umanistă are în vedere faptul că cel mai mare impact asupra învățatului îl are relația profesor-elev. Teoreticienii behavioriști sunt preocupați de aranjarea cât mai eficientă a situației de învățare; cei cognitiști, de felul în care elevii percep situația de învățare. Psihologii umaniști pun accentul pe maniera în care profesorul interacționează cu elevii, considerând că acest lucru determină reușita școlară. Este evident și probabil că știți din proprie experiență că e mult mai probabil ca elevii să răspundă cu atenție unui profesor ce creează în clasă o atmosferă destinsă și pozitivă, decât unuia ce predă într-un mod impersonal. Și acest deziderat se poate realiza folosind mesajele personale de tipul „Eu...” și tehnicile lui Gordon de depistare unde și cine deține problema. Cu toate acestea, majoritatea psihologilor umaniști avertizează că nu trebuie să cădem în extrema cealaltă și să devenim prea mult prietenii elevilor uitând că, de fapt, le suntem profesori. Deci, e de preferat să fiți un profesor de ajutor mai mult decât un prieten.

Există presupunerea că modul în care elevii simt și gândesc despre ei înșiși influențează modul în care învață. Purkey preciza că acest fapt este evident pentru orice educator care are spirit de observație. Elevii își vor da silința să învețe mai bine și să-și satisfacă educatorul mai mult, dacă acesta le arată încredere și îi încurajează în ceea ce fac.

Unul din obiectivele cele mai vizate de practicanții educației umaniste se referă la strategiile de clarificare a setului valorilor personale. O tehnică eficientă de a face acest lucru este obligată să parcurgă trei etape cu cerințe distincte:

- alegerea de către copil sau tânăr a credințelor și comportamentelor care consideră că i se potrivesc, prin luarea în considerare a alternativelor disponibile;
- valorificare acestora în situații de exprimare și afirmare publică;
- acțiune concretă în direcția credințelor și comportamentelor alese.

Această tehnică se poate pune în aplicare prin exerciții de grup centrate pe opțiuni axiologice (etice, estetice, religioase, politice, sociale etc.). În schiță, un astfel de exercițiu cuprinde momentul în care elevii sunt solicitați să facă opțiuni după preferințele lor (ce pictor le place?, ce atitudine morală apreciază cel mai mult?, cu ce partid ar vota?, ce personaj literar îi reprezintă cel mai bine? etc.). După ce indică opțiunile, ei sunt invitați să se grupeze după criteriul opțiunilor comune, pentru a-și afirma public alegerea și pentru a o argumenta. În timp, ei sunt rugați să revină asupra ei pentru a menționa situații de viață în care comportamentul lor a fost concordant cu alegerea făcută, precum și situații discordante. Prin această metodă, educatorii nu își propun să îi învețe pe elevi care sunt valorile „bune” sau „rele”, ci mai degrabă cum să își aleagă propriile valori și cum să acționeze conform acestora. Țelul unei astfel de strategii este acela ca individul „să își trăiască viața într-un mod satisfăcător și plin de sens”.

Primul pas fusese făcut. Articulația, în timp, cu celelalte paliere ale acțiunii pedagogice a permis structurarea unui demers conștient de sine stătător. Denumirea acestuia surprinde chiar esența: modelul incitativ-personal.

## 5. Modelul incitativ-personal. Semnificația unei schimbări

Ceea ce aduce ca schimbare majoră această perspectivă este faptul că face din persoana umană subiectul propriei formări. De la elevul care „este instruit și educat” la elevul care „se formează” și, prin asta, se educă. Ceea ce reclamează – ca implicații – această schimbare de cerință poate fi urmărit într-o multitudine de planuri. Ne axăm însă pe „triumghiul” clasic: profesor-elev-cunoștințe, fără a omite motivația ca principală resursă.

### 5.1. Raporturile elevilor cu conținuturile cunoașterii

În modelul tradițional, autonomia în câmpul cunoașterii apare ca fiind rezultatul unei *inițieri ghidate*. Doar această modalitate poate conduce la atingerea unui anumit nivel de cunoștințe. Pentru modelul incitativ-personal însă, autonomia în câmpul cunoașterii are statut de postulat. Este condiția prealabilă și, totodată, mijlocul care-i permite persoanei în formare să se dezvolte. Ca atare, funcția transmiterii cunoștințelor și modelajul acesteia este departe de a mai ocupa o poziție centrală.

Profesorul nu mai este singurul depozitar al cunoașterii, nici intermediarul obligatoriu între volumul informațional și persoana care se formează. El este o sursă printre altele. Ca atare, în misiunea sa, accentul se mută de pe transmiterea cunoștințelor spre organizarea cadrului și activităților în care ele pot

fi acumulate. Cei care învață, sunt ei înșiși resurse cognitive atât în privința cunoștințelor de la care se poate pleca, cât și a procesualităților cogniției, sau a formelor învățării.

„Capul bine umplut” – ca obiectiv obsedant și păgubos al modelului transmisiv-normativ – lasă loc „capului bine format”. Alături, și uneori în locul categoricului „a ști” – eventual, „tot” – își fac loc, ca obiective educative, nuanțările sau complementaritățile: „a ști să fii”, „a ști să devii”, „a ști să trăiești”.

