

# **SUPPORT DE CURS PENTRU PEDAGOGIE II**

**Oana JITARU**

**METODE INTERACTIVE  
PENTRU  
STIMULAREA  
ÎNVĂȚĂRII EFICIENTE**

**SUPPORT DE CURS**

**PERFORMANTICA**

**2018**

**CUPRINS**

**I. Învățarea interactivă / 5**

**I.1. Pedagogia centrată pe elev/student / 6**

I.1.1. Competențe cheie: autonomia și a învăța să înveți / 6

I.1.2. Mediul educațional și dezvoltarea competenței de  
”design thinking” / 10

**II. Pedagogia interactivă. Metode de predare și învățare / 14**

**II.1. Metode de învățare activă / 16**

II.1.1. Conversația euristică / 17

II.1.2. Demonstrația didactică / 18

II.1.3. Observația didactică / 20

II.1.4. Exercițiul didactic / 20

II.1.5. Descoperirea didactică / 21

II.1.6. Problematizarea / 22

II.1.7. Modelarea didactică / 23

II.1.8. Algoritmizarea / 23

II.1.9. Metoda cazului. Studiul de caz / 24

II.1.10. Jocul de rol / 25

II.1.11. Interviu în trei trepte / 26

II.1.12. Metoda schimbării perechii (share - pair circles) / 26

II.1.13. Metoda piramidei / 28

II.1.14. Metoda Mozaicului (Jigsaw sau Zigzag) / 29

II.1.15. Metoda Turul galeriei / 30

II.1.16. Metoda Cubului / 30

II.1.17. Tehnica Lotus (Floare de nufăr) / 31

II.1.18. Metoda SINELG (Sistem interactiv de notare pentru eficientizarea  
lecturii și a gândirii) / 32

II.1.19. Știu – Vreau să știu – Am învățat / 33

II.1.20. Diagrama cauzelor și a efectului / 34

**III. Învățarea creativă. Metode și tehnici pentru stimularea creativității /37**

**III.1. Perspective de abordare a creativității / 37**

III.1.1. Potențialul creativ / 37

III.1.2. Procesul creator / 39

III.1.3. Produsul creativ / 42

III.1.4. Preajma sau mediul din care ne vin problemele / 42

III.1.5. Psihoterapia prin creativitate / 42

III.1.6. Creativitatea ca dezvoltare personală și transpersonală	/ 42
III.2. Grupul creativ de formare	/ 43
III.2.1. Procedura de constituire a grupului creativ de formare	/ 44
III.2.2. Normele grupului creativ de formare	/ 44
III.2.3. Funcțiile grupului creativ de formare	/ 45
III.3. Factori inhibitori și stimulativi ai creativității	/ 46
III.4. Metode și strategii ale creativității	/ 53
III.4.1. Metode și tehnici pentru redefinirea, reformularea și analiza problemelor	/ 54
III.4.1.1. Metoda „Examinarea granițelor”	/ 54
III.4.1.2. Tehnica celor “5 W și H”	/ 55
III.4.1.3. Tehnica abstractizării progresive	/ 57
III.4.1.4. Tehnica „De ce ?”	/ 57
III.4.2. Metode și tehnici pentru generarea ideilor	/ 57
III.4.2.1. Tehnica brainstorming	/ 58
III.4.2.2. Brainstormingul individual	/ 59
III.4.2.3. Brainstormingul cu roluri	/ 60
III.4.2.4. Metoda Philips 6 – 6	/ 60
III.4.2.5. Metoda sinectică – variante	/ 61
III.4.2.6. Inversarea (după Van Gundy)	/ 64
III.4.2.7. Metoda pălăriilor gânditoare	/ 65
III.4.3. Metode și tehnici pentru evaluarea și selectarea ideilor	/ 68
III.4.3.1. Bătălia metaforelor	/ 68
III.4.4. Strategii creative primare de abordare a problemelor	/ 69
III.4.5. Sugestii pentru aplicații	/ 70
<b>IV. Influența factorilor psihosociali și a dinamicii de grup asupra învățării</b>	<b>/ 73</b>
IV.1. Pedagogia grupului	/ 73
IV.1.1. Grup social, grup educațional	/ 75
IV.1.2. Etapele dezvoltării grupului	/ 78
IV.1.3. Dinamica grupului. Aspecte definitorii	/ 80
IV.1.4. Tipuri de grupuri sociale	/ 81
IV.1.5. Dinamica grupurilor și pedagogia experiențială	/ 85
IV.2. Dezvoltarea competenței sociale. Tehnici asertive	/ 89
IV.2.1. Modele explicative ale competenței sociale	/ 89
IV.2.2. Tehnici de stimulare a asertivității	/ 93
Bibliografie	/ 97

# Capitolul I

## Învățarea interactivă

Instruirea interactivă este asociată cu un tip superior de învățare, numit învățare interactivă care presupune că educația pune la dispoziția elevului/studentului un mediu interactiv și creativ care să-i permită să conștientizeze nivelul propriei cunoașteri și a diversității modalităților de cunoaștere, să problematizeze, să asculte, să discute, să rezolve, să aplice, să cerceteze, să descopere etc. După cum arată literatura de specialitate (Bonwell și Eison, 1991, Prince, 2004, Cerghit, 2006; Bocoș 2013) învățarea activă are câteva caracteristici definitorii.

Este un tip de învățare care are la bază implicarea individuală profundă - intelectuală, psihomotorie, afectivă și volitivă – a subiectului învățării în însușirea activă și creativă a cunoștințelor, în formarea și dezvoltarea abilităților și competențelor.

Învățarea interactivă este un tip de învățare care are la bază implicarea colaborativă profundă – intelectuală, psihomotorie, afectivă și volitivă – a subiectului învățării în interacțiuni sociale active care îi asigură progresul cunoașterii la nivel individual, dar îi furnizează și o gândire care depășește posibilitățile unui singur individ.

Atât în învățarea activă cât și în cea interactivă sunt angajate capacități și structuri cognitive, de imaginație care generează resurse creative și motivaționale. Sunt cazuri în care unii elevi apelează mai mult la memorie, la operații de memorare și de înțelegere; alții la gândire (capacitatea de a pune și de a rezolva probleme). În cazul în care apelează mai mult la gândire, se dezvoltă fie operațiile de gândire convergentă care presupun căutarea și găsirea unui răspuns simplu și corect; fie operațiile de gândire divergentă prin care se ajunge la emiterea unor răspunsuri posibile, la o situație cu final deschis; ori la o gândire evaluatoare ce duce la anumite judecăți în baza unor criterii implicite sau explicite; deci, unii fac apel la aptitudinile creatoare ce

ar presupune capacitatea de a elabora idei; iar alții la gândirea critică care are la bază capacitatea de analiză, de interpretare și de explorare.

Învățarea activă și interactivă se bazează pe o relație educațională asimetrică/disimetrică în care elevul însuși are rol de "regulator pedagogic" (Bocoș, 2013, 86), iar profesorul rol de organizator și ghid al procesului de învățare desfășurat de elev. Contextul interactiv construit de profesor și metodologia activă și stimulative utilizată îl ajută pe elev/student să însoțească învățarea cu stări emoționale pozitive de plăcere, încredere în propriul potențial, dorință de cunoaștere, tendință spre autoactualizare.

Individul care învață în mod activ și interactiv este propriul inițiator și organizator al experiențelor de învățare, managerul propriilor resurse, capabil să își reorganizeze în permanență achizițiile proprii, în manieră sistemică. Învățarea activă presupune cu subiectul învățării desfășoară activități și înregistrează achiziții semnificative, dar în același timp, este capabil de metacogniție, adică gândește și analizează mecanismele propriilor demersuri de înțelegere și învățare. Astfel, elevii devin capabili să își monitorizeze și autoregleze învățarea; să dezbată critic, să evalueze, să amelioreze; să elaboreze proiecte personalizate de învățare; să își asume responsabilitatea obiectivelor educaționale personale formulate; să se implice autonom în învățare și formare.

## **I.1. Pedagogia centrată pe elev/student**

### **I.1.1. Competențe cheie: autonomia și a învăța să înveți**

Pedagogia și instruirea interactivă operează cu metode, tehnici și mijloace educaționale centrate pe activitatea de învățare a elevului/studentului. Vorbim, astfel, despre o pedagogie centrată pe elev/student, care devine actor în actul educativ, în elaborarea de reglementări și reguli cu privire la ritm de lucru, stil de învățare, grile de lectură a realității determinate de particularități de personalitate, abilități de adaptare și afirmare socială. Elevul/studentul este sprijinit să își dezvolte autonomia, concept pedagogic cu dimensiuni educative multiple, corelat cu activizarea, libertatea de alegere, responsabilitatea, gândirea critică, metacogniția.

Termenul "autonomie" provine din limba greacă, având semnificația de "a-și face propria lege". A fi autonom presupune că individul nu se subordonează altcuiva și este capabil să își urmeze propriile standarde interioare. Tânărul independent este acela care își consolidează identitatea individuală punând în scenă hotărâri personale cu privire la propria viață și își asumă responsabilitatea pentru acestea. Să te simți bine cu tine însuși, să îți poți urma propriile dorințe este un semn esențial al autonomiei (Ruppert, 2015, 316). Pentru a găsi calea proprie este nevoie de o voință fermă și sănătoasă care presupune delimitare de ceea ce vor alții de la tine și clarificarea a ceea ce poți și îți creează un flux energetic interior trăit ca motivație și pasiune.

Una dintre provocările educației a fost identificarea competențelor care sunt chei în obținerea unei vieți de succes în secolul XXI. Programul DeSeCo (2005 apud Hoskins și Crick, 2008) conturează patru elemente analitice ale competențelor cheie: sunt multifuncționale; sunt transversale în domeniul social; se referă la un grad mai mare de complexitate mentală care include o abordare activă, reflexivă și responsabilă a vieții; sunt multidimensionale, încorporează know-how, abilități analitice, critice, creative și de comunicare, precum și bunul simț. În cadrul proiectului OECD (2001, 182 apud Trier, 2002) țările participante au fost rugate să elaboreze o listă cu acele competențe pe care le consideră a fi competențe cheie. În rapoartele țărilor au fost frecvent menționate patru grupuri de competențe: (I) Competențe sociale/Cooperare; (II) Competențe literare/Cunoaștere inteligentă și aplicabilă; (III) Competențe de învățare/Învățare pe parcursul vieții; (IV) Competențe de comunicare (Trier, 2002).

Țările Uniunii Europene, în contextul procesului de la Lisabona și al societății cunoașterii, au manifestat, de asemenea, interes în definirea și dezvoltarea competențelor cheie. O recomandare cu privire la competențele cheie pentru învățare pe parcursul vieții, adoptată de Consiliul Educației și de Parlamentul European în decembrie 2006 (Council, 2006, 13), delimitează opt competențe cheie. Acestea sunt: (I) Comunicare în limba maternă; (II) Comunicare în limbi străine; (III) Competențe matematice și competențe de bază în știință și tehnologie; (IV) Competență digitală; (V) A învăța să înveți; (VI) Competențe sociale și civice; (VII) Inițiativă și antreprenoriat; (VIII) Conștiință și expresie culturală.

Competența de a învăța să înveți poate fi înțeleasă ca un amestec complex de cunoștințe, abilități, valori, atitudini și dispoziții ce sprijină individul să devină un student pe parcursul întregii vieți, angajându-se în oportunități de învățare formală și non-formală. Recomandarea Consiliului Europei cu privire la cadrul competențelor cheie conține următoarea definiție a conceptului de a învăța să înveți:

A învăța să înveți este abilitatea de a persevera și persista în învățare, de a organiza propria învățare prin management al timpului și informației, atât individual, cât și în grup. Această competență presupune a avea conștiința procesului de învățare și a nevoilor, presupune identificarea oportunităților și abilitatea de a depăși obstacole pentru o învățare de succes. Această competență înseamnă a câștiga, a procesa și asimila noi cunoștințe și abilități, precum și căutarea și utilizarea de noi orientări. A învăța să înveți angajează individul în a construi pe baza experienței de învățare și de viață pentru a putea aplica acele cunoștințe și abilități într-o varietate de contexte: acasă, la muncă, în educație și formare. Motivația și încrederea sunt cruciale pentru manifestarea competență a unui individ (Council, 2006, 16).

Competența civică și competența de a învăța să înveți sunt complementare, iar cetățenia activă și învățarea pe parcursul vieții sunt rezultate sociale interconectate. Similaritățile ce există între modelele operaționale europene al competenței civice și al competenței de a învăța să înveți se regăsesc în dimensiunile afective ale auto-eficienței și în motivație și atitudine pozitivă față de comportamentul participativ. Responsabilizarea și implicarea individului sunt elemente comune învățării pe parcursul vieții și cetățeniei active.

Ideea că învățarea poate conduce la schimbări profunde la nivelul individului și comunităților este o legătură importantă între cele două competențe de bază discutate anterior. În contextul discuției cu privire la competențe cheie pentru viață, în secolul XXI, Helen Haste (2001) identifică o metacompetență superioară ierarhic, aceea de a fi capabil de a gestiona tensiunea dintre inovație și continuitate. Școala ar trebui să se ocupe de dezvoltarea acestei competențe la elevi și studenți deoarece aceasta reprezintă o premisă atât pentru învățarea pe parcursul vieții cât și pentru cetățenia activă. Autoarea afirmă că pentru ca oamenii să fie capabili să gestioneze această tensiune au nevoie de formarea unor competențe adiționale:



- Asimilarea adaptativă a schimbărilor tehnologice
- A face față ambiguității și diversității
- Găsirea și sprijinirea rețelelor comunitare
- Gestionarea motivației și emoției
- Responsabilitate morală și cetățenie.

Noile tehnologii au transformat diviziunea muncii și relația dintre om și mediul natural. Noțiunea de slujbă pe viață a devenit caducă, transformându-se, de asemenea și semnificația noțiunilor de profesie, abilitate și învățare. Tinerii trebuie să fie responsabilizați și împuterniciți să valorifice aceste noi condiții ale umanității. Studenții trebuie să achiziționeze metode de preluare și manipulare a cunoștințelor și informațiilor. Ei trebuie să fie capabili să recunoască și să gestioneze propriile procese și căi de învățare, să le definească în parametri locali simpli și să le împărtășească cu alții. Ei trebuie să descopere soluții la probleme și să utilizeze autoevaluarea pentru controlul direcției, intensității și nivelului muncii lor, în felul acesta contribuind la durabilitatea vieții pe această planetă.

Se presupune că, indiferent de circumstanțe, odată învățate aceste competențe, indivizii dețin instrumentele de a crea schimbare socială pozitivă, prin urmărirea activă a oportunităților de învățare necesare pentru dezvoltarea cunoștințelor și abilităților de a accede o nouă sau mai bună ocupare a forței de muncă. Finalul dorit de care aceste politici sunt conectate este reprezentat de incluziunea socială derivată din învățarea activă.

Calitatea dialogului și a discursului la clasa de elevi sunt esențiale pentru a învăța să înveți, deoarece acest tip de activități sunt conectate cu învățarea despre valori împărtășite, drepturi umane și aspecte privind justiția și egalitatea. Formarea studenților într-un cadru caracterizat prin încredere, respect, valori educaționale integrate contextului social și recunoașterea însemnătății fiecărei persoane sunt esențiale în dezvoltarea competenței de a învăța să înveți. Importante sunt, de asemenea, învățarea în contextul vieții reale centrată pe problemă și context. Dezvoltarea competenței de învățare autonomă poate spori abilitatea studenților de a extrage sens și învățatură din relația dintre povestea personală și societate și abilitățile

de gândire critică și creativă poate îmbunătăți abilitățile de comunicare și rezultatele academice, în general.

### **1.1.2. Mediul educațional și dezvoltarea abilității de ”design thinking”**

Tony Wagner (2014, 27) relatează un important studiu despre inovare realizat în 2011 de General Electric care a intervievat 1000 de directori generali din 12 țări ale lumii. Din studiu a rezultat că 69% din respondenți sunt de acord că ”inovarea din zilele noastre este mai degrabă rezultatul creativității oamenilor decât al cercetării științifice la nivel înalt”. 77% consideră că cele mai mari inovări din secolul XXI vor fi ”cele care vor răspunde nevoilor umane mai degrabă decât cele care au creat un profil mai mare”; 90% sunt de părere că inovarea va fi instrumentul principal necesar unor economii naționale care vor proteja mai mult mediul înconjurător. Autorul descrie noi deprinderi de care au nevoie elevii și studenții de astăzi pentru carieră, educație susținută și cetățenie într-o lume din ce în ce mai provocatoare. El le numește Cele Șapte Deprinderi Necesare Supraviețuirii:

1. Gândire critică și capacitatea de a rezolva probleme;
2. Colaborarea în rețea și dominanța prin influență;
3. Flexibilitate și adaptabilitate;
4. Accesarea și analizarea informației;
5. Comunicare orală și scrisă eficientă;
6. Curiozitate și imaginație.

La acestea autorul adaugă perseverența, disponibilitatea de a experimenta și de a-și asuma riscuri calculate, de a tolera eșecul și capacitatea de a ”gândi proiectiv” (design thinking), alături de gândirea critică. Într-un articol apărut în Harvard Business Review, Tim Brown a descris cele cinci caracteristici ale tipului de ”gânditor proiectiv” (design thinker):

1. Empatia, capacitatea de a imagina lumea din perspective multiple și de a pune lumea pe primul loc;
2. Gândirea integrativă, capacitatea de a vedea toate aspectele unei probleme, precum și posibile soluții revoluționare;

3. Optimismul, asigură credința că deși dificile, problemele își vor găsi soluțiile;
4. Experimentalism, proces de încercări, eșecuri și rectificări care analizează problemele și soluțiile în moduri noi și creative;
5. Colaborativitatea, colaboratorul interdisciplinar entuziast.

În concluzie, acest gânditor proiectiv este un specialist capabil să inoveze în domeniul său de expertiză, ”ADN-ul” acestui inovator având ca nucleu central

- empatia și curiozitatea, împletite într-o structură care îi permite omului să asculte, să observe, să pună întrebări și să ajungă la o înțelegere mai profundă a celorlalți;
- gândirea integrativă presupune a stăpâni un domeniu de expertiză, a fi creativ și motivat; presupune a depăși granițe, a face asocieri și sinteze;
- colaborarea și activitatea în rețea se bazează pe abilități sociale de comunicare, asertivitate și toleranță;
- Acțiunea și experimentarea presupun capacitate de inițiativă, gândire strategică și încredere în sine care să susțină un proces de alternare a încercării, eșecului, soluției și succesului.

În ceea ce privește formarea inovatorului, ca provocare a educației, autorul atrage atenția asupra faptului că abordarea tradițională a procesului învățării presupune un transfer de informație bazat pe memorare, creștere exponențială a cantității de informație subminând curiozitatea, abilitatea de a pune întrebări și de a accede dincolo de teorii și fapte. Formarea gânditorului proiectiv ar necesita capacitatea de a analiza și crea cunoștințe noi, de a filtra informații și a le aplica în moduri neobișnuite. Se pare că traversăm o vreme în care ”este mai puțin important ceea ce știi decât ce poți face cu ce știi” (Wagner, 2014, 205). S-ar distinge, astfel, trei stadii în evoluția învățării: primul este bazat pe memorare, pe teste cu variante multiple de răspuns, stadiu încă prevalent; al doilea stadiu este învățarea pe bază de proiecte, pornindu-se de la o problemă ce se dorește a fi soluționată; iar al treilea stadiu este învățarea pe bază de design și proiectare, în care problema nu este dată, ea trebuie definită. Cel de-al treilea tip de învățare se bazează pe dezvoltarea gândirii creative care permite depășirea

limitelor, asocieri inedite, definire și redefinire de probleme în situații ambigue, în esență, studenții sunt determinați să prezinte probleme, nu să repete răspunsuri.

Deprinderile necesare supraviețuirii definesc de fapt un set de competențe pe care un absolvent ar trebui să le acumuleze pe parcursul formării sale pentru ca el să își poată valorifica maximal potențialul pe care îl are și să obțină progres economic, social și familial. În acest set de competențe trebuie să se regăsească abilitățile creative care să dezvolte flexibilitatea, originalitatea, sensibilitatea la probleme; abilitățile sociale care să antreneze comunicarea, cooperarea, empatia, asertivitatea, autoprezentarea, stima de sine, un set de abilități care îi dau omului credința că își poate lua viața în stăpânire, că poate produce rezultate care vor avea impact; abilități de a exploata interdisciplinaritatea, de a îmbina inovator domenii diferite de interes - științe exacte, artă, literatură etc.

O condiție importantă a dobândirii acestor competențe este asigurarea contextului în care studenții să demonstreze că le stăpânesc. O parte din deprinderile menționate pot fi evaluate, pentru profesia didactică, în context formal și non-formal, altele în practica pedagogică, altele vor fi asigurate de transferul lor în contexte sociale particulare ale studentului și se vor evidenția în strategiile de afirmare de sine și proiectele profesionale și de inovare socială pe care le vor implementa.

Thomas Friedman (2014, 301), într-un interviu acordat lui Tony Wagner (op.cit, 301) afirmă că mai importante decât coeficientul de inteligență sunt coeficientul de curiozitate (CQ) și coeficientul de pasiune (CPQ) care trebuie dezvoltate și cultivate dând șansa studentului de a explora singur arii de interes și exprimare proprii. Considerăm că pentru a crea un cadru propice antrenării inteligențelor multiple, emoționalității, curiozității, pasiunii, studentul trebuie să își construiască, mai întâi, o imagine de sine pozitivă, o stimă de sine ridicată și abilități de a comunica asertiv pentru a se afirma empatic dar și ferm, unic, independent și inovator.

Prin urmare, profesorul poate exercita cu succes puterea sa de influență bazându-se pe autoritatea izvorâtă din expertiză și din referință (Johns, 1998, 390), adică cea derivată din pregătirea temeinică și cea derivată din capacitatea de a gestiona eficient relațiile interpersonale. Utilizând aceste surse de influență socială profesorul arată capacitatea de a asculta atent și empatic, de a încuraja și stabili limite, de a ajuta

studentul să-și descopere propriile talente, de a sprijini echipe care să găsească soluții și să identifice noi probleme și strategii de intervenție. Se impune ca profesorul să îndrume ca o autoritate activatoare care să genereze responsabilitate, independență, asertivitate și gândire proiectivă aplicată.