Pe lângă cunoștințele de tip științific – sau chiar prin modul de a ajunge la ele – își câștigă loc și cele menite să accentueze și celelalte componente ale personalității în formare. „Să știi să înțelegi”, „să știi să te exprimi”, „să știi să relaționezi”, „să știi să faci”, intră pe picior de egalitate cu „să știi matematică”, „chimie”, „istorie” etc.

## 5.2. Profesorul și conținuturile învățării

Raportul profesorului, ca formator, cu conținuturile pe care le poate utiliza se modifică radical. În tripleta cunoștințe-deprinderi-atitudini, toate necesare unei autentice formări, pe primul loc se situează acum atitudinile. În postura de formator, profesorului i se cere să posede el însuși anumite atitudini – față de disciplina pe care o promovează și elev – pentru a putea induce acestuia baza atitudinală necesară construcției personale. Este evident că pe lângă competența științifică și didactică în domeniul specialității sale, competența psihologică devine obligatorie. Aceasta explică selecția aptitudinală (ceea ce poate să facă) – pe care o practică sistemul occidental în cazul celor ce optează pentru cariera didactică – corelată selecției bazată pe cunoștințe (ceea ce știe).

Conform modelului incitativ-personal, rolul profesorului nu mai este centrat pe prelucrarea și transmiterea unor cunoștințe de tip „semi-preparat” pe care elevul – dacă vrea, sau dacă i se impune – doar să le „încălzească”. Menirea sa este de a-l conduce pe elev către dorința și instrumentele care să-i permită „alegerea” și „prepararea” independentă a „meniului”.

Rolul de mediator atitudinal și cognitiv între cel ce se formează și sursele informării sale incumbă alte stagii educaționale și didactice (Barthélémy, A., 1997). Se schimbă chiar poziția profesorului în raport cu conținuturile învățării. El le poate alege pe cele mai potrivite obiectivelor urmărite, refuzând să mai fie supus presiunii unor conținuturi sufocante ca volum și care-i reduc menirea la „automat de predat”.

În bună parte, aceste noi cerințe decurg din reprezentarea elevului ca individ implicat într-un proces formativ. În modelul incitativ-personal, ea se centrează asupra câtorva elemente-cheie: autonomie, responsabilitate, proiecte personale de dezvoltare, motivație autoactualizatoare. Ca urmare, procesul de formare se adresează nu doar inteligenței sale sau altor procese

mentale educabile izolat, cât întregii sale personalități în inter-relațiile ei sociale. Rezultă, în plan didactic, tendința de a unifica diferitele elemente ale acțiunii pedagogice pentru a nu mai obține doar efecte sectoriale și de durată limitată („știu” matematică, dar nu și cum să-mi prezint punctul de vedere, chiar pe conținut matematic; „știu” geografie cât să trec examenul); „știu” teoria, dar nu pot s-o aplic etc.). Atenție însă, sarcina intermedierei între copil și resursele cunoașterii este mult mai delicată. Responsabilitatea actului didactic crește, ca și exigențele impuse manifestării abilităților psihopedagogice ale profesorului. Este mai bine și mai eficient pentru elevi, dar cu certitudine mai greu și mai angajant pentru profesor.

## 5.3. Arta motivării

În noul model, o bună parte din acțiunea educatorului vizează motivația celui care se formează. Un bun pedagog este mai ales cel care știe să se servească și să servească sistemul motivațional al persoanei (Mucchielli, R., 1982).

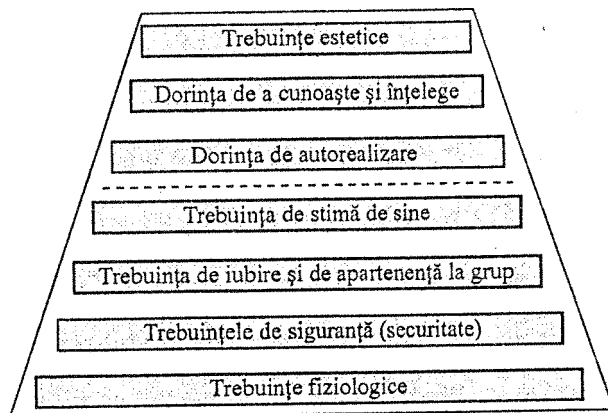
Dacă modelul tradițional avea tendința de a utiliza motivațiile extrinseci (evitând factorii de distragere și mobilizând atenția spontană), sau să provoace motivații intrinseci, mai mult sau mai puțin anticipate și bazate pe interese de lungă durată, perspectiva umanistă privilegiază motivația intrinsecă creată de interese spontane și plăcerea acțiunii.

Utilizarea diverselor categorii motivaționale se completează prin crearea și gestiunea situațiilor motivante, numite și „situații de tracțiune”<sup>1</sup> (Geissler, E., 1977) Aceste acțiuni de sensibilizare exercită o presiune asupra individului sau grupului care se formează. Esențialul este de a construi o astfel de situație din care, pentru a ieși, individul sau grupul să fie nevoiți să descopere cunoștințele, modalitățile de acțiune sau atitudinile ce fac tocmai obiectul învățării. Arta constă în dozarea acestei presiuni. Aici Maslow ne ajută, din nou, prin reperele sale teoretice.