În ceea ce privește educația în domeniul ingineresc se constată că sunt necesare o serie de condiții pe care Smaranda Buju (2017, 79) le extrage făcând o sinteză a literaturii de specialitate și a practicii curente: legarea curriculum-ului academic de ingineria din lumea reală, dezvoltarea abilităților de comunicare empatică și asertivă, a rezolvării de probleme, a gândirii critice și creative, cunoașterea managementului calității și a eticii ingineresti, conectarea tehnologiei la societate, scăderea rezistenței la schimbare și acceptarea metodologiei moderne de formare activă și creativă. Utilizarea, în învățământul tehnic, a metodelor de predare interactive și activ-participative este viabilă, chiar dacă unele metode au fost dezvoltate pentru discipline non-tehnice. Ele pun accentul pe exprimarea opiniilor studenților și pe angajarea lor responsabilă în procesul de învățare. Aceste metode ar putea muta focusul profesorului inginer dinspre predarea exclusiv centrată de conținuturi științifice și spre particularitățile proceselor psihologice implicate în învățare și crearea de relații educaționale constructive și stimulatoare. Transmiterea conținuturilor de învățat și procesul învățării în sine pot fi armonizate prin metode didactice interactive și creative.

## Capitolul II

### **Pedagogia interactivă. Metode de predare și învățare**

Metodele activ-participative presupun activism, curiozitate intrinsecă, dorința de a observa, a explica, a explora, a descoperi. Sunt considerate activ-participative acele metode care mobilizează energiile elevului, care îl ajută să își concentreze atenția, să-i stârnească curiozitatea. Metodele activ-participative pun accent pe cunoașterea operațională, pe învățarea prin acțiune, aduc elevii în contact nemijlocit cu situațiile de viață reală. Aceste metode au caracter educativ, exemplu: lectura independentă, dialogul euristic, învățarea prin explorare și descoperire, discuțiile colective etc. Prin urmare, învățarea este o activitate personală, care aparține individului; este un act personal care implică elevul în totalitate.

Aceste metode se centrează exclusiv pe elev și sunt decisive în formarea personalității acestuia. Prin intermediul metodelor activ-participative profesorul trebuie să fie capabil să creeze situații în care elevii să fie obligați să utilizeze o gamă vastă de procese și operații mintale, astfel încât aceștia să aibă posibilitatea de a folosi materialul predat pentru rezolvarea sarcinilor date. Vorbim despre operații cum ar fi: observarea, identificarea, comparația, opunerea, clasificarea, categorizarea, organizarea, calcularea, analiza și sinteza, verificarea, explicarea cauzelor, sesizarea esențialului, corectarea, stabilirea de relații funcționale, abstractizarea și generalizarea, evaluarea, interpretarea, judecata critică, anticiparea, conturarea de imagini, formarea propriei opinii, extragerea de informații, comunicarea etc.

În categoria metodelor activ-participative sunt incluse toate acele metode care provoacă o stare de învățare activă, o învățare care se bazează pe activitatea proprie. Sunt metodele care duc la formele active ale învățării, adică învățarea explorativă, învățare prin rezolvare de probleme, learning by doing (învățare prin acțiune),

învățarea creativă; sunt metode care antrenează elevii în efectuarea unor activități de studiu independent, de muncă cu cartea, învățare prin cercetare, realizare de lucruri practice, exerciții de creație etc. Învățarea activă angajează capacitățile productiv-creative, operațiile de gândire și imaginație, apelează la structurile mintale și la cele cognitive de care elevul dispune și de care se folosește în producerea noii învățări. Învățământul modern are la bază o metodologie axată pe acțiune. Din acest punct de vedere, metodele activ-participative scot elevul ”din încorsetarea în care este ținut eventual de un învățământ axat pe o rețea de expresii verbale fixe, de genul enunțurilor, definițiilor, procedeele invariabile, regulilor rigide etc. și de a-i rezerva un rol activ în interacțiunea cu materialul de studiat (conținutul - stimul)” (Cerghit, 2006, 70). Subiectul se implică activ și se angajează deplin în actul învățării, cu toate resursele posibile. În măsura în care metodele pe care ne bazăm reușesc să mobilizeze efortul psihic și fizic ce provine din interiorul celui care învață, interesele și dorințele de cunoaștere, inițiativă, motivația intrinsecă (reușita și depășirea dificultăților), atunci într-adevăr ele au dreptul să-și revendice apartenența la ceea ce fac, de obicei, purtând numele de metode activ-participative. În această categorie intră și metodele euristice și cele bazate pe acțiunea practică. “Activ” este elevul care gândește, care depune un efort de reflecție personală, interioară și abstractă, căruia i se oferă posibilitatea de a afla și singur cunoștințele înțelegându-le, stocându-le și aplicându-le în mod personal, care cercetează și redescoperă adevărurile și nu acela care reproduce mecanic materialul predat de cadrul didactic. Predarea materiei trebuie privită ca o modalitate de stimulare și dezvoltare a capacităților intelectuale dar și a proceselor și operațiilor ce stau la baza acestor capacități. Comparativ cu metodologia tradițională, pentru care elevul rămâne mai mult un reproducător al informațiilor prezentate de profesor, metodele activ-participative fac din acesta un participant activ în procesul învățării, pregătit să-și însușească cunoștințele prin efort propriu, prin angajarea gândirii și mobilizarea tuturor funcțiilor intelectuale în raport cu sarcina de învățare dată.

În lucrul cu metodele moderne, profesorul joacă un rol esențial. Acesta trebuie să-și pună în joc toate cunoștințele sale și întreaga lui pricepere, nu pentru a transmite pur și simplu cunoștințe care urmează a fi însușite mecanic, ci pentru a insufla elevilor săi dorința de a le dobândi, prin ei înșiși, printr-un studiu cât mai activ și mai intens.

Rolul profesorului este de a organiza învățarea, de a susține efortul elevilor și de a nu lua asupra lui, integral sau parțial, această strădanie. Se subînțelege că metodele activ-participative sunt mai dificil de aplicat în practică și din acest motiv necesită o muncă mai atentă și diferențiată. Astfel promovarea lor necesită o schimbare de atitudine din partea profesorului, și prin ea, o transformare a conduitei, la proprii săi elevi/studenti. Așadar, metodele activ-participative, prin caracterul lor diferențiat și formativ, ajută la dezvoltarea potențialului intelectual al elevului, la intensificarea proceselor mintale, la ridicarea calității învățării. Sunt metode care țin seama de elev așa cum este el, cu resursele lui intelectuale, fizice dar și afectiv motivaționale. Sunt metode care țin seama de faptul că elevul se dezvoltă și se formează în timp ce învață, dar și asimilează.

## **II.1. Metode de învățare activă**

Plecând de la o literatură în acest domeniu, Constantin Cucuș (2005, 2008, 2014), avansează următoarele clasificări posibile ale metodelor didactice, cu criteriile subsecvente:

*a) din punct de vedere istoric:*

- metode tradiționale, clasice (expunerea, conversația, exercițiul etc.);
- metode moderne, de dată mai recentă (algoritmizarea, problematizarea, brainstorming-ul, instruirea programată etc.).

*b) în funcție de extensiunea sferei de aplicabilitate:*

- metode generale (expunerea, prelegerea, conversația, cursul magistral etc.);
- metode particulare sau speciale (restrânse la predarea unor discipline de învățământ sau aplicabile pe anumite trepte ale instrucției și educației, cum ar fi exercițiul moral sau exercițiul matematic).

*c) pornind de la modalitatea principală de prezentare a cunoștințelor:*

- metode verbale, bazate pe cuvântul scris sau rostit;
- metode intuitive, bazate pe observarea directă, concret-senzorială a obiectelor și fenomenelor realității sau a substitutelor acestora.

*d) după gradul de angajare a elevilor la lecție:*



- metode expositive sau pasive, centrate pe memoria reproductivă și pe ascultarea pasivă;

- metode active, care suscită activitatea de explorare personală a realității.

e) *după funcția didactică principală:*

- cu funcția principală de predare și comunicare;

- cu funcția principală de fixare și consolidare;

- cu funcția principală de verificare și apreciere a rezultatelor muncii.

f) *după forma de organizare a muncii:*

- metode individuale, pentru fiecare elev în parte;

- metode de predare-învățare în grupuri (de nivel sau omogene și pe grupe eterogene);

- metode frontale, cu întreaga clasă;

- metode combinate, prin alternări între variantele de mai sus.

g) *în funcție de axa învățare mecanică (prin receptare) – învățare conștientă (prin descoperire):*

- metode bazate pe învățarea prin receptare (expunerea, demonstrația cu caracter expositiv);

- metode care aparțin preponderent descoperirii dirijate (conversația euristică, observația dirijată, instruirea programată, studiul de caz etc.);

- metode de descoperire propriu-zisă (observarea independentă, exercițiul euristic, rezolvarea de probleme, brainstorming-ul etc.).

În continuare ne vom referi la metode care stimulează angajarea elevilor/studentilor în activitatea didactică, în explorarea personală a realității, în procesul de învățare, sintetizând clasificări și descrieri ale unor pedagogi reprezentativi (Temple, Steele și Meredith, 2002, Cerghit, 2006, Oprea, 2009, Bocoș, 2013, Cucuș, 2014, Tiron, 2017).

### **II.1.1. Conversația euristică**

Este o metodă dialogală, de incitare a elevilor prin întrebări, și are la bază arta aflării adevărilor printr-un șir de întrebări oportune. Prin acest procedeu, elevii sunt invitați să realizeze o incursiune în propriul univers cognitiv și să facă o serie de conexiuni care să faciliteze dezvăluirea de noi aspecte ale realității. Dacă acceptăm

tezele conform cărora întrebarea este începutul cunoașterii și al progresului cognitiv și că veritabila cunoaștere nu constă atât în răspuns, cât în punerea permanentă a unor întrebări și în urmărirea neconținută a unor răspunsuri care vor da naștere unor noi întrebări, atunci nu este zadarnic efortul de a ne opri asupra rostului punerii întrebărilor în activitatea didactică (Cucoș, 2005, 2014). Practica didactică actuală trebuie să instituie un dialog veritabil între participanții la educație. Metoda conversației solicită inteligența productivă, spontaneitatea și curiozitatea, lăsând elevilor mai multă libertate de exprimare. Contextul ridicării unei întrebări poate fi atât natural, spontan, cât și artificial, premeditat, când elevul este ”provocat” de către profesor, este pus în fața unui conflict cognitiv și el caută să învingă dificultățile, să structureze consonant cunoștințele, dobândind progres. De preferat este ca întrebările formulate să fie deschise și să solicite nu doar răspunsuri prestabilite, ci și opinii personale și asocieri, construcții ideative noi. De asemenea, intervenția directă a educatorului în dialog mărește pasivitatea și conformismul, în timp ce influența indirectă favorizează inițiativa și spontaneitatea tinerilor și le dezvoltă capacitatea de a coopera în rezolvarea de probleme.

O întrebare este o invitație la acțiune, este un stimul al activității mintale. Ivirea unei întrebări nu este semnul obligatoriu al necunoașterii. Dimpotrivă, prezența ei denotă că există informații în care noțiunile noi se ancorează și se încearcă găsirea de legături, conexiuni. Mai toate disciplinele teoretice permit utilizarea acestei metode. Succesul ei va ține atât de „predispoziția” respectivului obiect de învățământ față de o astfel de operaționalizare, cât și de calitățile pedagogice ale profesorului.

Tipologia întrebărilor poate varia în funcție de circumstanțe:

- ✓ întrebări de tip reproductiv (ce?, unde?, când?),
- ✓ productiv (de ce?, cum?),
- ✓ întrebări ipotetice (dar dacă?),
- ✓ de evaluare (ce este mai bun, drept, bine, frumos?),
- ✓ întrebări divergente (care orientează gândirea pe traiecte inedite),
- ✓ întrebări convergente (ce îmbie la analize, sinteze, comparații etc.).

## **II.1.2. Demonstrația didactică**

Aceasta constă în prezentarea unor obiecte, fenomene, substitute ale acestora sau în executarea unor acțiuni de încorporat de către elevi, în scopul asigurării unui suport concret-senzorial, care va facilita cunoașterea unor aspecte ale realității sau reproducerea unor acțiuni ce stau la baza unor comportamente de ordin practic, profesional etc. (Cucoș, 2008, 2014). A demonstra înseamnă a arăta, a prezenta obiecte, procese, acțiuni – reale sau artificiale – în vederea inducerii teoretice la elevi a unor proprietăți, constante, legități care constituie elemente fundamentale ale cunoașterii. Demonstrația didactică nu se identifică în nici un caz cu demonstrarea deductivă, teoretică, utilizată, de pildă, la matematică. La baza demonstrației se află un suport material (natural, figurativ sau simbolic), de la care se pleacă și se construiesc reprezentări, constatări, interpretări. Și limbajul se poate constitui în suport al demonstrației, în măsura în care un nivel mai „concret” al acestuia potențează explicitări mult mai abstracte. De pildă, un limbaj abundent în imagini și reprezentări constituie un bun prag pentru trecerea la formularea unor idei și interpretări mai generale și mai abstracte.

Demonstrația sprijină procesul cunoașterii atât pe traiectul deductiv, prin materializarea și concretizarea unor idei în construcții ideatice de ordin inferior (sub aspectul abstractizării), dar și pe traiectul inductiv, prin conceptualizarea și „desprinderea” de realitate, prin decantarea unor cadre idealizate de operare, ce garantează pătrunderea și explicarea mai nuanțată și mai adâncă a realității. În funcție de materialul intuitiv avut la dispoziție, se pot defini mai multe tipuri de demonstrații. Astfel, Ioan Cerghit (2006) identifică:

- ✓ demonstrația pe viu a unor obiecte și fenomene sau acțiuni, în starea lor naturală de existență și manifestare (experimentul de laborator, demonstrația operațiilor motrice, a unor comportamente),
- ✓ demonstrația figurativă (cu ajutorul reprezentărilor grafice),
- ✓ demonstrația cu ajutorul desenului la tablă,
- ✓ demonstrația cu ajutorul modelelor (fizice, grafice),
- ✓ demonstrația cu ajutorul imaginilor audio-vizuale (proiecții fixe și dinamice, secvențe televizate),

✓ demonstrația prin exemple etc.

Spre deosebire de descoperire, care are un rol inventiv, demonstrația are un caracter ilustrativ, conducând la reproducerea, oarecum pasivă, a unor acțiuni sau la asimilarea unor cunoștințe pe baza unor surse intuitive.

### **II.1.3. Observația didactică**

Este urmărirea atentă a unor obiecte și fenomene de către elevi, fie sub îndrumarea cadrului didactic (*observația sistematică*), fie în mod autonom (*observația independentă*), în scopul depistării unor noi aspecte ale realității și al completării unor informații. Observația are o valoare euristică și participativă (Cucos, 2014), întrucât ea se bazează pe (și dezvoltă) receptivitatea elevilor față de fenomenologia existențială. Observațiile pot fi de scurtă sau de lungă durată. Prin observații, se urmăresc explicarea, descrierea și interpretarea unor fenomene din perspectiva unor sarcini concrete de învățare, exprimarea și explicitarea rezultatelor observațiilor cu ajutorul unor suporturi materiale (referate, tabele, desene, grafice). În același timp, această metodă conduce și la formarea unor calități comportamentale cum ar fi consecvența, răbdarea, perseverența, perspicacitatea și imaginația.

Observația poate fi valorificată în forme diferite: inițierea în tehnica observației științifice; efectuarea consecventă a observațiilor și consemnarea după indicatorii stabiliți; efectuarea pe parcurs a unor operații precum analiza, comparația, clasificarea; prelucrarea și interpretarea concluziilor; analiza obiectelor din mai multe perspective; corelarea observațiilor efectuate în etape diferite și în alte condiții, de elevi/studenți diferiți, elaborarea unor proiecte pe baza unui ghid de observație.

### **II.1.4. Exercițiul didactic**

Constituie o modalitate de efectuare a unor operații și acțiuni mintale sau motrice, conștient și repetat, în vederea achiziționării sau consolidării unor cunoștințe și abilități. Această metodă are – în principiu – un caracter algoritmic, prin aceea că presupune anumite secvențe riguroase, prescrise, ce se repetă întocmai. Exercițiul presupune, deci, o suită de acțiuni ce se reiau relativ identic și care determină apariția

unor componente acționale automatizate ale elevilor. Pe lângă formarea și consolidarea unor deprinderi, exercițiul poate realiza și alte sarcini, precum:

- ✓ adâncirea înțelegerii noțiunilor, regulilor, principiilor și teoriilor învățate,
- ✓ consolidarea cunoștințelor și deprinderilor însușite,
- ✓ dezvoltarea operațiilor mintale și constituirea lor în structuri operaționale,
- ✓ sporirea capacității operatorii a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor,
- ✓ prevenirea uitării și evitarea tendințelor de interferență (confuzie),
- ✓ dezvoltarea unor trăsături morale, de voință și caracter (Cerghit, 2006).

Exercițiul permite și o anumită clasificare, în funcție de o serie de criterii:

- ✓ după funcțiile îndeplinite: *introdutive, de bază, de consolidare, operatorii, structurale*
- ✓ după numărul de participanți la exercițiu: *individuale, de echipă, colective*
- ✓ după gradul de intervenție a cadrului didactic: *dirijate, semidirijate, autodirijate, combinate*
- ✓ după obiectele de învățământ: *gramaticale, literare, matematice, sportive, artistice, creative, psihoterapeutice etc.*

Exercițiile trebuie să fie efectuate întotdeauna în mod conștient, să se evite efectuarea de repetări greșite, repetările la intervale de timp optime, gradarea progresivă, elemente de noutate și diversitate, caracter participativ, util, să se folosească elemente ale diferitelor metode.

Amintim și exercițiile structurate, ca metode active bazate pe experiența trăită, utilizate pentru dezvoltarea de abilități și competențe sociale, pe care le-am prezentat în capitolul privind dinamica de grup.

### **II.1.5. Descoperirea didactică**

Este o metodă de factură euristică și constă în crearea condițiilor de reactualizare a experienței și a capacităților individuale, în vederea deslușirii unor noi situații-problemă. Premisa inițială constă în delimitarea a ceea ce este util și oportun să fie oferit elevului și ce este necesar să fie lăsat acestuia să descopere din proprie inițiativă. În fapt, elevul redescoperă cunoștințe vechi. Profesorul trebuie să favorizeze menținerea unei atitudini active, să întrețină curiozitatea și un nivel optim al anticipării

următoarei etape de cunoaștere, astfel încât elevul să realizeze o incursiune în propriul fond apercptiv și să formuleze ipoteze. Dacă o sarcină educațională este plicticoasă sau de rutină stimulează mai puțin acțiunea, iar dacă sarcina este incertă, cu multe necunoscute, predispune la stres și renunțare, ceea ce duce la descurajarea cercetării și a explorării. Descoperirea are un rol formativ, pentru că dezvoltă forțele psihice și calitățile acestora: percepția, reprezentarea, memoria, gândirea, limbajul, trăsăturile de voință și caracter, interesele și atitudinile.

În funcție de relația care se stabilește între profesor și elev, se pot delimita două feluri de descoperire (Cucoș, 2014):

- ✓ descoperirea *independentă* (elevul este actorul principal, profesorul doar supraveghind și controlând acest proces) și
- ✓ descoperirea *dirijată* (profesorul conduce descoperirea prin sugestii, puncte de sprijin, întrebări, soluții parțiale).

Pornind de la relația care se stabilește între cunoștințele anterioare și cele la care se ajunge, se disting trei variante ale descoperirii:

- ✓ descoperirea *inductivă* (când pe baza unor date și cunoștințe particulare sunt dobândite cunoștințe și se efectuează operații cu un grad mai înalt de generalitate),
- ✓ descoperirea *deductivă* (prin trecerea de la general la fapte particulare, de la „concretul” logic la concretul sensibil) și
- ✓ descoperirea *transductivă* (prin stabilirea unor relații analogice între diverse serii de date).

### **II.1.6. Problematizarea**

Denumită și predare prin rezolvare de probleme sau predare productivă de probleme (Cucoș, 2014), problematizarea reprezintă una dintre cele mai utile metode, prin potențialul ei euristic și activizator. Metoda constă în crearea unor dificultăți practice sau teoretice, a căror rezolvare să fie rezultatul activității proprii de cercetare, efectuată de subiect. Problematizarea presupune predare și o însușire pe baza unor structuri cu date insuficiente. O situație-problemă desemnează o situație contradictorie, conflictuală, ce rezultă din trăirea simultană a două realități: experiența anterioară

(cognitiv-emoțională) și elementul de noutate și de surpriză, necunoscutul cu care se confruntă subiectul. Acest conflict incită la căutare și descoperire, la intuirea unor soluții noi, a unor relații aparent inexistente între antecedent și consecvent.

Specificul acestei metode constă în faptul că profesorul nu comunică, pur și simplu, cunoștințe gata elaborate, ci dezvăluie și pune pe elevi/studenti în situația de căutare și de descoperire. În problematizare, cel mai important lucru este crearea situațiilor problematice și mai puțin punerea unor întrebări.

Problematizarea presupune mai multe momente: un moment declanșator, unul tensional și unul rezolutiv. Recurgerea la această metodă implică respectarea anumitor condiții: existența, la elev, a unui fond apercceptiv suficient, dozarea dificultăților în funcție de o anumită gradăție, alegerea celui mai potrivit moment de plasare a problemei în lecție, manifestarea unui interes real pentru rezolvarea problemei.

Problematizarea presupune o antrenare pleneră a personalității elevilor, a componentelor intelectuale, afective și voliționale. Valoarea formativă a acestei metode este indiscutabilă: se consolidează structuri cognitive, se stimulează spiritul de explorare, se formează un stil activ de muncă, se cultivă autonomia și curajul în afișarea unor poziții proprii.