După ce a conceput teoria sa umanistă, Maslow a detaliat problema motivației în educație propunând o teorie a dezvoltării acestei condiții psihologice. Numită și teoria *gratificării trebuințelor*, ea este încetățenită prin modelul piramidal al ierarhiei trebuințelor. Maslow preciza că *gratificarea trebuințelor este „singurul și cel mai important principiu ce stă la baza întregii dezvoltări, pentru că ceea ce este caracteristic tuturor motivelor umane este tendința de apariție a unei trebuințe superioare, o dată ce acelea inferioare au fost satisfăcute”* (Maslow, 1968, p. 55). În viziunea sa există o ierarhie

1. O definiție operațională indică faptul că „situația de tracțiune” este o situație motivantă care poate declanșa și atrage un efort considerabil pe care, în absența „tracțiunii” astfel exercitate, nu ești dispus să îl faci. Cuplul Tom Sawyer și Huckleberry Finn pus în fața gardului „de vâruit” – corvoadă sau șansă? – este un exemplu prea bine cunoscut!

de trebuințe, o „piramidă” în care motivele sau trebuințele inferioare se găsesc la bază, iar cele superioare – la vârf. Figura de mai jos ilustrează această ierarhie :



Maslow a clasificat trebuințele umane în două categorii principale: *trebuințe de deficiență* (care apar în urma lipsei) și *trebuințe de creștere sau dezvoltare*. Prima categorie, reprezentată în partea de jos a piramidei, sub linia punctată, cuprinde patru clase de motive sau trebuințe: *trebuințele fiziologice*, urmate în ordine ascendentă de *trebuințele de siguranță (securitate)*, *trebuințele de iubire și apartenență la grup* și *trebuințele de stimă*. Partea superioară a piramidei, deasupra liniei punctate, cuprinde trebuințele de creștere, împărțite în trei clase în ordinea apariției lor în timpul dezvoltării: *trebuința de autorealizare* (de a-și satisface talentele și aptitudinile proprii), *trebuințe de a ști și înțelege* și *trebuințele estetice*.

Teoria fundamentală a lui Maslow este aceea că atunci când o trebuință de ordin inferior este satisfăcută, individul va trece la satisfacerea celei de ordin imediat superior. De asemenea, Maslow diferențiază mult și între cele două categorii de trebuințe. Astfel, principalele diferențe între trebuințele de deficiență și cele de dezvoltare ar fi :

- indivizii sunt *dominați* de trebuințele de deficiență, dar vor *căuta* satisfacerea celor de dezvoltare ;
- motivația de deficiență conduce la reducerea tensiunii neplăcute și restaurarea echilibrului în organism, iar motivația de creștere conduce la menținerea și dezvoltarea unei tensiuni plăcute în organism ;
- satisfacerea trebuințelor de deficiență este dependentă de cei din jur, în timp ce satisfacerea trebuințelor de creștere depinde de autonomia individuală ;
- trebuințele de deficiență stau sub semnul *urgenței*, cele de dezvoltare sub semnul *importanței*.

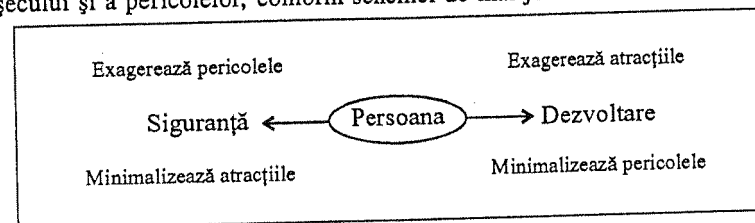
Implicațiile teoriei lui Maslow pentru educație sunt provocatoare și fascinante. Consecința imediată care decurge din această teorie este aceea că educatorii trebuie să observe și să caute satisfacerea trebuințelor de deficiență ale elevilor lor, pentru ca aceștia să ajungă la trebuința de a cunoaște și înțelege, prin care ei pot avea randamentul maxim al dezvoltării personale. Pentru a putea învăța bine, elevii ar trebui, mai întâi, să se simtă fizic confortabil, siguri, relaxați, să se simtă îndrăgiți și să aibă o stimă de sine ridicată. Întrucât satisfacerea trebuințelor de deficiență depinde de cei din jur, iar profesorii sunt în principală măsură responsabili de ceea ce se petrece în clasa lor, reiese clar rolul major jucat de aceștia în gratificarea trebuințelor elevilor. Cu cât sunteți mai eficienți în a asista elevii să-și satisfacă trebuințele de deficiență, cu atât mai mult aceștia vor simți nevoia satisfacerii acelor de dezvoltare.

Cu toate acestea, trebuințele de deficiență depind nu numai de educator, ci și de mediul familial în care trăiește elevul. De aceea, oricât de mult se va strădui educatorul să le satisfacă, tot timpul vor exista elevi ce nu vor ajunge să-și satisfacă trebuințele de dezvoltare.

Teoria motivațională a lui Maslow explică și alte lucruri interesante. Este cunoscut faptul că unii oameni, puși în situația de a lua decizii pentru ei înșiși, alege adesea variantele auto-distructive. Interpretarea lui Maslow este că în fiecare persoană există două tipuri fundamentale de forțe ce o animă. Un set de forțe sunt canalizate spre menținerea siguranței personale a individului și sunt activate de tendința de a evita eșecul, schimbarea, în timp ce celălalt set de forțe, opus, împinge individul să caute noi posibilități de a-și folosi la maxim abilitățile personale, de a obține noi succese. În orice alegere, oamenii trebuie să ia decizii cu privire la ceea ce îi atrage sau le pune în pericol siguranța personală.