### **II.1.7. Modelarea didactică**

Modelarea presupune însușirea noilor cunoștințe bazate pe folosirea modelului. Condiția de bază a unui model o constituie analogia cu un sistem de referință. Modelul este o reprezentare a unei realități sau o construcție mintală, artificială, bazată pe raționamente de analogie, pe un efort de gândire deductivă, după cum precizează Ioan Cerghit (2006, 223). Comparativ cu originalul, modelul este o simplificare, o schematizare, un extras, o aproximare a realității și are ca scop reprezentarea ascunsului în obiectele și fenomenele realității. Pe scurt, modelul este un analog al originalului, dar nu pentru totalitatea caracterelor sale, ci numai pentru acelea care sunt esențiale efortului mintal de conceptualizare, de elaborare a noțiunilor respective. Prin folosirea modelelor putem determina elevul să execute o formă de activitate externă, materială sau materializată, practică, ce se transformă într-o acțiune mintală cerută de

elaborarea unor noi cunoștințe. Modelarea didactică poate fi combinată cu alte metode didactice sau cu originalul, elevii putând elabora ei înșiși modele.

### **II.1.8. Algoritmizarea**

Este o modalitate de învățare care se sprijină pe utilizarea algoritmilor. Specialiștii (Cerghit, 2006, Cucuș, 2014) precizează că această metodă dirijează acțiunile individului în rezolvarea problemelor. Algoritmizarea pune la dispoziție prescripții logice care clarifică modul de acțiune. Mai mult, subiecți diferiți, acționând după una sau aceeași prescripție algoritmică, nu numai că rezolvă problema, ci vor acționa în același mod. Algoritmii se caracterizează prin faptul că se prezintă ca o succesiune aproximativ fixă de operații, iar această suită este prestabilită de către profesor. Există situații în care algoritmii de rezolvare a unor probleme pot fi identificați sau construiți de elevii înșiși, aici identificând caracterul activ al metodei.

### **II.1.9. Metoda cazului. Studiul de caz**

Învățarea bazată pe studiul de caz presupune angajarea activă și interactivă a elevilor în desfășurarea de activități de analizare și dezbateri colectiva a unui "caz". Se expun situații tipice, reprezentative, semnificative, ale căror trăsături sunt cercetate profund, din mai multe puncte de vedere. Studiul de caz reprezintă o metodă de confruntare directă a participanților cu o situație reală, autentică, luată drept exemplu tipic, reprezentativ pentru un set de situații și evenimente problematice. Apărută inițial ca o metodă de cercetare științifică (în medicină, economie, psihologie etc.), studiul de caz a fost extins și în problemele educației, fiind utilizată de profesorul Colomb Langadall la Școala Comercială Harvard (1935) (Harvard Graduate School of Business Administration). Cazul reprezintă o situație-problemă delimitată din realitate care, valorificată în context educațional, explicată, analizată, evaluată, soluționată în cadrul activităților colective de elevi/studenti, asigură premisele necesare implicării active, interactive și creative a acestora.

În cadrul studiului de caz, se urmărește identificarea cauzelor ce au determinat declanșarea fenomenului respectiv, evoluția acestuia comparativ cu fapte și



evenimente similare. În prezentarea studiului de caz, se parcurg anumite etape (Cerghit, 2006, Cucos, 2014):

- ✓ sesizarea sau descoperirea cazului,
- ✓ examinarea acestuia din mai multe perspective,
- ✓ selectarea celor mai potrivite metode pentru analiză,
- ✓ prelucrarea cazului respectiv din punct de vedere pedagogic,
- ✓ stabilirea unor concluzii,
- ✓ aplicarea alternativelor găsite, în viața reală.

Rolul profesorului, în cazul apelului la metoda studiului de caz, se reduce doar la cel de incitator și de provocator al demersurilor de rezolvare a cazului. Cu abilitate și discreție, el trebuie să aplaneze eventualele conflicte și să manifeste răbdare față de greutățile participanților de a soluționa cazul, punând accent pe participarea activă și productivă, individuală și de grup.

#### **II.1.10. Jocul de rol**

Învățarea bazată pe joc de rol reprezintă acea modalitate de participare activă și interactivă a elevilor/studentilor în procesul didactic, care constă în desfășurarea de activități de simulare de relații interumane, profesii, statusuri sociale, funcții, activități, fapte, situații, fenomene etc. (Bocoș, 2013, 378). Activitățile sunt urmate de analiza reprezentărilor, sentimentelor, atitudinilor observate în timpul interpretării personajelor. Jocurile de rol reprezintă cea mai importantă subcategorie a jocurilor de simulare. Învățarea prin dramatizare se bazează pe utilizarea mijloacelor și procedeelelor artei dramatice (Cerghit, 2006). Subiectul „de jucat” trebuie să fie familiar elevilor, să fie extras din viața lor curentă (de pildă, un copil care nu-și ascultă părinții sau situația unui logodnic care-și acuză logodnica de infidelitate) (Cucos, 2014). Se cer unor membri ai clasei să joace rolurile respective, improvizând o scenă de conflict (părinți-copii, logodnic-logodnică), iar membrii grupului vor „interveni” pentru atenuarea sau stingerea „conflictului”. Trebuie precizat faptul că scenariul va fi spontan și nu premeditat, creând premisa unei exprimări sincere, deschise, naturale a copiilor cu privire la problema atinsă. Jocul propriu-zis nu trebuie să dureze mai mult de cinci sau zece minute, după care vor urma intervențiile și comentariile „spectatorilor”. Jocul de

roluri (pe aceeași temă) poate fi reluat la sfârșitul ședinței, dar ținându-se cont de sugestiile – de atenuare și de stingere a conflictului – emise de către elevii participanți. După cum apreciază specialiștii, jocul de rol conduce la realizarea următoarelor obiective:

- ✓ învățarea modurilor de gândire, trăire și acțiune specifice unui anumit statut,
- ✓ dezvoltarea empatiei,
- ✓ a capacității de înțelegere a opiniilor, trăirilor și aspirațiilor altora,
- ✓ stimularea aptitudinii de a surprinde, înțelege și evalua orientările valorice ale partenerilor de interacțiune,
- ✓ formarea experienței și competenței de a rezolva situațiile problematice dificile,
- ✓ verificarea corectitudinii comportamentelor formate și
- ✓ destrămarea celor învățate greșit.

Elevii descoperă noi cunoștințe, abordări și experiențe, își dezvoltă curajul de a acționa liber și spontan, spiritul activ, critic și creativ.

### **II.1.11. Interviu în trei trepte**

Interviul în trei etape (Temple, Steele și Meredith, 2003) este o metodă de învățare prin colaborare în cadrul căreia partenerii se interviează reciproc în legătură cu un anumit subiect.

1. Profesorul creează echipe de câte trei persoane, urmărește să se distribuie rolurile și să se decidă asupra schimbărilor ulterioare de rol.
2. Profesorul va distribui textele care vor fi citite și la care se vor adresa întrebări.
3. În timpul interviului (unul întreabă, altul răspunde), un al treilea membru al echipei exercită funcția de secretar/observator și înregistrează toate informațiile. Prin rotație, fiecare dintre participanți este interviat, interviator și observator.
4. Timpul pentru interviu este limitat 3-5-7 minute.
5. La nivelul grupului mare se vor discuta cele mai interesante întrebări din trei interviuri ale fiecărei echipe, se va face o generalizare a celor învățate, sau se vor ierarhiza informațiile în funcție de un criteriu ales.

6. Se poate solicita, într-o a treia etapă a exercițiului, să utilizeze, să aplice, să implementeze, într-o anumită formă, ideile principale învățate.

### **II.1.12. Metoda schimbării perechii (share - pair circles)**

Share – Pair Circles (Temple, Steele și Meredith, 2002) este o metodă de lucru pe perechi. Se împarte clasa în două grupe egale ca număr de participanți. Se formează două cercuri concentrice, elevii fiind față în față pe perechi. Profesorul pune o întrebare sau dă o sarcină de lucru în perechi. Fiecare pereche discută și apoi comunică ideile. Cercul din exterior se rotește în sensul acelor de ceasornic, realizându-se astfel schimbarea partenerilor în pereche. Elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare membru al clasei. Fiecare se implică în activitate și își aduce contribuția la rezolvarea sarcinii. Se desfășoară în mai multe etape:

#### *1. Etapa organizării colectivului în două grupe egale*

Fiecare elev ocupă un scaun, fie în cercul din interior, fie în cercul exterior. Profesorul poate să lase elevilor libertatea se a-și alege locul sau poate organiza colectivul punând copiii să numere din doi în doi. Astfel, cei cu numărul 1 se vor așeza în cercul interior cu fața la exterior, iar cei cu numărul 2 în cercul exterior cu fața către elevii din cercul interior. Stând față în față, fiecare elev are un partener. Dacă numărul de elevi este impar, la activitate poate participa și cadrul didactic sau doi elevi pot lucra în “tandem”.

#### *2. Etapa prezentării și explicării problemei*

Profesorul oferă cazurile pentru studiu, problemele de rezolvat sau situațiile didactice și explică importanța soluționării.

#### *3. Etapa de lucru în perechi*

Elevii lucrează doi câte doi pentru câteva minute. Apoi elevii din cercul exterior se mută un loc mai la dreapta pentru a schimba partenerii, realizând astfel o nouă pereche. Jocul se continuă până când se ajunge la partenerii inițiali sau se termină întrebările.

#### *4. Etapa analizei ideilor și a elaborării concluziilor*

În acest moment, clasa se regrupează și se analizează ideile emise. Profesorul face împreună cu elevii o schemă a concluziilor obținute.

Metoda Share – Pair Circles este o metodă interactivă de grup, care stimulează participarea tuturor elevilor la activitate; elevii au posibilitatea de a lucra cu fiecare dintre membrii colectivului; stimulează cooperarea în echipă, ajutorul reciproc, înțelegerea și toleranța față de opinia celuilalt; este o metodă ușor de aplicat la orice vârstă și adaptabilă oricărui domeniu și obiect de învățământ; dezvoltă inteligența logică-matematică (capacitatea de a analiza logic problemele, de a realiza operații matematice și a investiga științific sarcinile, de a face deducții), inteligența interpersonală ce creează oportunități în munca colectivă.

### **II.1.13. Metoda piramidei**

Metoda piramidei sau metoda bulgărelui de zăpadă (Tiron, Tufeanu, și Stanciu, 2017) are la bază împletirea activității individuale cu cea desfășurată în mod cooperativ, în cadrul grupurilor. Ea constă în încorporarea activității fiecărui membru al colectivului într-un demers colectiv mai amplu, menit să ducă la soluționarea unei sarcini sau a unei probleme date.

#### ***Fazele de desfășurare a metodei piramidei:***

1. *Faza introductivă:* profesorul expune datele problemei în cauză;
2. *Faza lucrului individual:* elevii lucrează pe cont propriu la soluționarea problemei timp de cinci minute. În această etapă se notează întrebările legate de subiectul tratat.
3. *Faza lucrului în perechi:* elevii formează grupe de doi elevi pentru a discuta rezultatele individuale la care a ajuns fiecare. Se solicită răspunsuri la întrebările individuale din partea colegilor și, în același timp, se notează dacă apar altele noi.
4. *Faza reuniunii în grupuri mai mari.* De obicei se alcătuiesc două mari grupe, aproximativ egale ca număr de participanți, alcătuite din grupele mai mici existente anterior și se discută despre soluțiile la care s-a ajuns. Totodată se răspunde la întrebările rămase nesoluționate.
5. *Faza raportării soluțiilor în colectiv.* Întreaga clasă, reunită, analizează și concluzionează asupra ideilor emise. Acestea pot fi trecute pe tablă pentru a putea fi vizualizate de către toți participanții și pentru a fi comparate. Se lămuresc și răspunsurile la întrebările nerezolvate până în această fază, cu ajutorul conducătorului (profesorul);

6. *Faza decizională*. Se alege soluția finală și se stabilesc concluziile asupra demersurilor realizate și asupra participării elevilor/studentilor la activitate.

Ca și celelalte metode care se bazează pe lucrul în perechi și în colectiv, metoda piramidei are *avantajele* stimulării învățării prin cooperare, al sporirii încrederii în forțele proprii. Dezvoltă capacitatea de a emite soluții inedite la problemele și sarcinile apărute, precum și dezvoltarea spiritului de echipă și întrajutorare. Dezavantajele înregistrate sunt de ordin evaluativ, deoarece se poate stabili mai greu care și cât de însemnată a fost contribuția fiecărui participant.

#### **II.1.14. Metoda Mozaicului (Jigsaw sau Zigzag)**

Această metodă (Temple, Steele și Meredith, 2013) presupune învățarea prin cooperare a subiectelor de natură teoretică. Îmbină eficient învățarea individuală cu cea în echipă. Mozaicul este o metodă care dezvoltă responsabilitatea, încrederea în forțele proprii ale participanților; dezvoltă abilități de comunicare asertivă, de gândire creativă; de rezolvare de probleme și de cooperare. Se desfășoară în mai multe etape:

1. Profesorul pregătește un text științific și îl împarte în câteva fragmente (3-4) relativ independente. Se formează câteva echipe cu același număr de persoane. Fiecare membru al echipei primește un cartonaș cu un număr de la unu la patru, după care primește o fișă ce cuprinde o parte dintr-un material mai amplu (materialul are tot atâtea părți câte grupe s-au format). Se explică subiectul pus în discuție. Fiecare participant va fi expert, pentru ca fiecare va preda fragmentul colegilor de grup și va învăța de la aceștia părțile pe care fiecare le-a studiat.

2. În a doua etapă, toții participanții cu numărul unu se vor grupa separat. La fel vor proceda și numerele 2, 3 și 4. Din acest moment ei devin experți. Citesc fragmentul primit, se consultă între ei și hotărăsc cum vor prezenta informațiile colegilor de la grupele inițiale. Ei pot folosi și materialul didactic disponibil.

3. În etapa a treia, după ce experții și-au terminat activitatea și fiecare se întoarce la grupa inițială și le predă celorlalți fragmentul pregătit, încercând să fie cât mai clari și mai convingători. Dacă există nelămuriri, se pun întrebări și poate interveni și profesorul. Fiecare parte a materialului este prezentată într-o ordine logică, pentru a se reconstitui întregul. La final, profesorul reamintește tema studiată, urmând

ca participanții să prezinte din nou, în ordinea inițială, fiecare parte a materialului așa cum și-au însușit-o în grupul de experți.

Această metodă prezintă ca avantaj faptul că fiecare elev/student are propria contribuție în realizarea sarcinii de lucru. Ei sunt puși în situația de a asculta activ comunicările colegilor, cooperează la realizarea sarcinilor, dar mai ales să găsească modalitatea cea mai potrivită pentru a-i învăța și pe colegii lor ceea ce ei au studiat.

### **II.1.15. Metoda Turul galeriei**

Este o metodă eficientă pentru studierea subiectelor a căror idei fundamentale se pot reprezenta grafic (pe tablă, pe poster). Metoda suscită abilitățile de sinteză și reprezentare grafică a informației și stimulează abilitățile de comunicare, dezbateri științifică.

Etape și condiții de desfășurare:

1. O grupă academică este împărțită în 4-6 echipe.
2. Profesorul împarte în echipe 3-4 studenți care iau în discuție un subiect, analizează o problemă și formulează o soluție.
3. Analiza elaborată de echipă va fi prezentată printr-o schiță, schemă, diagramă, inventar de idei etc.
4. La propunerea profesorului, grupurile se mișcă prin sală, examinând posterele colegilor și notând direct pe poster observații, întrebări, comentarii.
5. După ce se prelucrează toate posterele, fiecare echipă își analizează modificările propuse și se compară produsele la nivel de grup mare.
6. Se face sinteza tuturor metodelor de rezolvare a problemei inițiale.

### **II.1.16. Metoda Cubului**

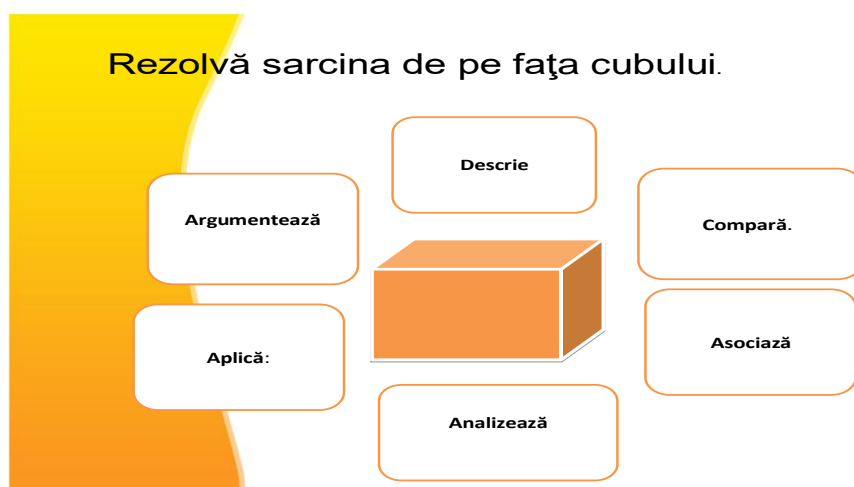
Poate fi aplicată individual, în perechi sau în grupuri mici, pentru abordarea complexă și integratoare a unei anumite problematice. Profesorul cere ca situația/problematica să fie analizată pe baza instrucțiunilor/sarcinilor de lucru scrise pe fețele unui cub,

respectând o ordine care coincide cu nivelurile taxonomice formulate de Bloom (1956) (Bocoș, 2003): descrierea, comparația, asocierea, aplicarea, analiza și argumentarea.

În aceste fel, un obiect, fenomen, proces este privit și înțeles din mai multe puncte de vedere, iar elevii/studentii se antrenează în folosirea unor perspective cognitive diferite pentru obținerea unei imagini complexe asupra lui. Dacă se dorește aplicarea metodei în activități didactice pe grupe, în utilizarea metodei se pot parcurge următorii pași: se realizează un cub ale cărui fețe se pot acoperi cu hârtie de culori diferite, fiecare față a cubului are una dintre următoarele sarcini: *descrie* (un obiect, fenomen, proces), *compară* (cu ceva similar), *analizează* (din ce se compune), *asociază* (cu ce seamănă, obiecte/ concepte/ idei asemănătoare), *aplică* (la ce se poate folosi), *argumentează* (pro sau contra folosind argumente logice). În rezolvarea acestor sarcini trebuie pornit de la simplu la complex, de la concret la abstract.

În echipe, se pot distribui și roluri fiecărui membru:

- ✓ Cititorul rostogolește cubul și anunță sarcina de lucru scrisă pe fața de deasupra.
- ✓ Ascultătorul activ/cercetașul repetă sarcina de lucru, o reformulează, adresează întrebări cadrului didactic.
- ✓ Interogatorul solicită idei legate de modul de rezolvare a sarcinii de la membrii grupului.
- ✓ Rezumatorul este liderul și raportorul grupului, el va desprinde concluziile, le va nota și le va comunica întregii clase.



Această metodă stimulează antrenamentul cognitiv al educabililor, atitudinile de colaborare, dacă se lucrează pe grupe, comunicativitatea și încrederea în sine a acestora.

### **II.1.17. Tehnica Lotus (Floare de nufăr)**

Presupune deducerea de conexiuni între idei, concepte, pornind de la o temă centrală. Problema sau tema centrală determină cele opt idei centrale care se construiesc în jurul ei, asemeni petalelor florii de nufăr. Tema centrală va genera subteme sau idei secundare. Cele opt idei secundare sunt trecute în jurul temei centrale, urmând ca apoi ele să devină teme principale, pentru alte opt flori de nufăr. Pentru fiecare dintre aceste noi teme centrale se vor construi câte alte opt idei secundare. Astfel, pornind de la o temă centrală, sunt generate noi teme de studiu pentru care trebuie dezvoltate conexiuni și concepte noi.

Evaluarea ideilor presupune analizarea, aprecierea și evaluarea rezultatelor și diagramei din punct de vedere calitativ și cantitativ, dar și realizarea de autoevaluări. Metoda are avantajul de a stimula capacități și structuri cognitive, capacitatea creativă și inteligența socială.

### **II.1.18. Metoda SINELG (Sistem interactiv de notare pentru eficientizarea lecturii și a gândirii)**

Metoda Sinelg este o metodă de menținere a implicării active a gândirii elevilor în învățarea unui text, de monitorizare a gradului de înțelegere a unui conținut, idei, de evaluare formativă; de învățare eficientă.

1. Înainte de a începe lectura textului, elevilor/studentilor li se cere să noteze tot ce știu în legătură cu tema respectivă. Profesorul intervine pentru a direcționa gândirea elevilor asupra unor aspecte la care ei nu s-au gândit. În timpul lecturii textului elevii trebuie să facă pe marginea lui semne care au următoarea semnificație:
  - ceea ce știau deja se notează cu ✓;
  - informațiile care contrazic sau diferă de ceea ce știau sau credeau că știu, cu —;



- informațiile noi cu +;
  - informațiile pentru care au întrebări, neclarități, confuzii cu ?.
2. Susținerea elevilor/studentilor în monitorizarea propriei înțelegeri.
  3. Reflecție în perechi.
  4. Reflecție cu întreaga clasă.

✓	-	+	?
ceea ce știu deja	este diferit de ceea ce știu	informația este nouă	idei confuze

### II.1.19. Știu – Vreau să știu – Am învățat

Este o metodă utilizată pentru monitorizarea propriei învățări, fiind o modalitate de conștientizare de către elevi/studenti a ceea ce știu sau cred că știu referitor la un subiect, o problemă și, totodată, a ceea ce nu știu (sau nu sunt siguri că știu) și ar dori să știe/să învețe.

Profesorul anunță subiectul/tema lecției și realizează un tabel cu următoarele coloane:

<b>ȘTIU</b> Ce credem că știm?	<b>VREAU SĂ ȘTIU</b> Ce vrem să știm?	<b>AM ÎNVĂȚAT</b> Ce am învățat?

1. În faza de evocare, li se cere elevilor/studentilor să inventarieze, procedând individual, prin discuții în perechi, sau în grup, informațiile pe care consideră că le dețin cu privire la subiectul/tema investigației ce va urma. Aceste idei sunt notate în rubrica ȘTIU.

2. Totodată ei notează și ideile despre care au îndoieli sau ceea ce ar dori să știe în legătură cu tema respectivă (eventual, pot formula întrebări la care se așteaptă găsirea răspunsului în lecție). Aceste idei/întrebări sunt grupate în rubrica VREAU SĂ ȘTIU.

3. Urmează, apoi, studierea unui text, realizarea unei investigații sau dobândirea unor cunoștințe referitoare la acel subiect, cunoștințe selectate de profesor.

4. Prin metode și tehnici adecvate, elevii/studentii învață noile cunoștințe, iar, odată înțelese, acestea sunt inventariate în rubrica AM ÎNVĂȚAT.

5. Dacă studenții nu au primit toate răspunsurile necesare, profesorul poate propune alte surse de informație, sau va sugera unde se pot documenta cei interesați.

Hill, Ruptic și Norwick (1998) au propus modificarea tabelului prin includerea unei a patra coloane, intitulată "Noi dezvoltări", în care să se consemneze noi întrebări care au apărut ca urmare a documentării și dobândirii de noi cunoștințe.

Margaret Mooney (1990) a sugerat adăugarea celei de-a cincea coloane, intitulată "Cum?" (Cum intenționez să obțin noile informații?, Cum pot să învăț mai mult?).

Această metodă este utilă în contextul activităților didactice, dar și în studiul individual, pentru organizarea, sistematizarea materialului, a învățării, pentru dezvoltarea deprinderilor de muncă intelectuală, evaluare și autoevaluare.

## II.1.20. Diagrama cauzelor și a efectului

Constituirea digramei cauzelor și a efectului oferă posibilitatea punerii în evidență a izvoarelor unei probleme, unui eveniment sau unui rezultat. Diagramele sunt folosite de grup ca un proces creativ de generare și organizare a *cauzelor* majore (principale) și minore (secundare) ale unui *efect*.

*Regulile de organizare și etapele de realizare a diagramei cauzelor și a efectului* sunt următoarele:

1. *Se împarte clasa în echipe de lucru;*

2. *Se stabilește problema de discutat* care este rezultatul unei întâmplări sau unui eveniment deosebit – efectul. Fiecare grup are de analizat câte un efect.

3. *Are loc dezbateră în fiecare grup* pentru a descoperi cauzele care au condus al efectul discutat. Înregistrarea cauzelor se face pe hârtie sau pe tablă.

4. *Construirea diagramei cauzelor și a efectului* astfel:

- ✓ pe axa principală a diagramei se trece efectul;
- ✓ pe ramurile axei principale se trec cauzele majore (principale) ale efectului, corespunzând celor 6 întrebări: CÂND?, UNDE?, CINE?, DE CE?, CE?, CUM? (s-a întâmplat);

- ✓ cauzele minore (secundare) ce decurg din cele principale se trec pe câte o ramură mai mică ce se deduce din cea a cauzei majore; CAND? cauze minore UNDE? cauze minore CINE? cauze minore EFECTUL cauze minore DE CE? cauze minore CUM? cauze minore CE? cauze minore.

*5. Etapa examinării listei de cauze generate de fiecare grup:*

- examinarea patternurilor;
- evaluarea modului în care s-a făcut distincție între cauzele majore și cele minore și a plasării lor corecte în diagramă, cele majore pe ramurile principale, cele minore pe cele secundare, relaționând și/sau decurgând din acestea;
- evaluarea diagramelor fiecărui grup și discutarea lor;

*6. Stabilirea concluziilor și a importanței cauzelor majore:*

Diagramele pot fi folosite de asemeni, pentru a exersa capacitatea de a răspunde la întrebări legate de anumite probleme aflate în discuție.

Diagrama cauzelor și efectului este asemănătoare cu tehnica scheletul de pește. Acestea pot fi proiectate pentru a arăta interacțiunile cauzale ale unui eveniment complex.

Calitatea alegerii și îmbinării metodelor didactice este dată de flexibilitatea și deschiderea ei față de situațiile și exigențele noi și complexe ale învățământului contemporan. O metodă nu este bună sau rea în sine, ci depinde foarte mult de competențele cadrului didactic de a o aplica în funcție de nivelul de înțelegere al elevilor/studentilor și de a o adapta la o anumită realitate care o poate face mai mult sau mai puțin eficientă.

În decursul timpului, metodele didactice sunt în dinamică. Fiecare metodă a suferit mai mult sau mai puțin transformări, atât sub aspectul formei, cât și sub cel al conținutului, adaptându-se noilor orientări ale sistemelor de instruire. Prin caracterul ei dinamic, metodologia didactică a fost permanent deschisă cercetărilor, experimentelor, inovației și creației.

De asemenea, există o mare diversitate de moduri în care copiii și tinerii învață în școală, dar și în afara școlii. Din acest punct de vedere nicio situație de învățare nu seamănă cu alta deoarece învățarea este un act personal, care aparține fiecărui individ

în parte. Orice copil, adolescent sau tânăr este unic în felul său, prin urmare fiecare activitate/ acțiune de învățare este unică și diferă de la elev la elev. Nicio metodă nu este singurul și unicul mod eficient în care s-ar putea proceda într-o situație de învățare. Nici unei metode nu i se poate acorda valoare absolută, ea nu poate fi la fel de eficace pentru toți elevii. Dacă o metodă este considerată bună pentru unii elevii nu este în mod necesar bună și pentru alții. Fiecare metodă reprezintă doar o posibilitate între alte posibilități de predare/ învățare.

Aplicarea diversificată a metodelor ușurează trecerea cu rapiditate de la o activitate la alta, de la un nivel cognitiv la altul. Diversitatea previne și înlătură monotonia și plictiseala, oboseala și riscurile unei scăderi a randamentului în activitatea de pregătire teoretică și practică, face învățarea individuală mai atractivă, impune o mai mare răspundere atât din partea profesorului cât și din partea elevilor/studentilor.

## **Capitolul III**

### **Învățarea creativă. Metode și tehnici pentru stimularea creativității**

#### **III.1. Perspective de abordare a creativității**

Conceptul de creativitate apare abordat în literatura de specialitate din patru perspective: ca potențial, ca proces, ca produs și ca mediu (influență/presiune a mediului). Mariana Caluschi (2011) a adăugat, pe baza cercetării practice, încă două perspective: creativitatea ca psihoterapie și ca dezvoltare personală și transpersonală. Putem vorbi de cei „6 P” ai creativității. Pluralitatea perspectivelor, în cercetarea creativității, a condus la elaborarea unei diversități de definiții ce conturează creativitatea ca: “un proces din care rezultă un lucru nou, acceptat ca util, bun de ceva sau satisfăcător, de către un grup semnificativ de oameni într-o perioadă oarecare de timp” (Stein, 1984) sau „ca o funcție inventivă a imaginației creatoare” (Pieron, 1968). Anca Munteanu (1994), concepe creativitatea ca pe “un proces prin care se socializează într-o sinergie de factori (biologici, psihologici, sociali) întreaga personalitate a individului și care are drept rezultat o idee sau un produs nou, original, validat social”.

##### **III.1.1. Potențialul creativ**

Atunci când este adus în discuție potențialul creativ, specialiștii evidențiază, în primul rând, calitățile gândirii creative: *fluiditatea, flexibilitatea, originalitatea, elaborarea și sensibilitatea la probleme*. Aceste dimensiuni apar în modelul tridimensional al gândirii, elaborat de J. P. Guilford (1950) și au fost măsurate de E. P. Torrance (1980).

*Fluiditatea* - constă în bogăția, ușurința sau rapiditatea stabilirii de asociații, debit verbal, ideational, expresional. Ea poate fi :

Fluiditate ideatională – cantitatea de idei, cuvinte, titluri, fraze sau răspunsuri, elaborate de individ; (test de tipul: cât mai multe titluri și cât mai ingenioase la o povestire, film, carte; enumerarea de obiecte).

Fluiditate asociativă – cantitatea de asocieri, relații, analogii, similaritate, sinonime; (test de tipul: găsirea de sinonime, antonime la un cuvânt dat; completarea unei propoziții cu cât mai multe metafore).

Fluiditate expresională – cantitatea de noi expresii, idei care să se potrivească într-un sistem, propoziții, întrebări; (test de tipul: alcătuirea mai multor propoziții respectând anumite reguli, de exemplu ordinea literelor în cuvântul UMOR - Unii Manageri Onorează Termenele).

Fluiditate verbală – cantitatea de cuvinte produse într-o unitate de timp; (teste de tipul : cuvinte care au aceleași sufixe sau prefixe - de exemplu, cuvinte terminate cu sufixul – ura: prăjitura, murătura, etc).

Fluiditate figurală – cantitatea de desene pe o anumită temă; (testul cercului; o combinare a figurilor geometrice; combinații cu cât mai multe figuri - trei triunghiuri – vezi testul desenului din bateria Caluschi – Stoica Constantin, 2005).

*Flexibilitatea* - constă în modificarea, restructurarea mersului gândirii, capacitatea de a trece de la o categorie de obiecte, fenomene, metode la alta ; abilitatea de redefinire, revizuire a punctelor de vedere.

*Originalitatea* - constă în producerea unor soluții noi, rare statistic

în cadrul comunității în care au fost emise (ingeniozitatea este originalitatea de metodă de rezolvare). Cota de originalitate este dată de distanța dintre ceea ce este vechi și ceea ce este nou, necunoscut și se măsoară prin raritate statistică.

*Elaborarea* - constă în luarea în considerare a cât mai multor implicații și consecințe.

*Sensibilitatea la probleme* - este abilitatea de a descoperi noul în ceea ce este vechi, de a delimita probleme creative în mediul cunoscut. Această abilitate, ca și celelalte competențe intelectuale ale potențialului creativ, se poate dezvolta prin antrenament. În antrenamentele creative, Mariana Caluschi propune exercițiul denumit “*Intitulări pentru fotografii*”: se dă o fotografie ce reprezintă momente din viața obișnuită. Se cere să se privească atent și să se dea mai multe titluri care să surprindă și esența faptului prezentat. După trei minute, se citesc titlurile date, apoi se încearcă transformarea lor în probleme creative, punând întrebările: cum, în ce mod, în ce fel .

Putem stimula și dezvolta potențialul creativ prin antrenament individual sau de grup, atât în procesul de self management cât și în cel de rezolvare creatoare a problemelor. Cunoașterea etapelor procesului creator, a metodelor și strategiilor creativității va configura abilități și competențele creative care vor putea fi valorificate în învățare și, de asemenea, va pune la dispoziția profesorilor metode diversificate de atingere a obiectivelor educaționale.

### **III.1.2. Procesul creator**

*Literatura de specialitate furnizează date care converg spre structurarea procesului creator în următoarele stadii (etape):*

*Stadiul pregătitor*, al apariției, sesizării, delimitării problemei, identificării obiectului, fenomenului ce poate fi obiect al produsului creator. În această etapă un rol important îl are sensibilitatea la probleme a subiectului, bogăția fondului său informațional interdisciplinar, capacitatea de mobilizare a subiectului pentru antrenarea și menținerea în procesul creator, cât și abilitatea de a utiliza strategiile primare ale creativității (Caluschi, 2011): pluralitatea perspectivelor, învăluirea, provocarea, depășirea granițelor și limitelor, contrafactualitatea. Acest stadiu cuprinde

o fază de divergență, de acumulare de informații și o fază de convergență, de sinteză creativă și de primă încercare de delimitare a soluției.

*Stadiul incubației*, este intervalul în care, chiar dacă subiectul nu mai este fixat conștient asupra obiectivului său, procesul de creație continuă să se desfășoare în inconștient. Trimiterea la incubare a problemei, înseamnă o recunoaștere a rolului pe care inconștientul îl are în viața psihică, în general și în rezolvarea problemelor, în special. Informația este supusă prelucrării mecanismelor inconștientului multidimensional. În momentul în care apare congruența între frecvența informațiilor din conștient și frecvența informațiilor prelucrate inconștient, se produce fenomenul de “Eureka” sau “Aha”, găsire a soluției.

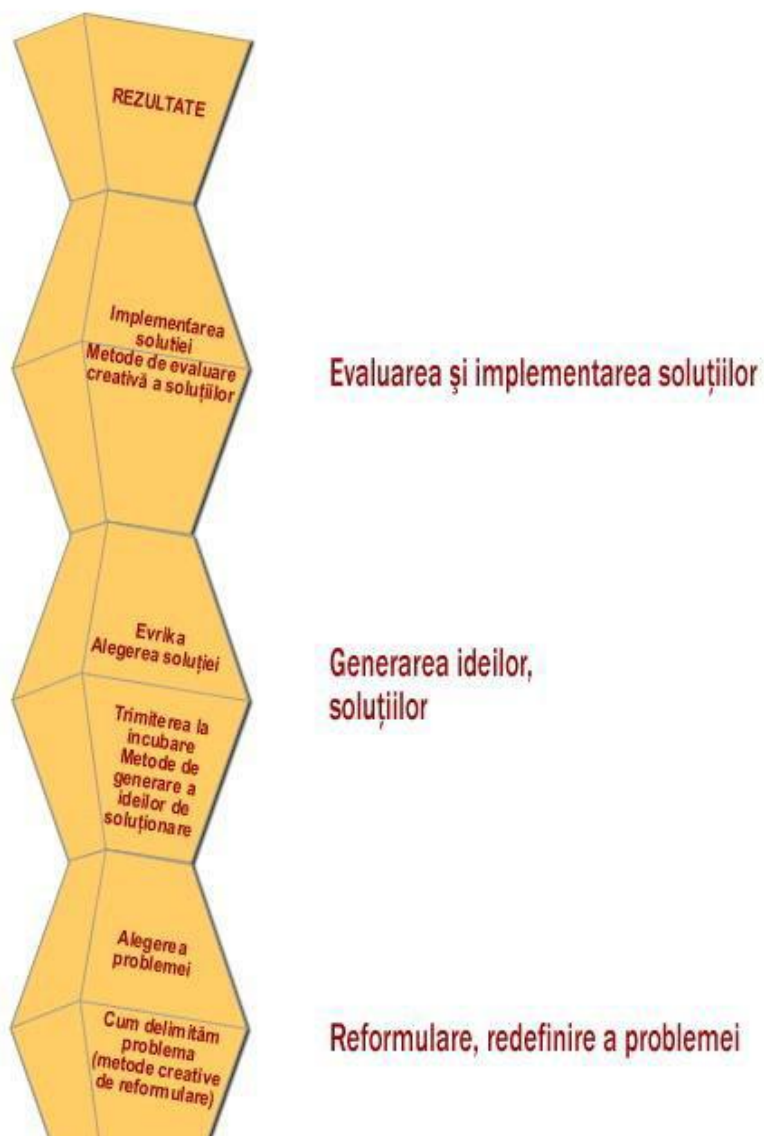
*Stadiul iluminării*, sau al apariției soluției, momentul intuiției acesteia, al vizualizării obiectului nou creat. Vizualizarea creativă joacă un rol important în acest stadiu.

*Stadiul verificării sau elaborării finale* în care soluția identificată este verificată în practică și apoi implementată.

Modelul Brâncușian de rezolvare creativă a problemelor (Caluschi, 2011) propune un model mai detaliat al procesului rezolvării creative a problemelor în care nu se mai precizează stadiul incubației și iluminării. Modelul cuprinde următoarele faze: stadiul găsirii faptului, stadiul delimitării problemei, stadiul generării de idei, stadiul delimitării soluției, stadiul acceptării soluției și evaluării ei, stadiul verificării în practică a soluției. În toate stadiile există o fază divergentă în care sunt luate în discuție sau avute în vedere cât mai multe probleme și idei și o fază convergentă în care se evaluează și se selectează ideile, problemele, soluțiile. Fiecare modul al coloanei are un punct de plecare ce poate fi considerat problema de rezolvat, o fază de divergență și apoi una de convergență. Se observă cu ușurință că în vârful coloanei avem divergența, deschiderea spre infinitatea problemelor cu care se poate confrunta omul, iar la baza coloanei diversitatea resurselor și a energiilor susținătoare ale procesului creativ.



## MONITORIZAREA EFECTELOR IMPACTULUI



### **III.1.3. Produsul creativ**

Orice proces creativ se finalizează cu un produs care, pentru a fi considerat creator, trebuie să posede următoarele calități: noutate, originalitate, utilitate.

### **III.1.4. Preajma sau mediul din care ne vin problemele**

Poate fi vorba de mediul intern sau de mediul extern. În literatura consacrată creativității, mediul este perspectiva ce accentuează asupra locului de unde apar problemele și provocările: press (în limba engleză) – mediu sau preajmă.

### **III.1.5. Psihoterapia prin creativitate**

În ultimii ani, studiile asupra creativității individuale și de grup au relevat valențele curative ale metodelor de creativitate (Caluschi, 2001), activitatea într-un grup creativ/creator având ca efect specific reducerea barierelor interne ale creativității – efectul Redbloc și creșterea motivației pentru realizarea de sine prin creație – efectul Mirabilis. Cei care își însușesc modelele, strategiile, și metodologia creativității și le practică în activitatea de profesională, vor beneficia și de efectul terapeutic, vor simți la nivelul propriei personalități binefacerile realizării de sine prin creativitate.

### **III.1.6. Creativitatea ca dezvoltare personală și transpersonală**

Într-o manieră unică, Mariana Caluschi propune abordarea creativității și din perspectiva dezvoltării personale și transpersonale. Antrenamentul însușirilor creative determină achiziții importante în sfera dezvoltării personale, astfel: conștientizarea propriilor calități, limite, dorințe, temeri, expectanțe; identificarea și reducerea blocajelor; deschiderea conștiinței prin accesarea fluxului personalității (Mânzat și Mânzat, 2011, Caluschi, 2015); activarea resurselor personalității; identificarea vocației și găsirea sensului vieții.

### **III.2. Grupul creativ de formare**

Grupul creativ reprezintă o modalitate de stimulare a creativității, fiind constituit și organizat după principii și strategii de lucru specifice creației (Roco, 2001, 106). Scopul grupului creativ este stimularea și dezvoltarea potențialului creativ al membrilor.

Mariana Caluschi (2001), plecând de la tipurile cunoscute de psihogrupuri, structurează un tip particular de grup, numit grup creativ de formare. Acesta este un grup mic, format din 6-12 persoane, care are ca scop stimularea, dezinhibarea, creșterea și manifestarea potențialului creativ, prin însușirea metodologiei creativității în timpul activității de grup. Este un grup mic, de creștere și evoluție umană, în care formarea se face prin creativitate. El se aseamănă cu grupul creativ descris de Mihaela Roco, în sensul că își propune stimularea și dezvoltarea potențialului creativ al participanților, dar este o formare prin creativitate în care 80% din timp este consacrat antrenamentelor în tehnicile de creativitate și maxim 20% din timp este acordat îmbogățirii fondului informațional interdisciplinar, spre deosebire de grupul creativ descris de creatologi, care este în primul rând un grup de asimilare prin curs a unor cunoștințe de creativitate.

Grupul își desfășoară activitatea după un program în care obiectivele sale sunt

clare și definite, pe cât posibil, în termeni comportamentali și prin adeziunea membrilor. Apartenența la grup nu este impusă. Motivele intrării în grup sunt exprimate sub forma dorințelor de perfecționare a propriului stil de gândire și acțiune, trebuința de afinități și cunoaștere socială, dorința de autocunoaștere și participare la propria formare. Comunicarea în acest grup este o comunicare creativă, care stimulează și manifestarea empatiei membrilor. Evoluția în grupul creativ se face de la asimilarea tehnicilor și metodelor de stimulare a creativității, la dezvoltarea și manifestarea potențialului sub forma unor creații concrete în diverse domenii. Conducerea este de tip nondirectiv, liderul având rol de moderator și facilitator al activității de grup sau mentor, în anumite condiții; uneori se lucrează și cu un colider. Metodologia de stimulare a creativității se îmbină cu tehnicile de învățare socială și cu cele de formare prin grup, între care se acordă atenție tehnicilor de învățare empatică.

### **III.2.1. Procedura de constituire a grupului creativ de formare**

- 1) Anunțarea intenției de a organiza un grup creativ și invitarea celor interesați de a se înscrie;
- 2) Investigarea psihologică complexă a celor care s-au înscris;
- 3) Constituirea grupului și prezentarea normelor și programului de lucru.

*Modul de aranjare a participanților:* membrii grupului creativ iau loc la o masă rotundă cu diametrul de circa 1,5 m, fiecare putând să privească pe fiecare și să fie privit. Locul liderului este între participanți, la fiecare întâlnire atât participanții cât și liderul având posibilitatea să-și schimbe locul .

- 4) Începerea activității în grup, care se desfășoară sub formă de antrenament, în însușirea metodelor și tehnicilor de creativitate.

### **III.2.2. Normele grupului creativ de formare**

După realizarea procedurii de formare a grupului creativ, primul pas pe care îl face liderul, facilitatorul sau mentorul, este să emită normele grupului, care sunt de regulă normele brainstormingului și unele norme ale grupurilor de formare, adăugate de Mariana Caluschi. Acestea sunt :

- *acceptați, nu criticați ideile altora (critica ideilor, opiniilor care se exprimă în grup este interzisă);*

- *dați frâu liber imaginației;*
- *metafora este binevenită;*
- *aici și acum începe schimbarea;*
- *bun venit gândului pozitiv;*
- *eșecul este o provocare la creativitate și schimbare;*
- *preluați ideile altora și le dezvoltați;*
- *emiteți un număr cât mai mare de idei;*
- *opriți autocenzura gândurilor și ideilor.*

Specificul normelor grupului creativ de formare constă în faptul că înlătură, pe timpul activității în grup, teama de critică, evaluare, blamare a ideilor, părerilor, opiniilor, favorizând exprimarea liberă, nonconformismul și ascultarea activă a celorlalți.

### **III.2.3. Funcțiile grupului creativ de formare**

Funcțiile grupului creativ au fost mai puțin abordate de specialiști și ca urmare mai rar delimitate și argumentate științific. În raport cu scopul și obiectivele grupului, principalele funcții recunoscute grupului creativ sunt:

- de creștere a eficienței și productivității grupului;
- de facilitare a dezinhibării;
- de depistarea factorilor care blochează creativitatea;
- de sprijinire a persoanelor, dezvoltării și manifestării potențialului creativ; creative în finalizarea ideilor (Roco, 2001).

La acestea se adaugă:

- *de percepere din mai multe puncte de vedere a problemei;*
- *de destructurare și restructurare a problemelor;*
- *de explicitare dintr-o perspectivă pluridisciplinară;*
- *de stimulare a producției creatoare;*
- *de susținere a ideilor originale care presupun asumarea unui risc;*
- *funcția ludică sau chiar erotică, susținute de dorința de sublimare în creație;*
- *de compensare;*
- *de exprimare liberă a dorințelor și revendicărilor.*

Aceste funcții, desprinse de autor mai mult din informații teoretice, evidențiază, specificul grupului creativ față de celelalte forme de psihogrup. Jaqui dezvăluie latura terapeutică a grupului care determină, în același timp, dezvoltarea abilităților și competențelor sociale ale participanților.