Pornind de la explicațiile de mai sus și de la diferențierile între trebuințele de deficiență și cele de dezvoltare, reiese clar că indivizii ce se află în stadiul satisfacerii trebuințelor de deficiență vor fi dominați de forțele preocupate de siguranța personală, în timp ce acei aflați în stadiul satisfacerii trebuințelor de dezvoltare vor fi animați de forțele de maximizare a abilităților personale în obținerea de noi succese.

Astfel, cele două categorii de persoane menționate anterior vor lua o anumită decizie, fie prin accentuarea succesului și atracțiilor, fie prin accentuarea eșecului și a pericolelor, conform schemei de mai jos :



Maslow oferea ca exemplu luarea deciziei de a urma facultatea într-o localitate apropiată de casă, la o universitate mai puțin prestigioasă sau într-una mai depărtată, dar la o universitate de prestigiu. Persoanele care se vor afla în stadiul satisfacerii trebuințelor de deficiență vor căuta siguranța și vor lua decizia de a merge la facultatea mai apropiată de casă, dar mai puțin prestigioasă, prin exagerarea pericolelor sau minimalizarea atracțiilor ce le-ar avea dacă ar alege cealaltă opțiune. Persoanele care se află în stadiul satisfacerii trebuințelor de dezvoltare vor alege facultatea mai depărtată și mai prestigioasă, prin exagerarea atracțiilor și minimalizarea pericolelor.

La fel se întâmplă și în situațiile de învățare create în clasă. Elevii pot fi atrași sau respinși de acestea, după cum accentul pus de educator cade pe pericolul de a lua note mici sau de a fi pedepsiți (situație de nerecomandat) sau de a descoperi lucruri noi și atractive (situația ideală). Deci, rolul educatorului este de a facilita manifestarea motivației de dezvoltare a elevului prin accentuarea atracțiilor, prin implicarea lor în sarcini captivante și evitarea situațiilor jenante sau de eșec.

Astfel, teoria motivațională a lui Maslow poate fi folosită pentru a explica următoarele fapte :

- copiii ce se simt inconfortabil din cauza foamei, bolii sau proastei condiții fizice pot să nu fie interesați de învățatură, chiar dacă nu doresc acest lucru ;
- elevii vor da randament mai mare într-un mediu relaxat și sigur, decât într-unul de amenințare și tensionat. Când în clasă e teroare, singurul lucru intens așteptat rămâne doar sunetul clopoțelului. Frica ucide interesele cognitive !
- copiii care se simt iubiți și admirați pentru performanțele lor pot fi mult mai interesați să învețe decât cei respinși și ignorați etc. ;
- unii copii, puși să aleagă liber între diverse variante, vor face alegeri corecte privind oportunitățile lor de dezvoltare și învățare, în timp ce ceilalți vor face alegeri auto-destructive.
- unii elevi au o dorință mai puternică de a cunoaște decât alții.

Chiar dacă teoria lui Maslow este incitantă și clară în aparență, încercând să o aplicați în practică veți descoperi că nu mai este așa de facilă. Uneori veți constata că este greu să apreciați exact în ce stadiu de satisfacere a trebuințelor se găsește un anume elev sau care dintre trebuințele sale are nevoie de mai multă gratificare. Alteori, chiar dacă veți fi aproape siguri că o anume trebuință a unui elev nu e satisfăcută (de exemplu, este respins de părinți, deci trebuința de iubire și apartenență e nesatisfăcută), veți descoperi că e foarte greu să puteți face ceva în această privință.

Cu toate acestea, există unele trebuințe a căror gratificare vă este ușor să o obțineți. Una dintre ele este trebuința de stimă de sine, care poate depinde

în mare măsură de realizările obținute în clasă. De aceea, poate că nu puteți să le satisfaceți elevilor trebuințele de foame sau confort fizic, dar în mod sigur puteți să îi ajutați să aibă încredere în sine atunci când învață, să aibă succese.

\*  
\* \*

Perspectiva umanistă asupra educației și-a conturat o posibilitate alternativă. Ea poate fi o variantă pentru cadrul general în care vei lucra – sistemul de învățământ –, ceea ce presupune însă timp. Dar poate fi o variantă personală, legată mai ales de stilul tău didactic. Dacă îți se va potrivi și ești dispus să fii un autentic om al școlii, sperăm ca sugestiile acestui capitol să te susțină. Și ține minte : ca să câștigi, trebuie să îndrăznești !

#### ÎNTREBĂRI :

1. Ce legătură faceți între perspectiva umanistă asupra educației și modelele generale ale acțiunii pedagogice ?
2. Exemplificați fiecare dintre aplicațiile didactice pe care teoria trebuințelor (Maslow) le sugerează, cu situații din viața școlară.
3. Definiți conceptele „produs social”, „actor social”, „agent social”, „educație-confluentă”, tip „auto-actualizator”, „non-directivism”.
4. Care sunt prescripțiile de bază ale perspectivei umaniste asupra educației ?
5. La ora de dirigenție aveți tema : „Să aflăm cine suntem”. Cum organizați ora din perspectiva celor trei modele ale acțiunii pedagogice. Avantaje și dezavantaje ale fiecărui model.