În antrenamentul specific grupului creativ de formare sunt activate următoarele variabile (Caluschi, 2011):

- a) variabila demonstrare (oferire de modele, exemple) – exersare;
- b) variabila antrenare și transfer individual și în grup ;
- c) variabila îmbogățire și structurare a fondului informațional interdisciplinar;
- d) variabila stimularea vectorilor creativi (motivație, afectivitate, vârstă);

Grupul creativ de formare se poate utiliza și pentru dezvoltarea unor competențe sociale ca: empatia, comunicarea, asertivitate, relaționarea, rezolvarea de conflicte sau pentru constituirea unor echipe de lucru etc. În aceste cazuri, antrenamentul se va derula pe baza unei triangulații metodologice, utilizând: metodele și tehnicile de creativitate, tehnici și procedee specifice psihologiei sociale aplicate (joc de rol, tehnici specifice competenței antrenate). Antrenamentul creativ presupune exersarea în grup și individual, pe modele prezentate, demonstrarea abilităților formate, transferul lor în alte domenii, elaborarea de tehnici și exerciții individuale sau de grup pentru stabilizarea unui comportament specifice creatorului.

### **III.3. Factori inhibitori și stimulativi ai creativității**

Ființa umană are în dotarea sa naturală predispoziția creativității care, prin educație, poate deveni capacitate efectivă de creație și trăsătură definitorie a personalității. Legea învățământului precizează idealul educațional al școlii românești care constă în ”dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial, pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii”(Legea educației naționale, nr 1/2011, Art. 2, aliniat 3). Se evidențiază astfel, comportamentul uman orientat spre libertate, stimă, prestigiu, creativitate și creație în sensul proiectării propriei identități unice în

activitățile personale și rezultatele acestora. Formarea „personalității autonome și creative” impune necesitatea educării creativității, a aprofundării studiului în ceea ce privește factorii implicați, indiferent de filiera prin care ne parvin (pozitivă sau negativă), altfel spus, este necesară atât cunoașterea factorilor ce stimulează creativitatea, cât și a celor ce acționează ca inhibitori.

### ***Factori inhibitori ai creativității***

Psihologia creativității și specialiștii în domeniu au adus contribuții de valoare în realizarea unor taxonomii pentru blocajele și factorii stimulatori ai creativității. Factorii inhibitori, așa cum afirmă Anca Munteanu (1994, 220), se pot decela pentru toate perspectivele de abordare a creativității: personalitate, proces, produs, climat creator. Este firesc, în acest context, ca unele din obstacolele creativității, prin reversul lor, să se transforme în stimulenți; de exemplu, absența originalității gândirii obstrucționează creația, în timp ce prezența ei o favorizează, tot așa cum lipsa încrederii în sine frânează manifestarea creatoare în timp ce opusul ei este tonifiant. De asemenea, există variabile care numai atunci când au o intensitate moderată favorizează creativitatea, extremele fiind dăunătoare (optimum motivațional).

Realizând o clasificare a factorilor de influență ai creativității, Maria Carcea (2000, 24-26) situează creativitatea la intersecția dintre factorii interni, de natură psihică și cei externi, de natură fizică și socio-culturală.

*Factorii interni* privesc însușirile de personalitate determinate de potențialul înnăscut, modelate de experiența de viață și educație. În cadrul acestor structurări autoarea identifică factori intelectuali și nonintelectuali.

*Factorii intelectuali* cuprind:

- imaginația, în accepțiunea lui Osborn sau gândirea divergentă în terminologia lui J.P. Guilford, concretizată în însușirile gândirii creative - fluiditate, flexibilitate, originalitate, elaborare);
- gândirea convergentă (logică) concretizată în aptitudinea intelectuală generală (inteligența) și stilul perceptiv.

*Factorii nonintelectuali* derivă din diferitele niveluri de întâlnire ale conștientului cu inconștientul și cuprind:

- motivația și caracterul, factor ce orientează investirea energiei creatoare în anumite valori;
- rezonanța intimă ce constă în încărcătura emoțională a acțiunii concrete, ca rezultat al implicării afective la nivel intrapsihic;
- temperamentul, manifestat în modul de desfășurare a procesului creativ pe dimensiunile calm-exploziv, sistematic-haotic, solitar-sociabil;
- aptitudini complexe, senzorio-motorii specifice diferitelor domenii de activitate – științe, arte, sport, tehnică etc.
- deschiderea la experiență;
- curiozitatea;
- încrederea în sine;
- toleranța la ambiguitate.

*Factorii externi* relevanți pentru creativitate sunt cei care își au originea în mediul organizațional și comunitatea socio-culturală de apartenență (calitatea mediului ambiant, climatul cultural al zonei, resursele financiare, particularități de vârstă). O complexă tipologie a blocajelor creativității este oferită de Ana Stoica Constantin (2004) care utilizează o abordare în două planuri: nespecific și specific. Planul nespecific prezintă o sinteză a factorilor stimulativi ce sunt frenatori prin absența lor. Planul specific se referă la blocajele interne ale creativității. Astfel, autoarea delimitează următoarele categorii de blocaje interne:

### **1. Cognitive:**

#### *Perceptuale:*

- incapacitatea de a formula problema;
- prea mare îngustare a problemei formulate;
- problema reprezintă o soluție la altă problemă, mai vastă;
- incapacitatea de a distinge între cauză și efect;
- stiluri cognitive extreme – percept-bound și concept-bound („empiric” și „teoretizant”).

#### *Informaționale:*

- suprainformarea în specialitate, dar incorect structurată;
- ultraspecializarea (atitudinea de expert) sau insuficienta informație;



- necunoașterea tehnologiei creației: metode, proces creativ, produs creativ, tehnici de descriere a invențiilor și inovațiilor, blocajele creativității).

*Referitoare la caracteristici ale gândirii:*

- fixitate funcțională;
- imposibilitatea abordării divergente a rezolvării problemelor;
- autoimpunerea ideatie – evaluare;
- autoimpunerea unor restricții iluzorii neprevăzute în condițiile problemei;
- conformismul intelectual;
- încrederea prea mare acordată rațiunii cu neglijarea imaginației;
- cerința de certitudine, netoleranța față de situațiile cognitive ambigue.

### **1. De personalitate:**

*Motivaționale:* supramotivarea versus submotivarea în ceea ce privește sarcina sau profesia

a. *Temperamental-caracteriale (atitudini, mentalități):*

- perfecționismul versus complacerea în soluții mediocre;
- slaba încredere în sine și descurajarea;
- încrederea prea mare în competența altora;
- gama restrânsă de interese și preocupări
- lipsa voinței și obișnuinței de a duce lucrurile până la capăt;
- comoditate.

b. *Afective (anxietate, frustrări, conflicte):*

- timiditate;
- emotivitate;
- teamă de eșec;
- teama de ridicol;
- teama de dezaprobare socială;
- teama de șefi, de subalterni, de colegi;
- incapacitatea asumării riscului intelectual.

Cunoscând natura diversă a factorilor frenatori ai creativității este necesar să ne orientăm și asupra exigențelor ce trebuie îndeplinite pentru ca un potențial creativ generos să devină o creativitate manifestă. Este necesară astfel, crearea unui climat educativ care să stimuleze dezvoltarea personalității și manifestarea destinului creator al individului.

### ***Factori stimulativi ai creativității***

Consecventă cu optica taxonomiei factorilor inhibitori ai creativității, Ana Stoica Constantin (op. cit.) elaborează și o clasificare a factorilor stimulativi ai creativității:

#### **Factori interni – la nivel de individ:**

##### *Intelectuali:*

- imaginația;
- gândirea: fluentă, flexibilă, divergentă;
- capacitatea de elaborare, sensibilitatea la probleme;
- inteligența;
- capacitatea de transformare;
- memoria, tehnici operaționale.

##### *Aptitudini speciale:*

- școlare sau academice;
- creatoare, științifice, artistice;
- tehnice, de conducere;
- sociale, pedagogice;
- sportive etc.

##### *„De personalitate” (atitudini, motivație, caracter):*

- voința, perseverența;
- deschiderea la experiență, atitudinea de explorare;
- dorința de a schimba;
- tendința de informare, curiozitate;
- nonconformism, capacitatea de a-și asuma scopuri îndepărtate;
- încrederea în sine;
- toleranța la ambiguitate;

- imageria mentală (jocul cu ideile).

### **Factori externi**

- ✓ **care acționează la nivel colectiv (micro-grup, echipă și întreprindere):**

#### *Climatul creativ:*

- structura și funcționarea organizației;
- compoziția și interacțiunile grupului;
- personalitatea și comportamentul individual.

#### *Conducerea:*

- șeful/șefii la diferite niveluri ierarhice.

- ✓ **care acționează la nivelul societății:**

#### *Valori promovate*

#### *Condiții create:*

- bază materială;
- legislație, formă de guvernământ.

#### *Educație:*

- în familie, școală;
- alți factori educaționali, formali sau informali.

#### *Nivelul cultural:*

- cantitatea și calitatea informației, norme, tabu-uri.

#### *Securitatea psihologică*

#### Securitatea personală

#### *Spiritul vremii: necesitatea socială*

„Miturile dinamice” ca expresie a dorințelor umane colective.

Formarea personalității autonome și creative, atingerea succesului socio-profesional reprezintă de fapt o artă de a controla, diminua și învinge obstacolele, de a transforma total sau parțial factorii frenatori în factori dinamizatori și acceleratori ai performanței. Pe această bază este necesară nu numai cunoașterea obstacolelor ci și a obiectivelor fundamentale și a mijloacelor de bază ale diminuării acestora, precum și a factorilor responsabili de transformarea condițiilor inhibitorii în factori stimulatori ai creativității.

Vitalie Belous (1998, 435-447), de pe dubla poziție de inventator și inventolog, elaborează o concepție globală privind obstacolele interne și externe ale creativității, punând accent deosebit pe mijloacele de stimulare și accelerare a performanței în procesul de creație. Autorul consideră ca factori frenatori interni ai creativității, cei care depind de psihicul și personalitatea posibilului performer, distingând următoarele clase de obstacole – informațional-gnoseologice, educaționale și de personalitate, psihologice, genetice, bioritmice și de antrenament – precum și modalitățile de contracarare a acestora.

Prezentăm câteva dintre obiectivele fundamentale pentru eliminarea sau diminuarea obstacolelor psihologice, pentru stimularea creativității și educarea performanțelor, în viziunea lui Vitalie Belous:

*Flexibilitatea – capacitatea de a aborda flexibil și nuanțat drumul spre performanță*

Flexibilitatea gândirii reprezintă condiția de bază a creativității, a performanței, care devine maximă atunci când metodele logice sunt îmbinate cu cele intuitive, metodele algoritmice cu cele euristice. *Mijlocul principal pentru asigurarea flexibilității gândirii este întărirea pregătirii fundamentale, singura care reduce inerția psihologică și sprijină traseul spre valorificarea potențialului creativ.*

*Fluența ridicată – înaltă capacitate de asociere, evocare, metaforizare, alegorie*

Denumită de Alex F. Osborn (1953) „procedeu fundamental pentru producția de idei”, asocierea reprezintă o funcție a intelectului uman care stabilește legături între imaginație și memorie, în așa fel încât o idee o antrenează pe alta. Ștefan Odobleja consideră că factorul esențial care provoacă asociația este consonanța. Prin prisma concepției consonantiste, creația este compunerea unor idei noi cu elemente disponibile, stabilirea de noi consonanțe sau disonanțe între imagini și idei, arta de a gândi și a inventa. Mijlocul de bază în structurarea fluenței îl constituie cultivarea tendinței de a face analogii, de exprimare metaforică.

### *Flexibilitatea funcțională*

Flexibilitatea constă în modificarea, restructurarea mersului gândirii, capacitatea de a trece de la o categorie de obiecte, fenomene, metode la alta; abilitatea de redefinire, revizuire a punctelor de vedere (Caluschi, 2001). Rigiditatea, fixitatea funcțională poate fi combătută cu succes prin întrebări de tipul: „Ce utilizări fără modificări...”, „Ce alte utilizări cu modificări...” poate avea obiectul dat? Flexibilitatea funcțională poate fi asigurată prin educarea în spiritul perspectivelor și funcționalității multiple.

### *Capacitatea de amânare temporară a criticii și autocriticii*

Gândirea convergentă, gândirea critică, autocontrolul puternic sunt eficiente în rezolvarea problemelor algoritmice, dar care reprezintă un obstacol important în fața procesului de creație materializat în gândirea divergentă. Frica de ridicol în fața sinelui și a semenilor reprezintă de asemenea un factor inhibant pentru desfășurarea procesului de creație. Mijlocul principal de luptă împotriva acestui factor îl reprezintă tehnica amânării criticii, sau a suspendării temporare a acesteia, specifică metodei brainstorming.

### *Îndrăzneala, încurajarea, autoîncurajarea*

Descurajarea, autodescurajarea și timiditatea reprezintă factori de mare importanță în inhibarea procesului creator. Acceptarea eșecurilor tactice poate conduce în final la o reușită strategică; pentru aceasta, însă, creatorul trebuie să demonstreze tenacitate și perseverență. Îndrăzneala, încurajarea, autoîncurajarea pot fi structurate treptat prin valorificarea realizărilor obținute și evaluarea pozitivă a încercărilor de creație.

### *Imaginație puternică*

Fantezia și imaginația este determinată în mare parte de flexibilitate și fluentă crescută, un rol important jucându-l dezvoltarea abilităților de vizualizare.

## **III.4. Metode și strategii ale creativității**

Într-o lucrare cu privire la tehnicile de rezolvare creatoare a problemelor, Arthur Van Gundy (1990) clasifică metodele și tehnicile de creativitate în patru categorii:

1. Metode și tehnici pentru redefinirea, reformularea și analiza problemelor (tehnica „De ce”, „5 W și H”, etc).
2. Metode și tehnici pentru generarea ideilor (Brainstorming, 6-3-5, Philips 6-6, Sinectica, etc).
3. Metode și tehnici pentru evaluarea și selectarea ideilor (confruntarea selectivă, etc);
4. Metode și tehnici pentru implementarea ideilor, soluțiilor.

Utilizarea tehnicilor de rezolvare creativă a problemelor, de către formator, are următoarele avantaje:

- reduce incertitudinile cu privire la alegerea problemei de soluționat, prin cantitatea mare de informații generate cu privire la problema în cauză și a pluralității perspectivelor de investigare;
- crește alternativele de generare a soluțiilor și posibilitățile de a o alege pe cea mai bună;
- crește avantajele în competiție, prin elaborarea soluțiilor originale neuzuale;
- sporește utilizarea eficientă a resurselor umane, a abilităților individului și a valențelor și factorilor de grup ce induc performanța;
- strategiile primare ale creativității asigură o tratare interdisciplinară a problemelor ce necesită rezolvare creatoare.

#### **III.4.1. Metode și tehnici pentru redefinirea, reformularea și analiza problemelor**

O mare importanță, în procesul rezolvării creatoare de probleme, o are problematizarea sau formularea și reformularea problemelor. Etapa de reformulare joacă un rol deosebit în cadrul procesului de rezolvare creativă a problemelor, deoarece o definiție neadecvată a problemei poate fi un obstacol major în soluționarea sa. Rezultatele obținute în această etapă influențează natura și calitatea rezultatelor obținute în etapele următoare, de generare a ideilor și evaluare. Principiul de bază al tehnicilor de reformulare este acela al dezvoltării unui grad de îndepărtare față de afirmația

problemei originale. Prin îndepărtarea de percepția inițială a problemei, cel care rezolvă problema este forțat să utilizeze gândirea divergentă, care îl duce la soluții unice ale problemei. Arthur Van Gundy indică patru metode de redefinire.

#### ***III.4.1.1. Metoda „Examinarea granițelor”***

Reformularea problemelor implică anumite ipoteze în ceea ce privește granițele problemei. Limitele determină cum este organizată informația, cum este prelucrată și eventual cum se rezolvă problema în sine. Obiectivul principal al acestei metode este de a restructura ipotezele problemei, astfel încât să se obțină noi modalități de abordare a acesteia. Principalii pași în utilizarea examinării granițelor sunt: stabiliți și scrieți formularea inițială a problemei; subliniați cuvintele-cheie și expresiile și examinați alte ipoteze ascunse; fără a aprecia validitatea acestor ipoteze, identificați orice implicație importantă pe care o sugerează; notați orice noi definiții ale problemei sugerate de implicații.

Principalele avantaje ale metodei „Examinarea granițelor” sunt reprezentate de potențialul lor pentru producerea unor definiții mai incitante ale problemei; clarificarea limitelor neclare ale problemei; demonstrarea importanței formulării unor definiții flexibile ale problemei. Dezavantajul acestei tehnici constă în lipsa unei structuri care să indice modul de precizare a granițelor problemei.

#### ***III.4.1.2. Tehnica celor “5 W și H”***

Este o metodă de redefinire foarte larg utilizată. Este o variație a întrebărilor: *Cine?*, *Ce?*, *Unde?*, *Când?*, *De ce?* și *Cum?* Principalii pași ai metodei sunt: exprimați problema utilizând această formulă: ”În ce mod se poate...?”; scrieți separat liste cu: *Cine?*, *Ce?*, *Unde?*, *Când?*, *De ce?* și *Cum?* - întrebări relevante pentru problema generală; examinați răspunsurile la fiecare întrebare și utilizați-le ca stimuli pentru generarea unor reformulări ale problemei; notați orice reformulări sugerate; selectați o reformulare care exprimă cel mai bine problema, pe care încercați să o rezolvați.

*Exemplu pentru tehnica celor „5 W și H”:*

Problema: „*Studentii manifestă motivație scăzută față de activitatea școlară*”.

##### **1.Cine?**

Cine sunt studenții?

Cine nu este motivat?

Cine poate contribui la motivarea studenților?

Cine poate asigura cursuri de dezvoltare?

Cine are puterea de a motiva?

Cine are motivații de actualizare și realizare?

## **2.Ce?**

Ce procese, fenomene au puterea de a motiva?

Ce motivații au studenții?

Ce predomină în motivare, nota, banul, munca, valorile?

Ce surse noi de motivare se pot descoperi?

Ce rol are comunicarea în motivarea studenților?

Ce simptome are slaba motivare?

## **3.Unde?**

Unde se pot găsi resurse de motivare?

Unde se pot organiza antrenamente pentru creșterea motivației studenților?

Unde poate să învețe profesorul cum să crească motivația studenților?

Unde, în ce arie curriculară se constată motivația cea mai scăzută pentru studiu?

## **4.Când?**

Când se pot manipula resursele de motivare?

Când se poate influența creșterea motivației intrinseci?

Când se manifestă studenții puțin motivați?

Când atingem un optim motivațional la studenți?

## **5.De ce?**

De ce sunt motivați studenții?

De ce este necesară creșterea motivației pentru muncă?

De ce banul motivează mai puternic tinerii decât trebuința de autorealizare?

De ce trebuie să fie interesat profesorul de motivația în studiu și muncă a studenților?

## **6.Cum?**

Cum se poate influența creșterea motivației intrinseci?



Cum se poate crește atașamentul oamenilor față de instituție?

Cum mă pot ajuta colegii în creșterea motivației studenților față de studiu?

Cum corelează motivația cu inserția pe piața muncii a studenților absolvenți?

Se analizează toate întrebările și se aleg cele interesante, care sunt formulate creativ. De exemplu: „Cum poate profesorul controla nivelul motivației?”, „Cum poate profesorul să atingă un optim motivațional al studenților?”

Această tehnică, probabil, este cea mai utilă dintre toate tehnicile de reformulare deoarece furnizează un mod sistematic de a colecta și a analiza informațiile relevante ale problemei. De aici poate rezulta o varietate de perspective ale problemei, fiecare dintre acestea putând rezolva problema inițială. În ceea ce privește cel mai mare dezavantaj al abordării celor 5 W și H, acesta este consumarea timpului și o ușoară imprecizie la utilizare. Totuși, efortul investit va fi util într-o nouă perspectivă a problemei.

#### ***III.4.1.3. Tehnica abstractizării progresive***

Această tehnică generează diferite alternative ale problemei trecând spre niveluri progresiv mai înalte de abstractizare ale acesteia, până când se ajunge la o definiție satisfăcătoare. Metoda abstractizării progresive este în principiu similară cu metoda „De ce?”, amândouă bazându-se pe identificarea legăturilor dintre diferite elemente ale problemei. Avantajul major al acestei abordări este gradul de structură, care-l ajută pe cel ce rezolvă să examineze sistematic conexiunile. Totuși, în comparație cu metodele de reformulare mai puțin structurate, cum ar fi examinarea granițelor, această metodă prezintă o pierdere a spontaneității și diversității. Metoda abstractizării progresive are dezavantajul că cere o decizie atunci când a fost atins nivelul corespunzător de abstracție.

#### ***III.4.1.4. Tehnica „De ce?”***

Problemele inițial sunt diferite la nivel de abstracție, dar această definiție poate fi puțin productivă pentru generarea ideilor. De aceea, este utilă uneori explorarea unei

varietăți de grade de abstractizare. O metodă relativ ușor de aplicat este metoda „De ce?” Principalele etape ale acestei metode sunt:

- Formularea problemei conform definiției inițiale.
- Puneți întrebarea: "De ce doriți să faceți acel lucru afirmat în problemă?".
- Răspundeți la întrebările puse la punctul doi.
- Transformați răspunsul într-o nouă întrebare a problemei.
- Repetați pașii 2 și 3 până când este atins cel mai înalt nivel de abstractizare al problemei.

Această metodă este asemănătoare cu examinarea granițelor și are avantajul de a da posibilitatea obținerii unei varietăți de noi perspective asupra problemei. Principalul dezavantaj al problemei constă în aceea că anumite răspunsuri nu pot fi utilizate pentru redefinirea problemei.

### **III.4.2. Metode și tehnici pentru generarea ideilor**

Metodele pentru generarea de soluții la probleme ce necesită rezolvare creativă sunt numeroase și unele, cum sunt brainstormingul și sinectica, au mai multe variante. Prezentăm în continuare câteva dintre cele mai utilizate metode de generare de soluții utile în rezolvarea problemelor și valoroase în structurarea de conținuturi didactice, în stimularea interesului și curiozității, rezolvării creative de probleme educaționale.