## Bibliografie

- Abraham, A., 1972, *Le monde intérieur des enseignants*, Epi, Paris.
- Allport, G., 1981, *Structura și dezvoltarea personalității*, EDP, București.
- Ausubel, D., Robinson, F., 1981, *Învățarea în școală*, EDP, București.
- Badea, E., 1997, *Caracterizarea dinamică a copilului și adolescentului (de la 3 la 17/18 ani) cu aplicații la fișa școlară*, ed. a II-a, Ed. Tehnică, București.
- Banciu, D., Rădulescu, S.M., Voicu, M., 1987, *Adolescenții și familia*, Editura Științifică și Enciclopedică, București.
- Bandura, A., „Human Agency în Social Cognitive Theory”, *American Psychologist*, 44(9), pp. 1175-1184.
- Barthélémy, A., 1996, „Médiation : Les ambiguïtés d'un succès”, *Spirale – Revue de Recherche en Education*, nr. 14, pp. 177-193.
- Basiliade, G., (coord.), 1978, *Reeducare și reintegrare socială*, Editura Științifică, București.
- Bee, H., 1997, *Psychologie du développement*, Ed. du Renouveau Pédagogique, Montréal.
- Bejat, M., (coord.), 1981, *Creativitatea în știință, tehnică și învățământ*, EDP, București.
- Berge, A., 1968, *Defectele copilului*, EDP, București.
- Berroux, Philippe, 1985, *La sociologie des organisations*, Paris, Editions du Seuil.
- Bideaud, J., Houdé, O., Pedinielli, J.L., 1993, *L'homme en développement*, PUF, Paris.
- Binet, A., 1975, *Ideile moderne despre copii*, EDP, București.
- Bîrlița, M.C., 1987, *Paradigmele comunicării*, Editura Științifică și Enciclopedică, București.
- Bogdan, T., 1973, *Probleme de psihologie judiciară*, Editura Științifică, București.
- Bogdan, T., (coord.), 1981, *Copiii capabili de performanțe superioare*, EDP, București.
- Bril, B., Lehalle, H., 1988, *Le développement psychologique est-il universel ?*, PUF, Paris.
- Bromberg, M., 1994, „Communication et influence”, in R. Ghiglione, J.F. Richard, *Cours de psychologie*, vol. 3, Dunod, Paris.
- Brown, A.L., Ferrara, R.A., 1987, „Diagnosing zones of proximal development”, în J.V. Wertsch (ed.), *Culture, communication and cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bruner, J., 1974, *Pentru o teorie a instruirii*, EDP, București.



- Budoff, M., 1987, „The validity of learning potential assessment”, in C.S. Lidz (Ed.), *Dynamic Assessment. An interactional approach to evaluating learning potential*, The Guilford Press, New York.
- Budoff, M., Hamilton, J.L., 1976, „Optimizing test performance of moderately and severely mentally retarded adolescents and adults”, in *American Journal of Mental Deficiency*, 81, pp. 49-57.
- Campione, J.C., Brown, A.L., 1984, „Learning ability and transfer propensity as sources of individual differences in intelligence”, in P.H. Brooks, R. Sperberger, McCauley (eds.), *Learning and Cognition in the mentally retarded*, Hillsdale, Erlbaum, New Jersey.
- Chircev, A., Pavelcu, V., (red.), 1967, *Psihologie pedagogică*, EDP, București.
- Combs, A., 1965, *The professional education of teachers*, Allyn and Bacon, Boston.
- Cooper, H., 1983, „Teacher expectation effects”, in L. Bickman (ed.), *Applied Social Psychology Annual*, Sage, Beverly Hills.
- Cosmovici, A., și colab., 1972, *Metode pentru cunoașterea personalității – cu privire specială la elevi*, EDP, București.
- Cosmovici, A., 1974, *Psihologie diferențială*, Ed. Universității „Al.I.Cuza”, Iași.
- Cosmovici, A., 1977, „Analiza biografică – o metodă insuficient elaborată”, in *Revista de psihologie*, 2.
- Cosmovici, A., 1984, „Rolul activităților didactice pe grupe în dezvoltarea tendințelor de cooperare”, in *Revista de Pedagogie*, 10.
- Cosmovici, A., 1996, *Psihologie generală*, Polirom, Iași.
- Cosmovici, A., Caluschi, M., 1985, *Adolescentul și timpul său liber*, Junimea, Iași.
- Crețu, C., 1994, „Succesul și insuccesul școlar. Psihopedagogia elevilor cu aptitudini înalte”, în *Psihopedagogie*, Spiru Haret, Iași.
- Crețu, C., 1995, *Politica promovării talentelor*, Ed. Cronica, Iași.
- Crețu, C., 1997, *Psihopedagogia succesului*, Polirom, Iași.
- Cristescu, M., 1972, „Testul T.A.T. și tulburările de comportament”, in A. Cosmovici (coord.), *Metode pentru cunoașterea personalității*, EDP, București.
- Cucuș, C., 1996, *Pedagogie*, Iași, Polirom.
- \* \* \*, 1994, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, DSM IV, ediția a IV-a, American Psychiatric Association, Washington.
- Dafinoiu, I., 1996, *Sugestie și hipnoză*, Știință și Tehnică, București.
- Dafinoiu, I., Cosmovici, A., 1994, „Structura și dinamica personalității”, in *Psihopedagogie*, Ed. Spiru Haret, Iași.
- Davitz, J.R., Ball, S., 1987, *Psihologia procesului educațional*, EDP, București.
- Debesse, M., 1970, *Psihologia copilului*, EDP, București.
- Debesse, M., 1981, *Etapele educației*, EDP, București.
- Deutsch, M., Hornstein, H.A., 1978, „Sociopsihologia educației”, in J.R. Davitz și S. Ball (eds.), *Psihologia procesului educațional*, EDP, București.
- Dias, B., 1991, *De l'évaluation psychométrique à l'évaluation du potentiel d'apprentissage*, Cousset (Fribourg) Suisse, Delval.

- Dimitriu, Cornelia, 1973, *Constelația familială și deformările ei*, EDP, București.
- Doise, W., 1993, *Logiques sociales dans le raisonnement*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Dolto, F., 1993, *Psihanaliza și copilul*, Editura Humanitas, București.
- Doré, F., Mercier, P., 1992, *Les fondements de l'apprentissage et de la cognition*, Morin G., Québec.
- Dornbush, S.M., Glasgow, K.L., I-Chun Lin, 1996, „The social structure of schooling” in *Annual Review of Psychology*, 47, 401-429.
- Douvan, E., Adelson, J., 1966, *The Adolescent Experience*, J. Wiley, New York.
- Dragomirescu, V., 1976, *Psihologia comportamentului deviant*, Editura Științifică, București.
- Dumitrana, M., 1991, „Eșecul școlar și cauzele sale – determinanți ai ideii unei noi pedagogii”, in *Tribuna învățământului*, nr. 5.
- Durič, L., 1991, *Elements de psychologie de l'éducation*, Genève, UNESCO.
- Duru-Bellat, M., Henriot-van Zanten, A., 1992, *Sociologie de l'école*, Armand Colin, Paris.
- Ehrlich, St., 1975, *Apprentissage et mémoire chez l'homme*, PUF, Paris.
- Erikson, E., 1950, *Childhood and Society*, Norton, New York.
- Faure, E., 1974, *A învăța să fii*, EDP, București.
- Forsyth, D.R., 1983, *An introduction to group dynamics*, Pacific Grove, Brooks/Cole.
- François, F., *La communication inégale*, 1990, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- French, J.R.P., Jr., Raven, B.H., 1959, „The bases of social power”, in: D. Cartwright (ed.), *Studies in social power*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Gaonac'h, D., și Golder, C., (coord.), 1995, *Manuel de psychologie pour l'enseignement*, Hachette, Paris.
- Gagné, R.M., 1975, *Condițiile învățării*, EDP, București.
- Gallagher, J.J., 1994, „Teaching and learning: New models”, in *Annual Review of Psychology*, 45, 171-195.
- Galton, F., 1969, *Hereditary Genius*, Macmillan, New York.
- Gayet, D., 1995, *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*, Armand Colin, Paris.
- Geissler, E., 1977, *Mijloace de educație*, EDP, București.
- Geissler, E.E., 1981, *Allgemeine Didaktik*, E. Klett Verlag, Stuttgart.
- Getzels, J.W., 1968, „A social psychology of education”, in G. Lindzey și E. Aronson (eds.), *The handbook of social psychology*, vol 4. Reading, Addison-Wesley.
- Gilly, M., 1976, *Elev bun, elev slab*, EDP, București.
- Gilly, M., 1984, „Psychosociologie de l'éducation”, in S. Moscovici (ed.), *Psychologie sociale*, PUF, Paris.
- Golu, P. 1985, *Învățare și dezvoltare*, Editura Științifică și Enciclopedică, București.
- Golu, M., 1993, *Dinamica personalității*, Ed. Geneza, București.
- Gosling, P., 1992, *Qui est responsable de l'échec scolaire ?*, PUF, Paris.