#### ***III.4.2.1. Tehnica brainstorming***

Brainstormingul face parte din categoria metodelor de generare de idei și soluții. A fost elaborat de Alex F. Osborn (1953) și cunoaște mai multe variante. Termenul de brainstorming se poate traduce ca furtună în creier, asalt de idei, atac cerebral, marele Da. Brainstormingul se bazează pe următoarele norme:

- nu criticați ideile altora ;
- nu vă autocenzurați propriile idei ;
- emiteți un număr cât mai mare de idei ;
- preluați ideile altora și le îmbunătățiți ;
- dați frâu liber imaginației ;

Genialitatea lui Alex Osborn a constat în realizarea evaluării amânate, adică separarea ideității de evaluarea critică, precum și în căutarea unui număr cât mai mare de soluții

pentru rezolvarea unei probleme, considerând că în final cantitatea generează calitatea. A accepta pe moment și a nu critica ideile altora deschide perspectiva ascultării active, a înțelegerii mai bine a gândirii celuilalt, a preluării și dezvoltării ideilor emise dintr-o perspectivă nouă. Apelul la oprirea autocenzurii și la eliberarea imaginației conduc la depășirea limitelor autoimpuse, temei de ridicol și de critica altora, la descoperirea și afirmarea propriilor calități. Apar efecte curative și terapeutice la nivelul indivizilor participanți.

O reuniune de brainstorming se organizează la cerere, pentru rezolvarea unei probleme, sau când un membru al unui colectiv dorește să abordeze o problemă prin această metodă. Un grup brainstorming are un lider, un secretar și până la 18, maxim 20 de membri. Liderul anunță problema, locul și ora când organizează reuniunea, iar secretarul pregătește sala și condițiile de desfășurare a acesteia. Se preferă o masă rotundă sau în formă de „U”, pentru ca toți participanții să se poată privi între ei și să poată comunica cu liderul. Acesta, prin modul de deschidere a reuniunii de brainstorming trebuie să realizeze o atmosferă relaxantă, de încredere. În grupul creativ de formare, antrenamentele cuprinse în programele de creativitate ale școlii Mirabilis – Discovery, de educație și psihoterapie prin creativitate, se pune accent pe următoarele trei principii, norme:

- exprimarea metaforică este bine venită;
- bun venit gândului pozitiv;
- atacul la persoană este interzis;

Aceste principii întăresc efectele de dezinhibare, reduc blocajele interne, cresc motivația pentru manifestarea creativității induse de normele grupului creativ.

Metoda brainstorming se desfășoară în următoarele etape: etapa luminii verzi și etapa luminii roșii.

*Etapa luminii verzi (etapa divergenței, a gândirii laterale, euristice):*

Liderul prezintă problema și solicită soluții, membrilor. Secretarul (unul dintre participanți) consemnează, cu maximă fidelitate și fără nici o restricție ideile formulate de participanți, fără nominalizarea autorilor. Liderul, care trebuie să fie un autentic catalizator al activității, va acorda cuvântul prin rotație, fiecărui participant. După fiecare luare de cuvânt, emitere de idei sau soluții, liderul apreciază contribuția

fiecăruia, fără a evalua calitatea ideilor, urmărind să nu se emită fraze inhibitorii, critici, etc. Când generarea de soluții se oprește, liderul solicită secretarului să citească soluțiile emise pentru a stimula asocierile și mai cere un număr de soluții. Când au trecut două ore, reuniunea de brainstorming se încheie, cu solicitarea anunțării secretarului în legătură cu alte idei ce vor veni membrilor timp de 24 de ore.

*Etapa luminii roșii (etapa convergenței, a gândirii verticale):*

După 24 – 48 de ore, liderul organizează o comisie de evaluare, alcătuită din experți care evaluează soluțiile după criteriile impuse, întocmind o listă pe trei categorii: idei care în mod evident pot fi puse în practică imediat ; idei ce necesită un studiu prelungit sau complicat; idei ce se dovedesc totuși inutilizabile;

#### ***III.4.2.2. Brainstormingul individual***

Respectând normele, fiecare om poate să realizeze un brainstorming individual. Întâi delimitează și definește problema de rezolvat, apoi notează pe hârtie, într-un timp cât mai alert, toate ideile ce-i vin în minte în legătură cu problema pusă. Evaluarea o va face după un timp, singur sau împreună cu un expert.

#### ***III.4.2.3. Brainstormingul cu roluri***

Această variantă a fost dezvoltată de Greggs, plecând de la ipoteza că unii oameni se simt inhibați de brainstormingul tradițional. În bătălia de roluri, implicată de această variantă, fiecare își asumă altă identitate, încercând s-o imite în limbaj și să propună soluții din perspectiva personajului interpretat. Tehnica se desfășoară în următorii pași:

- formularea problemei;
- în timpul brainstormingului fiecare membru selectează o persoană, cunoscută și de ceilalți, pe care o imită asumându-și rolul ei și generează soluții din această perspectivă;
- realizarea unui brainstorming obișnuit pentru culegere de soluții;
- evaluarea amânată ca și la brainstormingul clasic.

Acest tip de brainstorming este preferat de elevi/studenti și presupune abilități empatice și obișnuință de a asuma și juca un rol.

#### **III.4.2.4. Metoda Philips 6 - 6**

A fost elaborată de J. Donald Philips de la Universitatea din Michigan și reprezintă, de fapt, un brainstorming, la care numărul de participanți este șase, iar durata discuțiilor se limitează la șase minute. Începerea dezbaterii, în opinia Ancăi Munteanu, se face prin prezentarea subiectului discuției, de către lider, tuturor participanților. După formarea grupelor de șase persoane pe principiul eterogenității și alegerea liderilor acestora, încep discuțiile. În discuția dintre participanți se pot obține și informații suplimentare de la membrii fiecărui grup. În aplicarea acestei tehnici de conducere, se urmărește ca în final să se elaboreze soluții de care iau cunoștință toți participanții. Anca Munteanu precizează că tehnica are un pronunțat caracter operativ.

După Ana Stoica Constantin (2004), obiectivele principale ale metodei constau în:

- abordarea mai multor aspecte ale unei probleme într-un timp limitat;
- facilitarea comunicării și exprimării în grupe mari (peste 30 persoane);
- posibilitatea colectării deciziilor, care reprezintă diverse tendințe conturate într-un ansamblu, într-un timp foarte scurt;
- favorizarea confruntării percepțiilor și a creativității individuale cu munca în grup.

#### **III.4.2.5. Metoda sinectică - variante**

Termenul de sinectică provine din grecescul „*synecticos*” (reunire) și semnifică "*strângerea laolaltă a unor elemente aparent irelevante și diferite între ele*". Sinectica se folosește de analogii și metafore pentru a analiza o problemă, dar și pentru a dezvolta posibile soluții. În acest sens, ea apelează la două mecanisme operaționale:

- a face străinul familiar - a înțelege problema dintr-un nou punct de vedere;
- a face familiarul străin - îndepărtarea de problemă în scopul de a atrage soluții creative.

Obiectivul acestor mecanisme este acela de a induce cinci stări psihologice: implicare și detașare, amânare, speculare, autonomia obiectului, răspunsul hedonic - necesare în obținerea de răspunsuri creative. În ceea ce privește aspectele caracteristice sinecticii, noi ne propunem să surprindem și să detaliem două dintre acestea: 1) necesitatea

considerării sinecticii drept o modalitate de soluționare a problemelor de factură economică și psihosocială într-o manieră creativă, originală și constructivă și 2) importanța efectelor procesului sinectic asupra membrilor grupului.

Prin excepție, sinectica este o metodă de grup ce presupune o experiență îndelungată a acestuia. Grupul are o structură stabilă și este eterogen din punct de vedere profesional; el nu depășește, de regulă, 6-8 persoane. Într-un grup sinectic tipic există trei roluri principale: liderul, membrii grupului și clientul expert. Liderul este orientat spre ceilalți, urmărind controlarea comportamentelor membrilor grupului, însă fără a avea în minte un scop anume. El are mai mult un rol de moderator: atrage toți membrii în discuție, stimulează și implicarea expertului, fiind o călăuză; liderul ghidează discuțiile de-a lungul întregii excursii sinectice. Rolurile repartizate pe membrii grupului presupun conformarea la anumite cerințe: conștientizarea individualității fiecărui membru, respectarea ideilor celorlalți, dezinhibarea, observarea aspectelor pozitive ale unei idei etc. Clientul expert este cel responsabil pentru soluționarea problemei. El trebuie să abordeze un comportament adecvat: să coopereze, să fie deschis, să nu critice, să fie realist în a sublinia avantajele și dezavantajele fiecărei idei.

O ședință sinectică durează între 2 și 3 ore. Rezultatul este un concept, un model nou, o tehnică nouă. După întrunire, membrii grupului trec la elaborarea amănunțită a unui "model", apoi la "experimentarea" acestuia și la "prospectarea pieței".

#### Etapele procesului sinectic

*Etapa 1:* Problema așa cum este dată (PAG - problem as given), precum este prezentată grupului, fie de către cineva din afară (clientul expert), fie de cineva din grup. Scurta analiză a PAG - face ca ceea ce este străin să devină familiar prin intermediul metaforelor și analogiilor. Purjarea este procesul de eliminare a soluțiilor superficiale ce apar în urma analizării problemei din etapele anterioare.

*Etapa 2:* Problema așa cum a fost înțeleasă (PAU - problem as understood): fiecare participant descrie problema așa cum a înțeles-o el; liderul notează fiecare punct de vedere.

*Etapa 3:* Zborul sinectic. Membrii se îndepărtează de problemă în scopul de a face familiarul străin. În această etapă se folosesc, de asemenea, metafore și analogii.

Etapa 4: Potrivirea forțată (FF - force fit). Extragerea soluției din multitudinea de variante propuse și transformarea ei într-un rezultat aplicativ, de obicei un concept nou.

Conceptul oferă o nouă perspectivă asupra problemei. La finalul ședinței pot apărea mai multe soluții, însă doar una singură va fi pusă în practică.

Principalele instrumente folosite de sinectică sunt *analogiile*, care se împart în patru categorii:

- Analogia personală - identificarea cu obiectul sau fenomenul aflat în discuție. Presupune capacitate empatică, fiecare participant trebuind să exprime ceea ce a simțit în momentul modificării.
- Analogia directă - cea mai importantă, încercând stabilirea unei relații directe între enunțul problemei și alte procese asemănătoare (în general din natură).
- Analogia simbolică - reprezintă o condensare a sugestiilor emise într-o formulare poetică, chiar paradoxală.
- Analogia fantastică - se înaintează soluții năstrușnice, îndrăznețe.

Deși par extrem de sintetice, etapele acestei metode vor fi mult mai bine receptate dacă vom oferi un exemplu care să ilustreze traiectoria procesului sinectic. În unele cazuri, managerii apelează la un grup sinectic constituit și pregătit să rezolve probleme creativ sau organizează și antrenează în firma lor un grup sinectic cu care lucrează.

*Exemplu de sinectică (exemplul este extras din antrenamentele de creativitate organizate de Mariana Caluschi):*

Prezentăm succint o problemă a unui manager rezolvată prin sinectică.

Problema managerului : „*Numărul mare de fumători înrăiți dintr-o secție a firmei*”.

- problema a fost formulată astfel: „*În ce mod putem reduce fumatul ?*” (PAG);
- scurta analiză a problemei constă în punctarea efectelor negative pe care le are fumatul asupra persoanelor, atât din punct de vedere al sănătății, cât și în ceea ce privește conotațiile psihice și sociale dar și asupra productivității firmei;
- purjarea a avut ca efect eliminarea soluțiilor anterioare: diferite aparate
- introduse în ureche care stimulează diverși centri cerebrali; anumite metode complementare, cum ar fi mestecatul gumei; scumpirea țigărilor etc ;
- (PAU) - problema a fost privită prin prisma fiecărui membru al grupului

întrebarea fiind: „Cum se simte un fumător atunci când fumează ?” S-au formulat diverse răspunsuri din care s-a ales numai unul, referitor la buna dispoziție pe care i-o oferă o țigară respectivului participant;

- acum se face familiarul străin: liderul cere membrilor să facă o analogie directă între o persoană care fumează și un aspect din natură. Astfel, s-au emis două analogii: asemănarea cu un elefant și asemănarea cu un horn. S-a trecut apoi la elaborarea unor analogii personale, în care s-a încercat pe rând identificarea atât cu elefantul, cât și cu hornul care fumează obținându-se următoarele: „*Trompa este semnul meu distinctiv, Trompa este vitală pentru mine; Cu trompa pot face foarte multe: mă pot hrăni, pot bea apa, mă pot juca în nisip și chiar în apă*” (pentru elefant); „*Fară mine oamenii din casă s-ar sufoca; Mă simt murdar; Mă simt folositor; Pe mine și-a făcut cuibul o barză; Dacă nimeni nu mă curăță, mă sufoc*” (pentru horn). Urmează analogia simbolică, prin care liderul a cerut formulări paradoxale sub forma unor titluri de cărți, referindu-se în primul rând la identificarea cu hornul: „*utilitate nefolositoare*”; „*murdărie curată*”, fiecare fiind argumentată;
- prin (FF) s-a încercat stabilirea legăturii dintre analogiile date și problema în cauză: „*Poate fi utilizată o substanță care să împiedice inhalarea completă a fumului de țigară?*” sau „*Există posibilitatea ca o substanță să creeze o reacție adversă față de fumat?*”
- soluțiile emise: Impregnarea filtrului țigării cu o anumită substanță care, în momentul fumatului, să provoace o tuse puternică; administrarea unor pilule speciale care, în contact cu fumul de țigară, să producă senzația de sufocare prin strangularea esofagului;

În urma evaluării soluțiilor emise, managerul a optat pentru aplicarea imediată a următoarei soluții: acordarea unui tichet pentru produse alimentare, în valoare apreciabilă, fiecărui lucrător din secție pe măsura renunțării la fumat (reducerea pauzelor pentru fumat și a numărului de țigări). Alte două soluții apreciate de experți au fost transmise unui grup de inventatori pentru realizarea unor invenții. Aceste idei sunt: construirea unui dispozitiv care să ajute la eliminarea fumului de țigară; inventarea unor țigări care nu se pot aprinde, puse la dispoziție de conducerea firmei.



### ***III.4.2.6. Inversarea (după Van Gundy)***

Pentru multe situații problematice, definiția inițială a problemei ne limitează abilitatea de a genera idei. Sensul cuvintelor folosite sau ordinea lor pot să nu fie suficient de stimulatoare pentru a provoca idei unice. Totuși, dacă se fac schimbări simple, se poate crea un punct de vedere mult mai productiv. În particular, pot fi generate perspective noi prin inversarea direcției problemei. O asemenea inversare ar trebui să conducă la o soluție mai inovativă.

*Exemplu pentru metoda inversării :*

O universitate a putut să rezolve o problemă de parcare pentru studenți, folosind metoda inversării.

Problema era: *“Cum să ofere spații de parcare pentru studenți navetiști într-un spațiu care era deja supraaglomerat”*.

Inversarea problemei a dus la o nouă definiție: *“Cum să furnizăm studenți pentru locurile de parcare”*.

Această definiție a dus la soluția de a dezvolta locuri de parcare pe marginile exterioare ale orașului. Studenții vor veni cu mașina până la aceste locuri de parcare și apoi vor lua autobuze până la campus. Dacă proiectanții parcării ar fi încercat să rezolve problema așa cum era inițial formulată, ar fi rezultat o soluție nesatisfăcătoare. Construcția unui garaj ar fi fost o alternativă costisitoare. În acest caz fericit, locurile de parcare pentru navetiști au furnizat o soluție mai puțin costisitoare.

*Pași în metoda inversării*

- Enunțați problema așa cum este definită original.
- Inversați direcția problemei în orice mod posibil. Tipul inversării problemei nu este așa de important ca rearanjarea informației despre situația – problemă .
- Enunțați noua definiție a problemei și examinați implicațiile ei practice.
- Dacă nu e probabil să se producă soluții practice inversați problema într-o modalitate diferită.
- Continuați să inversați problema până când se produce o soluție satisfăcătoare.

Una dintre problemele metodei inversării este aceea că nu toate inversările vor produce soluții practice. Când o inversare particulară nu este judecată ca fiind utilă ar trebui să se încerce o altă direcție. În exemplul problemei referitoare la locurile de parcare o altă direcție ar fi putut fi realizată redefinind problema în felul următor: “*cum să eliminăm spațiile de parcare pentru studenții navetiști?*” Această definiție ar fi putut sugera alocarea alternativă a tuturor spațiilor din campus, fără a se ține seama de statusul în universitate. Este posibil, desigur, ca întoarcerea problemei cu susul în jos să fie un exercițiu neroditor. Datorită costurilor reduse implicate în utilizarea acestei metode, ea merită încercată, pentru că câștigurile potențiale justifică folosirea sa.

### **III.4.2.7. Metoda pălăriilor gânditoare**

Edward de Bono (2003), cel care a elaborat teoria și metoda pălăriilor gânditoare subliniază că asumarea rolului de gânditor, creator va genera și un comportament asociat. Această tehnică interactivă, de stimulare a creativității participanților se bazează pe interpretarea de roluri în funcție de pălăria aleasă. Sunt șase pălării gânditoare, fiecare având câte o culoare: alb, roșu, galben, verde, albastru și negru. Membrii grupului își aleg pălăriile și vor interpreta astfel rolul, așa cum consideră mai bine. Rolurile se pot inversa, participanții sunt liberi să spună ce gândesc, dar să fie în acord cu rolul pe care îl joacă. Culoarea pălăriei este cea care definește rolul.

*Pălăria albă:* oferă o privire obiectivă asupra informațiilor; este neutră; este concentrată pe fapte obiective și imagini clare; stă sub semnul gândirii obiective. Cel ce poartă pălăria albă trebuie să-și imagineze un computer care oferă informații și imagini atunci când acestea i se cer. Calculatorul este neutru și obiectiv. Nu oferă interpretări și opinii. Când, metaforic, își pune pălăria albă, gânditorul trebuie să imite computerul, adică, să se concentreze strict pe problema discutată, în mod obiectiv și să relateze exact datele. Gânditorul pălăriei albe este disciplinat și direct, imparțial și obiectiv.

*Pălăria roșie:* dă frâu liber imaginației și sentimentelor; oferă o perspectivă emoțională asupra evenimentelor; permite exprimarea eventualelor sentimente de supărare sau furie; descătușează stările afective. Purtând pălăria roșie, gânditorul

introduce mesajele sale prin formula "Așa simt eu în legătură cu...". Această pălărie legitimează emoțiile și sentimentele ca parte integrantă a gândirii. Ea face posibilă vizualizarea, exprimare lor. Pălăria roșie permite gânditorului să exploreze sentimentele celorlalți participanți la discuție, întrebându-i care este părerea lor "din perspectiva pălăriei roșii", adică din punct de vedere emoțional și afectiv.

*Pălăria neagră*: exprimă prudența, grija, avertismentul, judecata; oferă o perspectivă întunecoasă, tristă, sumbră asupra situației în discuție; este perspectiva gândirii negative, pesimiste, care găsește minusurile și neajunsurile celorlalte idei emise. Gânditorul pălăriei negre punctează ce este rău, incorect și care sunt erorile. Explică ce nu se potrivește și de ce ceva nu merge; care sunt riscurile, pericolele, greșelile demersurilor propuse. Nu este o argumentare, ci o încercare obiectivă de a evidenția elementele negative. Se pot folosi formulări negative, de genul: "Dar dacă nu se potrivește cu..." "Nu numai că nu merge, dar nici nu..." Gânditorul nu exprimă sentimente negative, acestea aparținând pălăriei roșii, după cum aprecierile pozitive sunt lăsate pălăriei galbene. În cazul unor idei noi, pălăria galbenă trebuie folosită înaintea pălăriei negre.

*Pălăria galbenă*: oferă o perspectivă pozitivă și constructivă asupra situației; simbolizează lumina soarelui, strălucirea, optimismul; este gândirea optimistă, constructivă, fundamentată logic. Se concentrează asupra aprecierilor pozitive, așa cum pentru pălăria neagră erau specifice cele negative. Exprimă speranța; are în vedere beneficiile, valoarea informațiilor și a faptelor date. Gânditorul pălăriei galbene luptă pentru a găsi suporturi logice și practice pentru aceste beneficii și valori. Oferă sugestii, propuneri concrete și clare. Cere un efort de gândire mai mare. Beneficiile nu sunt sesizate întotdeauna rapid și trebuie căutate. Ideile creative oferite sub pălăria verde pot constitui material de studiu sub pălăria galbenă. Nu se referă la crearea de noi idei sau soluții, acestea fiind domeniul pălăriei verzi.

*Pălăria verde*: exprimă ideile noi, stimulând gândirea creativă; este verdele proaspăt al ierbii, al vegetației, al abundenței; semnifică generativitatea, producția de idei noi, inovatoare. Căutarea alternativelor este aspectul fundamental al gândirii sub pălăria verde. Este folosită pentru a ajunge la noi concepte și noi percepții, noi

variante, noi posibilități. Gândirea laterală este specifică acestui tip de pălărie. Cere un efort de creație.

*Pălăria albastră*: exprimă controlul procesului de gândire; este culoarea cerului care este deasupra tuturor, atotvăzător și atotcunoscător; supraveghează și dirijează bunul mers al activității; este preocuparea de a controla și de a organiza. Pălăria albastră este dirijorul orchestrei și cere ajutorul celorlalte pălării. Gânditorul pălăriei albastre definește problema și conduce întrebările, reconcentrează informațiile pe parcursul activității și formulează ideile principale și concluziile la sfârșit. Monitorizează jocul și are în vedere respectarea regulilor. Rezolvă conflictele și insistă pe structurarea continuă a demersului gândirii. Intervine din când în când și, de asemenea, la sfârșit. Poate să atragă atenția celorlalte pălării, dar prin simple interjecții. Chiar dacă are rolul conducător, este permis oricărei pălării să-i adreseze comentarii și sugestii.