- Gough, G., 1994, *Manuel de l'Inventaire Psychologique de l'Université de Californie. Forme révisée*. CPI-R, Editions du Centre de Psychologie Appliquée, Paris.
- Grant, B., Hennings, D., 1977, *Mișcările, gestica și mimica profesorului*, Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Grossman, H.J., 1973, *Manual of Terminology and Classification in Mental Retardation*, American Association on Mental Deficiency, Washington D.C.
- Harris, M.J., 1991, „Controversy and Cumulation: Meta-Analysis and Research on Interpersonal Expectancy Effects”, in *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(3), pp. 316-322.
- Hazelrigg, P.J., Cooper, H., Strathman, A.J., 1991, „Personality Moderators of the Experimenter Expectancy Effect: A Reexamination of Five Hypotheses”, in *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17(5), pp. 569-579.
- Hilgard, E., Bower, G., 1974, *Teorii ale învățării*, EDP, București.
- Holban I. (coord.), 1987, *Cunoașterea elevului – o sinteză a metodelor*, EDP, București.
- Holban, I., Gugiuman, A., 1972, *Puncte de sprijin în cunoașterea individualității elevilor*, EDP, București.
- Holban, I., 1973, *Laboratorul școlar de orientare*, EDP, București.
- Ionescu, M., 1982, *Lecția între proiect și realizare*, Dacia, Cluj-Napoca.
- Jigău, M., 1994, *Copiii supradotați*, Ed. Știință și Tehnică, București.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., 1983, „The socialisation and achievement crises: Are cooperative learning experiences the solutions?”, in L. Bickman (ed.), *Applied social psychology annual*, vol. 4, Sage, Beverly Hills.
- Jussim, L., 1989, „Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases and accuracy”, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, pp. 469-480.
- Kagan, J., 1964, *Developmental studies of reflection and analysis*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Lagache, D., *Nomenclature et classification des jeunes inadaptés*, Sauvegarde de l'Enfance, Paris.
- Leroy, G., 1974, *Dialogul în educație*, EDP, București.
- Lesne, M., 1977, *Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF, Paris.
- Lieury, A., 1996, *Manual de psihologie generală*, Ed. Antet, București.
- Lippitt, R., White, R.K., „Une étude expérimentale du commandement et de la vie en groupe”, in A. Levy (ed.), *Psychologie sociale. Textes fondamentaux anglais et américains*, Dunod, Paris.
- Louche, Cl. (coord.), 1994, *Individu et organisations*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- Marlin, L. et al., (edit.), 1991, *Cognitive Science. Contributions to Educational Practice*, Gordon and Breach, Amsterdam.
- Maslow, A., 1968, *Toward a psychology of being*, ed. a II-a, Princeton, NY: Van Nostrand.
- Matei, L., 1994, „Fenomenul atribuirii”, in I. Radu, P. Iluț, L. Matei, *Psihologie socială*, Exe, Cluj.
- Miclea, M., 1994, *Psihologie cognitivă*, Ed. Gloria, Cluj Napoca.

- Mira y Lopez, E., 1959, *Manuel de psychologie juridique*, PUF, Paris.
- Moisin, A., 1996, *Caracterul la elevi*, EDP, București.
- Mollo, S., 1970, *L'école dans la société*, Dunod, Paris.
- Monteil, J. M., 1997, *Educație și formare*, Polirom, Iași.
- Mouchon, J.; Filloux, F., *Pour enseigner l'oral*, 1980, CEDIC, Paris.
- Mucchielli, R., 1965, *Comment ils deviennent délinquants*, Editions Sociales Françaises, Paris.
- Mucchielli, R., 1982, *Metode active în pedagogia adulților*, EDP, București.
- Neacșu, I., 1990, *Instruire și învățare*, Editura Științifică, București.
- Neculau, A., 1977, „O perspectivă psihopedagogică asupra stilului de muncă al profesorului”, in A. Vasilescu (ed.), *Perfecționarea activității metodice în școală*, EDP, București.
- Neculau, A., 1978, „Statusul și rolul profesorului în activitatea școlară”, in A. Vasilescu (ed.), *A fi educator*, EDP, București.
- Neculau, A., 1980, „O perspectivă psihosociologică asupra formării și perfecționării profesorilor”, in A. Vasilescu (ed.), *Perfecționarea creativității metodice în școală*, EDP, București.
- Neculau, A., 1983, *A fi elev*, Ed. Albatros, București.
- Neculau, A., 1988, „«Actorii» și «contextul» în actul educativ”, in *Revista de Pedagogie*, 8, pp. 14-18.
- Neculau, A., T., Cozma, 1994, *Psihopedagogie pentru examenul de definitivat și gradul II*, Editura Spiru Haret, Iași.
- Neculau, A., Zlate, M., 1983, „Clasa de elevi ca formațiune psihosociologică”, in I. Radu (ed.), *Psihologia educației și dezvoltării*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București.
- Nicola, I., 1980, *Dirigintele și sintonia colectivului de elevi*, EDP, București.
- Oancea-Ursu, Gh., 1985, *Ereditate și mediu în formarea personalității*, Editura Facla, Cluj-Napoca.
- Offer, D., Offer, J.B., 1975, *From Teenage to Young Manhood*, Basic Books, New York.
- Okey, J.R., 1970, „Diagnosing learning difficulties”, in *The Science Teacher*, Washington, nr. 5, pp. 59-61.
- Ollivier, B., 1992, *Communiquer pour enseigner*, Hachette, Paris.
- Papalia, D., Wenkos Olds, S., 1986, *Human Development*, McGraw Hill, New York.
- Pavelcu, V., 1962, *Psihologie pedagogică. Studii*, EDP, București.
- Pavelcu, V., 1968, *Principii de docimologie*, EDP, București.
- Pavelcu, V., 1982, *Cunoașterea de sine și cunoașterea personalității*, EDP, București.
- Păun, E., 1982, *Sociopedagogie școlară*, EDP, București.
- Păunescu, C., 1976, *Deficiența mintală și procesul învățării*, EDP, București.
- Peretti, de A., 1996, *Educația în schimbare*, (selecția textelor și prefața de Adrian Neculau). Spiru Haret, Iași.
- Petit, Fr., 1979, *Introduction à la psychosociologie des organisations*, Privat, Paris.