Pentru pregătirea aplicării metodei se împart cele șase pălării gânditoare participanților și se oferă cazul supus discuției pentru ca fiecare să-și pregătească ideile. Pălăria poate fi purtată individual, sau mai multe persoane pot răspunde sub aceeași pălărie. În acest caz, membrii grupului care interpretează rolul unei pălării gânditoare cooperează în asigurarea celei mai bune interpretări. Ei pot purta fiecare câte o pălărie de aceeași culoare, fiind conștienți de faptul că: pălăria albastră clarifică; pălăria albă informează; pălăria verde generează ideile noi; pălăria galbenă aduce beneficii creativ; pălăria neagră identifică greșelile; pălăria roșie exprimă ce simte.

### **III.4.3. Metode și tehnici pentru evaluarea și selectarea ideilor**

#### ***III.4.3.1. Bătălia metaforelor***

Bătălia metaforelor este o metodă de evaluare creativă a soluțiilor (Caluschi, 2011). Câmpul de luptă în cursul acestui gen de bătălie îl constituie masa rotundă în jurul căreia stau liderul și membrii grupului creativ sau a echipei manageriale. Liderul citește lista cu ideile emise în timpul unui brainstorming anterior și solicită membrilor grupului să decidă care dintre ideile emise doresc ei să le dezvolte. Se aleg 2-4 idei. În continuare liderul solicită 2-4 apărători ai ideilor și 2-4 atacatori. Totodată, se alege

secretarul reuniunii care va nota în protocol tot ce se discută pe câmpul de bătălie.

Liderul amintește membrilor câteva norme:

- fiecare atacator emite o singură metaforă, de fiecare dată adresînd-o apărătorului ideii atacate, urmărind să incite implicarea apărătorului; metafora va semnaliza un defect sau o calitate a ideii atacate;
- apărătorul își notează metafora și își elaborează răspunsul urmînd să sesizeze ce defect sau calitate îi sugerează metafora, să intuiască deschiderile operate de atac bazându-se pe vizualizarea metaforei – atac și empatie cu ideea atacată;
- și apărătorul trebuie să răspundă metaforic urmărind ca semnificația metaforei – răspuns să cuprindă și o soluție, pe cât posibil, sau o deschidere spre o soluție;
- se admit comparații, epitete, analogii, toate integrate într-o exprimare elegantă, concisă directă, țintind ideea și persoana care o apără.

În derularea sa bătălia metaforelor poate avea mai multe variante:

**a)** o variantă în care se stabilește câte un singur apărător și câte un singur atacator pentru fiecare idee. De fiecare dată, când îi vine rîndul, atacatorul îndreaptă metafora către aceeași idee. Răspunsul poate fi dat pe loc sau după ce toate ideile au fost atacate;

**b)** o variantă în care toți cei care atacă își concentrează tirul pe o singură idee. Răspunsul poate fi dat pe loc sau după ce toate ideile au fost atacate;

**c)** se mai poate folosi și varianta cu mai mulți apărători ai aceleiași idei.

Ca orice bătălie, și confruntarea metaforică atrage și dezlănțuie energii. Cu cât metaforele sunt mai originale, cu atît confruntarea este mai elevată, mai elegantă și atmosfera, climatul grupului devine deschis, stimulator – dezinhibitor, încrucișarea metaforelor provocînd activări ale circuitelor memoriei, asociații afectiv - cognitive de un nivel ridicat, schimburi foarte rapide în planul cognitiv etc. În cazul bătăliei metaforelor, liderul va cere încă o metaforă pentru fiecare idee, tiruri de metafore încrucișate sau concentrare pe o singură idee. Abilitatea liderului, care trebuie să perceapă starea grupului în orice moment și în funcție de aceasta să continue sau să oprească confruntarea, crește eficiența acestei tehnici.

În final, fiecare apărător completează protocolul confruntării metaforice cu deschiderile, eventual soluțiile, care i-au apărut în timpul atacului, apoi protocolul va fi

evaluat de ceilalți membri ai grupului care au asistat și nu au participat direct la confruntare sau de ceilalți desemnați de către lider sau grup să evalueze.

#### III.4.4. Strategii creative primare de abordare a problemelor

Mariana Caluschi (op.cit) elaborează o serie de strategii primare ale creativității, utile tinerilor profesioniști în abordarea problemelor ridicate în procesul de educație, de învățământ, de conducere a firmelor, întreprinderilor. Acestea sunt:

- *Strategia provocării* – este tehnica utilizată pentru a genera nonconformism, surpriză, ieșirea din blocaje neconstructive, îndepărtarea de cunoscut, familiar. Cel ce o folosește își exercită capacitatea de inițiativă, de a aborda înaintea celorlalți problemele spinoase, sursele de conflict, de a ataca provocând uimirea, atrăgând atenția, rupând inerția și rutina. Totodată, această strategie cere ca eșecurile, neîmplinirile să fie abordate ca o provocare ce solicită creativitatea profesorului și a studenților; ea este utilă în situațiile de criză.
- *Strategia învăluirii* – cere, ca în anumite situații, să se procedeze prin învăluire, încercuire, așa cum procedează militarii în învăluirea și încercuirea trupelor dușmane, sau îndepărtarea de problemă ori “curtarea ei” cu armele și tehnicile folosite de îndrăgostit. Regula este: învăluie, adoarme suspiciunile, pentru a surprinde fenomenele autentice, reale.
- *Strategia depășirii granițelor* – presupune abordarea interdisciplinară și dintr-o multitudine de perspective a problemelor, dărâmarea limitelor, zidurilor, obstacolelor. Regula este ca formatorul să se întrebe mereu ce este dincolo de ”zidul” problemei.
- *Strategia capturării* – această strategie, ce comportă tehnici diferite, cere persoanei, ca din toate întâlnirile, activitățile, conferințele și reuniunile la care participă promovând ascultarea activă, să captureze informații, emoții, mesaje și învățături utile pentru activitatea sa.

Se înțelege, că aceste strategii ale creativității se numesc “*primare*”, deoarece ele evidențiază modalități de abordare curentă a evenimentelor, fenomenelor, proceselor

de la vârstele mici și până la vârsta senectuții. Reține atenția faptul că toate sunt denumite prin termeni militari ceea ce implică acțiune, curaj, inițiativă.

### **III.4.5. Sugestii pentru aplicații**

1. Realizați o dezbatere în care să aduceți argumente pentru dezvoltarea perspectivelor educaționale de mai jos:

- predarea în sens tradițional;
- predarea ca succes;
- predarea ca management al învățării;
- predarea ca act de comunicare pedagogică.

2. În contextul școlii moderne, profesorul este nevoit să își adapteze strategia didactică la schimbările socio-culturale, din învățământ, sau din particularitățile generațiilor care se succed. Formulați zece întrebări cheie pe care profesorul le poate invoca înainte de a proiecta și susține o activitate didactică eficientă.

3. Elaborați o ”floare de nufăr” în care să identificați conținuturi specifice specialității dumneavoastră și metode active pe care le-ați putea folosi pentru predarea lor.

4. În categoria metodelor activ-participative sunt incluse toate acele metode care duc la formele active ale învățării, adică învățarea explorativă, învățare prin rezolvare de probleme, învățarea creativă; sunt metode care antrenează elevii în efectuarea unor activități de studiu independent, de lucru cu manualul, de inițiativă, de proiectare creativă. Precizați câteva procese și operații mintale dezvoltate la elevi/studenți prin intermediul aplicării metodelor activ-participative.

5. Metoda exercițiului ajută la consolidarea deprinderilor, adâncirea înțelegerii noțiunilor/teoriilor învățate, la dezvoltarea operațiilor mintale, la dezvoltarea unor competențe profesionale. Formulați cerințe și condiții în utilizarea exercițiului la disciplinele pe care le predați.

6. În realizarea studiului de caz se parcurg mai multe etape dintre care amintim: descoperirea cazului, identificarea cauzelor care au determinat declanșarea situației, precizarea obiectivelor, analiza cazului, oferirea de soluții, discutarea consecințelor soluțiilor găsite, stabilirea concluziilor generale și aplicarea alternativelor găsite în viața reală. Stabiliți avantajele utilizării metodei studiului de caz și factorii care influențează aplicarea ei eficientă.
7. Selectați un curs și pregătiți fișele pentru aplicarea metodei mozaicului. Identificați ce abilități sociale ar trebui să aibă studenții pentru a lucra eficient în echipele alcătuite? Ce blocaje cognitive sau interpersonale ar putea împiedica adaptarea la cerințele acestei metode?
8. Elaborați o listă cu beneficii pe care le-ar putea aduce, în predarea disciplinelor dumneavoastră, metoda ”schimbă perechea”. Cum ați gestiona conflictul între tendința de a furniza conținut informațional crescut, pe de o parte, și necesarul de timp impus de utilizarea acestei metode, pe de alta?
9. Exersați aplicarea unei metode creative de generare de soluții pentru problema ”Cum putem stimula implicarea activă a studenților în studiul disciplinelor de specialitate?”
10. Utilizați metoda cubului pentru a dezbate, din mai multe perspective, tema ”Utilitatea implementării metodelor active de predare, învățare și evaluare în contextul disciplinelor tehnice”.
11. Aplicați metoda ”interviul în trei trepte” pentru a identifica nevoile cognitive, relaționale, motivaționale ale studenților în pregătirea academică, în general, și în însușirea disciplinelor dumneavoastră, în particular.
12. Identificați modalități prin care ați putea adapta disciplinelor tehnice, în procesul de evaluare formativă, metodele ”Sinelg” și ”Știu – Vreau să știu – Am învățat”.



## **Capitolul IV**

### **Influența factorilor psihosociali și a dinamicii de grup asupra învățării**

#### **IV.1. Pedagogia grupului**

Pedagogia grupului este o pedagogie activă și interactivă care favorizează participarea elevilor/studentilor în activitatea didactică și valorificarea eficientă a tuturor resurselor lor, respectându-le individualitatea. Profesorul coordonează procesele care se petrec la nivelul grupului, valorificând dimensiunea cooperativă. Profesorul facilitează interacțiunile fiecărui participant cu el însuși, colegii, cu profesorul și conținuturile curriculare. Elevul/studentul este încurajat să își expună propriul mod de a gândi, să se implice personal în activitate, să valorifice rațional experiența sa, să confrunte reflecția sa personală și experiențele sale de cunoaștere cu ale altora (Bocoș, 2013, 321). Astfel, prin interacțiunile stabilite, fiecare participant contribuie la structurarea și susținerea

grupului colaborativ de învățare, cu scopul de a rezolva, prin eforturi concertate și convergente, o sarcină comprehensivă și stimulativă.

În pedagogia grupului, profesorul este conștient și informat cu privire la procesele de grup, la modul în care se prefigurează dinamica acestor procese și este pregătit să faciliteze schimburi reciproce în interiorul și în afara grupului, să instaureze rețele complexe de comunicare interumană, asigurând coeziunea grupului. Profesorul acționează asemeni unui facilitator de grup care crează o echipă în care membrii săi se manifestă prin interacțiuni, schimburi intelectuale, verbale, sociale și afectiv-emoționale, într-o atmosferă de lucru pozitivă, constructivă. O astfel de pedagogie presupune ca, în etapa de proiectare didactică, profesorul să analizeze atent resursele psihologice ale membrilor grupului, profilul lor de inteligență, abilitățile lor sociale, să reflecteze la tipul activităților educative cele mai adecvate în acel context, la modul în care ei vor accede la nou și să identifice un mod eficient de a-i ghida din punct de vedere cognitiv și metacognitiv (să nu fie preocupat doar de transmiterea de cunoștințe).

Comportamentele interacționale și comunicative așteptate din partea elevilor vizează: cooperarea, sprijinul, întrajutorarea, ascultarea activă a celuilalt, toleranța, respectul reciproc, formarea consensului, fixarea scopului și a strategiilor motivaționale, luarea deciziilor în echipă, argumentarea și contraargumentarea, asertivitatea, oferirea de feed-back cognitiv și afectiv, evaluarea colectivă. Dobândirea unor astfel de comportamente, indispensabile pentru o activitate colaborativă de grup încununată de succes, trebuie să fie învățată, monitorizată și evaluată sistematic, atât de profesor, cât și de membrii grupului. Pentru ca activitatea colaborativă să fie eficientă este necesar ca profesorul să informeze elevii/studentii în legătură cu obiectivele operaționale urmărite, să proiecteze atent situațiile de învățare cooperativă, să creeze un climat de exprimare liberă a opiniilor și emoțiilor, să elaboreze cu grijă sarcinile de lucru, în așa fel încât să fie relevante pentru elevi/studenti, să le comunice clar, să le atribuie responsabilități concrete, să se asigure că aceștia au perceput corect comportamentele sociale și cognitive implicate în rezolvarea sarcinilor de lucru, precum și că au conștientizat criteriile de evaluare și aderă la ele.

Activitatea în grupuri îmbină strategii de gândire și reflecție individual cu strategii de elaborare colectivă. Profesorul coordonează procesele de comunicare și conflict ce pot apărea la nivelul grupului, rolurile sociale, fenomenele de facilitare și frânare socială ce determină creșterea sau scăderea performanței individului sub influența grupului. Prin schimburile intelectuale, verbale, sociale, emoționale realizate se constituie o adevărată comunitate educațională, de învățare, de cercetare care are o serie de caracteristici (Bocoș, op. cit., 323):

Elevii/studentii lucrează pentru atingerea unui scop comun, a cărui îndeplinire este dependent de învățarea și contribuția individuală a fiecăruia dintre ei.

Ambianța este constructivă, de încredere mutuală, elevii/studentii privesc obiectiv rezultatele obținute, nivelul lor, dificultățile de învățare, greșelile pe care le fac etc.

Elevii/studentii se simt respectați, valorizați, utili ca individualitate și investiți deplin, în activitatea propusă, ca parteneri.

Elevii/studentii, indiferent de nivelul lor de pregătire la disciplina respectivă, dobândesc încredere în forțele proprii și își dezvoltă capacitățile de cooperare.

Toți elevii participă active la luarea deciziilor în manieră democratică.

Rezultatul comun al activității întregului grup depinde nu numai de calitatea muncii fiecărui elev/student, ci și de capacitatea lor de a coopera și de a se autocontrola și de a realiza un self-management eficient. Astfel, prin cooperare se asigură creșterea motivației învățării și se dezvoltă abilități de afirmare creativă a fiecăruia la nivelul grupului.

#### **IV.1.1. Grup social, grup educațional**

Așa cum precizează autori contemporani – Neculau (2007), Golu (2004) – termenul de “grup” a fost folosit pentru prima dată în a doua jumătate a secolului al XVII-lea, când pictorii francezi aduc din Italia termenul tehnic din sfera artelor frumoase. Italianescul “gruppo” sau “gruppo” desemna mai multe figuri, aranjate simetric, alcătuind subiectul picturii, al artei sculpturale sau grafice. Condiția pentru a se numi grup era aceea ca totalitatea figurii să producă o impresie artistică integrală. În franceză, termenul “groupe” a pătruns mai târziu, adus de artiștii care au studiat în

Italia. Se pare că (Neculau, 2007, 200) prima apariție scrisă a termenului în limba franceză este conținută în traducerea din 1668 a lucrării *De arta graphica* a lui Du Frasnay, de către R. de Piles. El era utilizat aici ca termen de atelier. În literatură, cuvântul a fost folosit pentru prima dată de Moliere, într-un text puțin cunoscut, *Poeme du Val-de-Grace* (1669). În secolul al XVIII-lea, termenul desemna deja o reuniune de persoane. În aceeași perioadă se impune și în limba germană și în engleză. În limba română termenul a pătruns relativ târziu, din franceză. Au circulat însă, alți termeni, desemnând aproximativ aceeași realitate: ceată trupă, ortăcie, echipă.

Grupul are unele caracteristici sociale și psihologice care îl diferențiază de colecția sau agregatul de indivizi. Două sau mai multe persoane aflate laolaltă nu formează un grup. În metrou, sau în autobuz, de exemplu, chiar dacă suntem alături de alte persoane, nu constituim un grup. Putem vorbi de existența unui grup doar în cazul în care persoanele interacționează și au în același timp sentimentul de apartenență la grup, așa-numitul “sentiment de noi” (Chelcea, 2006, 107). Mulțimea respectivă de oameni poate deveni un grup dacă apare un scop comun care le-ar declanșa interacțiunea (de exemplu, acordarea primului ajutor unor persoane rănite de mașina care a produs un accident). Preluând definiția Wilhelminei Wosinska (2005, 176), “grupul mic este o comunitate de două sau mai multe persoane ale căror acțiuni se întrepătrund pentru a servi atingerii unui scop comun și pe care le unește sentimentul legăturii (“noi”).

Termenul de “grup” semnifică un număr de persoane interdependente care au legături afective și care interacționează pe baza unor reguli. Psihosociologul britanic Rupert Brown (1988) consideră că “un grup există când doi sau mai mulți oameni se autodefinesc drept membri ai grupului și când existența grupului este recunoscută de cel puțin o persoană. Această abordare teoretică are meritul de a combina criteriul subiectiv (sentimental de apartenență) cu cel obiectiv (recunoașterea din exterior), dar nu acoperă întreaga tipologie a grupurilor sociale (de exemplu, grupurile secrete).

Grupurile sociale sunt ansambluri de persoane, diferite ca mărime, care au un grad mai înalt sau mai redus de structurare și o durată mai mare sau mai mică a interacțiunii și influenței interpersonale. Termenul de “grup social” se referă la o gamă extinsă de fenomene sociale, precum cuplurile maritale (soț-soție), diadele formate

din două persoane între care s-au stabilit relații de prietenie sau iubire, dar și comunitățile urbane sau rurale, confesiunile religioase, clasele sociale sau națiunile în întregul lor. Pentru a otera cu termenul de grup va trebui să-I asociem o determinare, știind că întotdeauna avem în vedere un grup social. Când auzim vorbindu-se despre “grupurile de presiune”, despre “grupurile secundare”, sau “grupurile de referință”, înțelegem că toate sunt grupuri sociale.

Forsyth (1990, apud Wosinska, 2005, 176) evidențiază 5 trăsături caracteristice ale grupului):

1. Fiecare grup are un **scop** propriu; pt. a-l atinge, membrii grupului **interacționează** între ei (schimbul de informații, colaborarea).
2. Asigurarea interacțiunilor eficiente necesită stabilirea **structurii de grup**, a ierarhiei dependențelor, caracterizată printr-un grad variat de **coeziune** (profundimea relațiilor dintre membri).
3. A cincea trăsătură caracteristică grupului o reprezintă **dezvoltarea** acestuia; fiecare grup trece printr-un șir de stadii în procesul de formare, și eventuală destrămare.

Pantelimon Golu (2004, 14) face distincția între grupurile instrumentale și grupurile afiliative. Cele instrumentale există pentru a performa o anumită sarcină sau pentru a atinge un anumit scop. De exemplu, un juriu este un grup instrumental, al cărui scop este acela de a constata adevărul plângerii prezentate la tribunal și de a ajunge la un verdict. Odată scopul atins, grupul se dispersează. Grupul afiliativ există din rațiuni mai generale și mai sociale. De exemplu, ne unim într-o formațiune pentru că dorim să fim parte a acelu grup, dorim să ne asociem cu persoane cu care ne place să fim împreună. Ne însușim valorile și idealurile grupului, putem chiar autoaprecierea și prestigiul din afilierea la grupul respectiv.

În concluzie, fiecare grup este caracterizat de următoarele trăsături: scopul, interacțiunile care urmăresc atingerea scopului, structura, coeziunea și dinamica dezvoltării grupului. Studiul psihologiei ecologice, al cărei fondator este Kurt Lewin, ne ajută să înțelegem influențele și interdependențele dintre ființa umană și viața socială. Această perspectivă presupune investigarea sistematică a dinamicii grupurilor,

a societății și a proceselor de influență socială dintre sistemul social și membrii individuali. Grupul și individul sunt entități complementare.

Principalele surse de identitate colectivă a unui grup educațional sunt comunicarea educațională internă și reflecția și gândirea colective, după cum precizează Mușata Bocoș (2013, 323). Identitatea colectivă a unui grup se construiește în mod progresiv. Este posibil ca la primele etape ale constituirii grupului să fie extrem de timizi, chiar să se teamă, dar, treptat, ei încep să încerce, în mod reciproc, să se asculte, să se înțeleagă, să își analizeze concepțiile, prejudecățile, reprezentările, ideile, să asigure emergența acestora, construindu-și propriile identități, propria autonomie cognitivă și acțională, și asigurând, totodată, coerența grupului.

*Comunicarea educațională internă* se stabilește între indivizii care alcătuiesc grupul, în condiții de respect individual reciproc. Ea este sursă de identitate colectivă a grupului de elevi/studenți și de coerență în acțiune, în conceperea și aplicarea proiectelor de lucru. Disfuncțiile, conflictele care apar în interiorul grupului și care nu sunt gestionate eficient se datorează dificultăților și blocajelor în comunicare.

*Reflecția și gândirea colective* derivă din exersarea abilităților personale de a exprima propriile gânduri, opinii, perspective la nivel de grup. În contextul grupului individul este provocat să asculte și să accepte opiniile celorlalți pentru a elabora proiecte comune. Se poate porni chiar de la un cuvânt rostit mai timid la început, apoi tot mai ferm și mai argumentativ, accentuând capacitatea de exprimare asertivă. Obținerea de construcții colective presupune toleranță față de opinii variate și abilități de negociere, astfel încât confruntarea ideilor și a punctelor de vedere să genereze progres.

Grupul educațional parcurge aceleași etape ca orice alt grup în care fiecare individ își exprimă particularitățile ființei și aspiră la acceptare și integrare, se gestionează apoi contradicții și conflicte derivate din viziuni și construcții interpersonale diferite, iar modul în care profesorul, ca manager al acestui proces, conduce evoluția grupului va determina funcționarea lui eficientă.