- Piaget, J., 1965, *Psihologia inteligenței*, Ed. Științifică, București.
- Piaget, J., 1970, *Psihologia copilului*, EDP, București.
- Planchar, E., 1976, *Introducere în pedagogie*, EDP, București.
- Popescu, V.V., 1991, „Succesul și insuccesul școlar – precizări terminologice, forme de manifestare, cauze”, in *Revista de pedagogie*, 12.
- Popescu-Neveanu, P., Zlate, M., (red.), 1987, *Psihologie școlară*, Ed. Universității, București.
- Radu, I., 1974, *Psihologie școlară*, Ed. Științifică, București.
- Radu, I., 1983, „Cunoaștere psihologică a elevului: metode de studiere, cerințe și modalități de valorificare”, in *Psihologia educației și dezvoltării*, Ed. Academiei, București.
- Radu, I.T., 1978, *Învățământul diferențiat*, EDP, București.
- Radulian, V., 1967, *Profesorii și părinții contra insucceselor școlare*, EDP, București.
- Robinson, W.P., 1984, „Social psychology in the classroom”, in G.M. Stephenson și J.H. Davis (eds), *Progress in applied social psychology*, vol. 2, John Wiley & Sons, Londra.
- Robinson, W.P., Tayler, C.A., Piolat, M., 1990, „School attainment, self-esteem and identity: France and England”, in *European Journal of Social Psychology*, 20, pp. 387-403.
- Romanó, C., Salzer, J., 1987, *Enseigner, c'est aussi savoir communiquer*, LEO, Paris.
- Rosenthal, R., Jacobson, L., 1972, „Self-Fulfilling Prophecies in the Classroom: Teachers' Expectations as Unintended Determinants of Pupils Intellectual Competence”, in Miller, A.G. (ed.): *The Social Psychology of Psychological Research*, New York, The Free Press, pp. 415-437.
- Rudică, T., 1979, *Eu și celălalt. De la poziția egocentrică la poziția altruistă*, Editura Junimea, Iași.
- Rudică, T., 1990, *Maturizarea personalității*, Editura Junimea, Iași.
- Rutter, M., 1980, *Changing Young in a Changing Society*, University Press, Harvard.
- Sălăgean, V., Titieni, D., Vintii, I., Costin, M., 1997, *Adolescentul, familia și reproducerea*, Ed. Dacia, Cluj.
- Schlanger, Judith, 1983, *L'invention intellectuelle*, Fayard, Paris.
- Selman, R.L., 1976, „Toward a structural analysis of developing interpersonal relations concepts”, in A. Pick (ed.), *Minnesota symposia on child psychology* (vol. 10), University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Snyder, M., Tanke, E.D., Berscheid, E., 1977, „Social perception and interpersonal behavior: On the self-fulfilling nature of social stereotypes”, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, pp. 656-666.
- Snyders, G., 1978, *Încotro merg pedagogiile nondirective?*, EDP, București.
- Stefanovic, J., 1979, *Psihologia tactului pedagogic al profesorului*, EDP, București.
- Stoica, A., Cosmovici, A., 1972, „Aspecte ale activității didactice desfășurate pe grupe”, in *Revista de pedagogie*, 7.
- Stoica, A., 1983, *Creativitatea elevilor*, EDP, București.

- Super, C.M., Harkness, S., 1986, „The developmental niche: a conceptualization of the interface of child and culture”, in *International Journal of Behavioral Development*, 9, pp. 545-569.
- Schiopu, U., Verza, E., 1997, *Psihologia vârstelor-ciclurile vieții*, ed. a III-a, EDP, București.
- Șoitu, L., 1984, „Condiționarea psihologică a mesajului audio-vizual”, in: *Psihologia în România*, ASSP-AP, București.
- Teodorescu, Fl., 1996, *Introducere în genetica psihopatologiei*, Editura Neuron, Focșani.
- Teodorescu, Stela, 1976, *În lumea copilului: prieteni, colegi, cunoscuți*, EDP, București.
- Teodorescu, Stela, 1997, *Psih antropogeneză. Concepția psihologică a lui Pierre Janet despre om*, Editura A92, Iași.
- Tucicov-Bogdan, A., Bogdan, T., 1983, „Relația profesor elev și pregătirea psihologică a viitorilor profesori”, in I. Radu (ed.) *Psihologia educației și dezvoltării*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București.
- Ungureanu, D., 1994, *Rezonanța feed-back-ului și nivelul redundanței în optimizarea comunicării școlare orale*, teză de doctorat, Universitatea din București.
- Vincent, Rose, 1972, *Cunoașterea copilului*, EDP, București.
- Vlăsceanu, M., 1996, „Instituții și organizații”, in A. Neculau (coord.), *Psihologie socială. Aspecte contemporane*, Polirom, Iași.
- Weinstein, C.S., 1991, „The classroom as a social context for learning”, in *Annual Review of Psychology*, 42, pp. 493-525.
- Whiting, B.B., Whiting, J.W.M., 1975, *Children of six cultures: a psychocultural analysis*, Harvard University Press, Cambridge.
- Zajonc, R., 1972, *Psychologie sociale expérimentale*, Dunod, Paris.
- Zankov, L., 1957, *Interacțiunea dintre cuvânt și intuiție în procesul de învățământ*, EDP, București.
- Zanna, M.P., Sheras, P.L., Cooper, J., Shaw, C., 1975, „Pygmalion and Galatea: The interactive effect of teacher and student expectancies”, in *Journal of Experimental Social Psychology*, 11, pp. 279-287.
- Zlate, M., 1972, *Psihologia socială a grupurilor școlare*, Editura Politică, București.