#### **IV.1.2. Etapele dezvoltării grupului**

**1. Etapa de orientare.** Potențialii membri obțin informații despre scopul grupului, despre rolul pe care îl vor avea în cadrul grupului sa. Deoarece indivizii se pot deosebi în privința formulării scopului, a distribuirii sarcinilor sau a modului în care se așteaptă să îndeplinească această sarcină – intervine în acest moment cea de-a doua etapă cunoscută sub numele de stadiul **conflictului (2)**. Dacă argumentele care rezultă din perceperea contrară a diverselor opțiuni de acțiune, nu duc la o înțelegere – grupul poate să se destrame chiar în această etapă. Dacă totuși membrii, care la început s-au înfruntat, ajung la o înțelegere, grupul trece la etapa **normativă (3)**, adică la etapa stabilirii principiilor grupului. Cei care nu sunt de acord cu regulile stabilite fie părăsesc grupul, fie devin în scurtă vreme membrii „ostili”. Având „regulile jocului” deja fixate, grupul trece la etapa de **îndeplinire a sarcinilor (4)**, care urmăresc atingerea scopului, pt. ca odată realizate, grupul să se destrame (sau să decadă) (Woshinska, 2005, 177). Dezvoltarea grupului cuprinde 5 etape: etapa de orientare, de conflict, normativă, de îndeplinire a sarcinilor, și etapa destrămării grupului, adică a lichidării acestuia. Unele grupuri nu ajung la această etapă vreme de câțiva ani sau chiar de câteva generații. Unele grupuri sunt mai rigide (Ku-Klux-Klan), altele își schimbă în mod dinamic scopurile și modurile de atingere a acestora (companiile de automobile). Gary Johns (1996, 224) identifică aceleași stadii tipice ale dezvoltării grupului pe care le denumește astfel: formarea, răbufnirea, normarea, funcționarea, destrămarea.

Există trei cauze principale de aderare la grupuri deja existente și de co-participare la alcătuirea unor grupuri noi:

2. Individul nu-și este pe deplin autosuficient, fiindu-i mai ușor să dăinuiască și să reziste în cadrul unui grup. Această abordare poartă numele de evoluție (Buss, 1995). Pantelimon Golu (2004,17) subliniază rolul grupului în influențarea autoaprecierii individuale. Marilyn Brewer (1993) sugerează că indivizii se asociază în grupuri mici cum ar fi echipele, pentru a rezolva două nevoi conflictuale: nevoia de a se diferenția de alții și nevoia de a se identifica cu grupul. Teoria distinctivității optime a lui Brewer sugerează că individul încearcă să echilibreze aceste două trebuințe competitive. Când o trebuință (fuziunea cu grupul) este satisfăcută, atunci cealaltă (distinctivitatea individuală) este activată.

2. A doua cauză are un caracter psihologico-economic: aderăm la acele grupuri în care statutul de membru garantează o recompensă și nu ne costă mare lucru. Pe măsură ce costurile aderării încep să crească, iar recompensele rămân aceleași, iar alte grupuri nu oferă o alternativă mai atrăgătoare, de obicei individul rămâne în cadrul vechiului grup. Această abordare a fost definită de către J.W. Thibaut și H.H. Kelley (1959) ca fiind teoria schimbului social.

3. A treia cauză de aderare la un grup poate fi explicată cu ajutorul concepției șanselor (Baron și Misovich, 1993), conform căreia alegerea grupului este determinată de către receptarea de către individ a șanselor pe care le are de a-și îndeplini scopurile și nevoile esențiale: de a câștiga bani, de a dobândi recunoaștere, de a primi sprijin moral etc. Interesant este că aceeași șansă de dobândire a recunoașterii este descoperită de unii indivizi în grupul credincioșilor angajați în activități caritabile, iar de alții în apartenența la o bandă.

Necesitatea creșterii și manifestării omului în grupuri este explicată și cu ajutorul funcțiilor pe care acestea le îndeplinesc la nivelul dezvoltării psiho-emoționale a individului. Astfel, după D. Krech și R.S. Crutchfield (1952), funcțiile grupului ar fi:

- a) satisfacerea diferențiată a nevoilor membrilor grupului;
- b) satisfacerea nevoii de încorporare socială și de dominare (participare socială și respectarea tradițiilor);
- c) îndeplinirea unor sarcini specifice și auxiliare;
- d) crearea altor nevoi, odată cu atingerea scopurilor inițiale.

În sinteză, grupul îndeplinește următoarele funcții:

- a) de integrare
- b) de reglementare a relațiilor intra- și interindividuale
- c) de securitate.

Adrian Neculau (1977) apreciază că grupurile îndeplinesc funcțiile:

- a) de realizare a sarcinii
- b) de comunicare
- c) de apreciere și evaluare
- d) de influențare.



Grupul educațional permite fiecărui elev/student să se poziționeze în raport cu ceilalți, să își exteriorizeze trăsăturile personale, exprimându-și autonomia și, în același timp, îi permite să trăiască satisfacția apartenenței și a scopului comun. Grupul care permite afirmarea rolului fiecăruia și îi prezervă autonomia de gândire și acțiune și, în același timp facilitează complementaritatea acțiunilor membrilor echipei de lucru, generează sinergie și solidaritate. Grupul care permite exercitarea abilităților asertive în context educațional va contribui semnificativ la dezvoltarea capacităților de adaptare la evenimentele exterioare în contexte sociale și profesionale din ce în ce mai diverse, precum și la cristalizarea conștiinței de identitate a grupului.

#### **IV.1.3. Dinamica grupului. Aspecte definitorii**

Termenul „dinamica” desemnează în limba greacă ideea de „forță”. „Dinamica grupului” ar însemna într-o transpunere exactă, forțele care acționează în interiorul unui grup. Cercetarea dinamicii grupului s-ar orienta asupra acestor forțe. (Cartwright, apud Neculau, 1977). Deși inventarea expresiei se datorează lui Kurt Lewin, sensul acesteia poate fi găsit în concepția unor înaintași cum ar fi Comte, Simmel, Freud. Școala lui Lewin, însă, face din dinamica grupului studiul sistematic și experimental al structurii și proceselor ce se petrec în grup.

Într-o primă etapă, termenul desemna o știință experimentală, practică în laborator, asupra unor grupuri reunite artificial. Utilizând ca metodologie, instrumente experimentale de cuantificare a observațiilor, cercetările asupra dinamicii grupurilor urmăreau: funcționarea grupului, coeziunea și comunicarea, creativitatea, conducerea. Pe măsură ce se au în vedere eforturile de schimbare a indivizilor în cadrul grupului studiul se orientează mai puțin pe laborator și mai mult pe grupurile reale.

Astfel, dinamica grupurilor se constituie din două mari părți:

- a) ansamblul fenomenelor psihosociale ce se produc în grupurile mici
- b) ansamblul metodelor ce permit acționarea asupra personalității indivizilor de către grupuri și a celor ce permit grupurilor mici să acționeze asupra organizațiilor sociale (Muccielli, 1971, 6 apud Neculau, 1977).

Dinamica grupurilor este, în primul rând, ansamblul fenomenelor psihosociale ce se produc în grupurile primare și legile ce le reglementează. Aceste fenomene sunt:

- a) relațiile ce se stabilesc între grupul primar și mediul său
- b) influența exercitată de un grup primar asupra membrilor săi, influență generatoare a unui anumit climat psihologic
- c) viața afectivă a grupului și evoluția sa în diverse circumstanțe
- d) factorii coeziunii și disociației.

În al doilea rând, dinamica grupului este ansamblul metodelor de acțiune asupra personalității prin grup și metodelor de acțiune a acestor grupuri asupra grupurilor mai largi. Sunt incluse:

- a) studiul proceselor de schimbare( atitudini, sentimente, tehnici de manipulare a grupurilor)
- b) utilizarea metodelor de grup pentru tratarea tulburărilor de personalitate (metodele de psihoterapie prin grup)
- c) studiul schimbărilor sociale prin grupurile mici.

#### **IV.1.4. Tipuri de grupuri sociale**

*Grupuri primare și grupuri secundare.* Prototipul grupului primar este familia. În familie, relațiile între soți, copii și bunici sunt nu numai directe (face-to-face), dar și relativ stabile, de lungă durată și pline de afectivitate. Din categoria grupurilor primare fac parte și grupurile de prieteni, de colegi, de clasă școlară, precum și echipele formate la locul de muncă. Astfel de grupuri au o influență puternică asupra individului. Membrii grupului primar trăiesc intens „sentimentul de noi”, se sprijină reciproc în acțiunile lor, grupul oferind fiecăruia securitate emoțională.

Termenul de grup primar a fost utilizat pentru prima dată de psihosociologul american Charles H. Cooley (1909, apud Chelcea, 2006). În concepția acestuia grupurile primare constituie „solul fertil al formării naturii umane” și acționează fundamental asupra individului, identificându-l cu grupul.

După Fathali M. Moghaddam, (1998, 448), grupurile primare au următoarele caracteristici:

1. frecvența interacțiunilor face-to-face
2. identificarea puternică a membrilor cu grupul
3. relații afective puternice între membrii grupului

4. relații multifacetate
5. existență îndelungată a grupului

Grupul secundar este caracterizat prin contrast cu grupul primar: este alcătuit dintr-un număr mare de persoane, relațiile între membrii grupului sunt indirecte și sentimentul apartenenței la grup este mai slab. Același Fathali M. Moghaddam (1998, 448) enunță caracteristicile grupurilor secundare:

1. interacțiuni face-to-face reduse ca frecvență
2. slabă identificare cu grupul
3. relații afective diluate
4. relații de funcționare limitate
5. durată de existență scurtă

(Spre exemplu, elevii care urmează același colegiu sau liceu formează un grup secundar, dar colegii de clasă reprezintă un grup primar. Există și situația în care un grup secundar se poate transforma în unul primar: câteva mii de muncitori într-o fabrică, într-o acțiune agresivă).

*Grupurile de apartenență și grupurile de referință.* Grupurile de apartenență sunt grupuri primare sau secundare cu care noi ne identificăm și care de multe ori ne influențează modul de a gândi, simți și acționa. Dar nu numai grupurile de apartenență exercită o acțiune asupra noastră. Este posibil ca alte grupuri din care nu facem parte, să joace un rol „comparativ” sau „normativ”. Ne compară, de exemplu, cu alte grupuri de studenți mai mari și începem să ne comportăm ca ei. Adoptăm normele de comportament și valorile la care aderă ei. Acestea sunt grupuri de referință. Unele grupuri de apartenență pot fi, în același timp și grupuri de referință: ne comparăm cu colegii și ne comportăm asemenea lor. Grupul de referință poate fi grupul din care aspirăm să facem parte: suntem studenți și dorim să devenim psihologi.

Sociologul american Robert K. Merton (1949) este fondatorul teoriei despre grupurile de referință și despre rolul lor în societate. Autorul face distincție între *grupurile de referință pozitive* ale căror norme și valori sunt preluate de către alte grupuri și persoane și *grupurile de referință negative*, ale căror norme și valori sunt respinse. Distincția este importantă în analiza devianței și a subculturilor delincvente.

Discuție: teoria grupurilor de referință ne ajută să înțelegem cum ne fixăm nivelul de aspirații (vedete TV, sportivi) – se recomandă luarea ca referință a unui grup din zona proximei noastre dezvoltări.

*Noțiunea, tipurile și caracteristicile normelor de grup.* În mod curent, reprezintă un set de reguli de comportament în cadrul unui anumit grup. Se disting două tipuri de norme: norme descriptive și norme obligatorii. Normele descriptive indică felul în care se comportă de cele mai multe ori membrii grupului într-o anumită situație. Pe de altă parte, normele obligatorii sunt reguli ce determină care comportamente sunt adecvate în situația dată. Norme descriptive, adică standardele de comportament tipic (cele mai frecvente) pentru membrii unui anumit grup sunt reflectate de comportamente precum rivalitatea (neîmpărtășirea ideilor inovatoare) versus sinceritatea, colaborarea și întrajutorarea; discutarea la școală /serviciu despre problemele personale sau abținerea deplină de la astfel de discuții. (Un exemplu, la petreceri consumarea băuturilor alcoolice, fumatul în spații închise, reguli în grupurile de prieteni).

Norma obligatorie este formată de anumite principii referitoare la comportamente, gândire sau simțire impuse membrilor grupului (Cialdini, 2004).  
Caracteristici ale normelor obligatorii:

1. Normele sub formă de literă de lege. Cerințele strict formulate și scrise sub forma unui document alcătuiesc norme juridice. Ele specifică limpede care sunt pedepsele aplicate individului pt. nerespectarea prevederilor impuse. (ex., contractul de muncă).

*Dați exemple de situații în care normele obligatorii pot veni în contradicție cu cele descriptive (o întreprindere mai mare preia o întreprindere din lumea a treia – fumat în timpul serviciului; un grup de indivizi preluat de o altă firmă, practica avansării preferențiale a bărbaților versus discriminarea femeii).*

2. Caracterul general și particular al normelor. Unele norme sunt specifice, cum ar fi de exemplu, interdicțiile clare: „Nu folosi cuvinte licențioase în public!”. Ele precizează atât comportamentul cât și contextul său. Alte norme obligatorii sunt formulate general: „Studiați susținut!”. , dar nu se

precizează câte ore pe zi sau pe săptămână, Astfel de formulări generice conduc la aprecierea subiectivă a propriilor comportamente ca fiind conforme cu norma. Studenții spun: „Am învățat atât de mult pt. examenul acesta, chiar 10 ore!, când pt. materie erau prevăzute 25 de ore de studiu.

Conflict: profesorul consideră că norma nu este respectată, în timp ce studentul consideră că a respectat-o.

*Esența rolurilor sociale în cadrul unui grup.* Așteptările grupului care depind de poziția ocupată de acesta în cadrul grupului poartă numele de „prevederile rolurilor”, iar ansamblul lor formează esența rolului social. Poziția semnifică – în acest context – atitudinea oficială adoptată de un individ în cadrul grupului și indică locul pe care îl ocupă individul în grup prin prisma trăsăturilor sale caracteristice. Așteptările puse pe seama individului în funcție de poziția pe care o ocupă în cadrul grupului poartă numele de roluri. Ansamblul lor formează conținutul rolului social.

Conflictul de roluri presupune divergența exigențelor impuse individului în cazul îndeplinirii a două sau mai multe activități cu așteptări ce nu pot fi armonios îmbinate; acest conflict vizează și divergența la nivelul așteptărilor diverselor persoane/grupuri care au legătură cu rolul respectiv. Conflictul poate viza și divergența dintre așteptările persoanei care îndeplinește rolul și așteptările altor persoane care au legătură cu rolul în cauză.

#### **IV.1.5. Dinamica grupurilor și pedagogia experiențială**

Termenul „dinamică de grup” este un *termen generic* care înglobează activități profund deosebite unele de altele, precum dirijarea reuniunilor, munca în echipă, exprimarea creativă în grup, dezvoltarea personală în și prin grup, antrenamentul în direcția comunicării, sensibilizarea față de relația interpersonală etc. În dinamica grupurilor, natura activităților poate deci varia foarte mult: abordări teoretice, experimentale, tehnice, didactice, clinice, pragmatice etc. Atunci când un anumit număr de persoane se adună în grup și fac apel la un expert, fie că este vorba de formare, de animare, de intervenție sau chiar de terapie, cert este că oamenii vin pentru

a trăi, a cunoaște, a înțelege ceva care are legătură cu orice proces de grup sau cu relațiile interpersonale: în toate aceste cazuri, este vorba de folosirea unui *proces de schimbare* și, în principal, *de instruire*, înțeleasă în sensul cel mai larg. Pierre de Visscher (1998), Janine Baiwir și Robert Delhez (1998) fundamentează o viziune a formării pedagogice complementare a cadrelor didactice care integrează, între metodele didactice de instruire, exercițiile structurate, ca metode active bazate pe experiența trăită.

*Practicienii* grupului, indiferent că se numesc profesori, animatori, conducători, instructori, mediatori, formatori, psihosociologi, dinamicieni de grup creează instrumentele de abordare a grupurilor, *născocesc secvențe pedagogice*, încearcă să-și codifice demersul, stabilesc instrumente de intervenție, preocupându-se în cele din urmă de obiectivare, preocupare care nu este lipsită de un caracter științific.

*Exercițiile structurate* constituie o *secvență* pedagogică sau psihologică ce se adaptează perfect situației de grup și presupun practica, repetiția sau cristalizarea unui comportament nou. Pentru ca participanții să învețe ceva nou, trebuie să traverseze câteva faze:

1. *a experimenta*: este faza de activitate în timpul căreia participanții execută exercițiul: dacă ne mulțumim cu atât, nu vom depăși stadiul jocului;
2. *a pune în comun*: își comunică reciproc observațiile și reacțiile;
3. *a evalua*: ceea ce decurge din experiență și din punerea în comun trebuie să fie explorat, discutat, examinat în mod relativ sistematic de către participanți, ajutați în acest sens de către *facilitator*, care, eventual, deschide noi piste sau propune acte inițiatoare.
4. *a generaliza*: pornind de la evaluare, încercăm să extragem din experiența trăită date generalizabile, să dezvoltăm concepte sau principii, să le extrapolăm în lumea „reală”;
5. *a aplica*: ultima etapă a acestui ciclu constă în a intui modul de utilizare a instruirii dobândite, modul de aplicare a acesteia în situații ulterioare. Aceasta i-ar putea

ajuta pe participanți să utilizeze, să testeze, să experimenteze instruirea nou asimilată.

Exercițiile structurate care presupun valorificarea dinamicii de grup în achiziționarea de cunoștințe și, în mod deosebit, în formarea de abilități și competențe, necesită respectarea câtorva condiții importante:

1. Este *necesară o focalizare* asupra proceselor grupului și asupra relațiilor interpersonale în grup, încercând stimularea proceselor de grup favorabile, care să însoțească instrucția prin metode clasice.
2. Este *necesară o punere la punct de secvențe* pedagogice sau psihologice, exerciții generale aplicabile la situații de grup, ce durează una sau mai multe ore, chiar una sau mai multe zile, *capabile să evidențieze aceste procese de grup*, să facă posibilă conștientizarea realităților, conceptelor, stărilor psihologice legate de situația de grup.
3. Din însăși natura acestor exerciții reiese că ele vizează punerea participanților într-o situație care le dă mai curând o *experiență directă* decât le aduce informații asupra experiențelor făcute de către alții: rezultă că exercițiul structurat în dinamica grupurilor se bazează pe o *concepție pedagogică „activă”*, făcând apel la *participarea* pe cât posibil activă a celor interesați în propria lor formare.
5. *Abordarea* este mai curând *inductivă* decât deductivă în această pedagogie bazată pe experiență; participantul, pe măsură ce trăiește exercițiul și, bineînțeles, la sfârșitul exercițiului, descoperă prin el însuși noțiunile, procesele sau realitățile pe care acesta le conține. El este cel care, desigur, cu ajutorul *facilitatorului*, al observatorului sau observatorilor și al celorlalți participanți, trage concluzii din propriile sale descoperiri.
6. Exercițiile structurate pot fi utilizate ocazional ca exerciții-suport, ajutând la elucidarea relațiilor umane trăite aici și acum în grup; aceasta implică la animator o anumită flexibilitate și o capacitate de adaptare și de intervenție.

Majoritatea exercițiilor structurate utilizate în dinamica grupurilor se desfășoară după o schemă: membrii grupului, dacă sunt destul de numeroși, se împart în

„participanți” și „observatori”; și unii și alții primesc un „consemn” care definește modalitățile și natura „sarcinii” care le-a fost propusă; ei se străduiesc să ducă la îndeplinire această sarcină în condițiile impuse, apoi, în faza finală numită „evaluare”, examinează modul în care a fost îndeplinită sarcina și, uneori, chiar ceea ce au resimțit participanții în timpul acestei experiențe; și în acest caz, tradiția face ca observatorii să aibă primii cuvântul pentru a „face un raport” asupra a ceea ce au observat, „reacțiile” participanților față de acest raport provocând o discuție generală care încheie exercițiul.

Exercițiile structurate pot fi clasate după intenția lor, natura sarcinii și forma sarcinii. După natura sarcinii, pot fi:

- *Rezolvarea problemei*: chestiunea ce urmează a fi rezolvată se sprijină fie pe unul sau mai multe rezultate necunoscute ce trebuie găsite pornind de la anumite date, fie pe stabilirea metodei sau a metodelor de urmat în vederea obținerii unui rezultat sau a unor rezultate ce se presupune că trebuie să fie cunoscute.

- *Luarea deciziei*: în funcție de informațiile disponibile, alegerea unui demers determinat în raport cu o situație problematică, fie alegând dintr-un ansamblu de posibilități propuse, fie alegând dintr-un ansamblu de posibilități căutate.

- *Transmiterea și prelucrarea informației*: modurile de trecere a mesajelor de la o persoană la alta sau la altele și modalitățile de valorificare a informațiilor transmise sau primite cu unele distorsiuni, cum ar fi selecție, transformare, zvon.

- *Planificarea* : stabilirea obiectivelor precise, determinarea și aplicarea mijloacelor capabile să le atingă în termenele prevăzute.

- *Negocierea* : schimburi de opinii și demersuri întreprinse în timpul unei situații de conflict, în vederea ajungerii la un acord.

- *Medierea*: acțiune destinată, prin intervenția unei a treia persoane, punerii de acord, concilierii și reconcilierii protagoniștilor unei situații, atunci când procesul de negociere directă s-a dovedit a fi insuficient.

- *Schimbul de opinii*: confruntarea punctelor de vedere, raționamentelor, opiniilor, a modurilor de a gândi referitoare la un subiect determinat.



- *Obiectivarea expresivă*: interpretarea - prin elaborarea unui obiect verbal sau non-verbal - a percepțiilor, impresiilor, sentimentelor, gândurilor, reprezentărilor; interpretare destinată unei persoane sau grupului.

- *Construirea unui obiect*: producerea individuală sau în comun a unui obiect verbal sau non-verbal. Accentul este pus fie pe studiul calităților intrinsece ale obiectului, fie pe compararea obiectului cu producții similare, fie pe procesul conceperii și construirii obiectului.

- *Prezentarea* : punerea în situația de luare de contact între persoane.

- *Evaluarea* : modul de apreciere fie a persoanei sau a grupului, fie a performanțelor lor.

- *Experimentarea comportamentală* : însușirea contractuală sau spontană, permanentă sau momentană a unui comportament neobișnuit sau a unui nou tip de contact cu sine sau cu celălalt.

După forma sarcinii aceste exerciții pot fi de tipul:

- ✓ Schimb non-verbal;
- ✓ Reuniune-discuție: a) cu suport verbal; b) cu suport non-verbal;
- ✓ Joc de roluri: situație fictivă în care participarea fiecăruia sau a anumitor persoane este determinată de consemne;
- ✓ Simulare: reproducerea unei situații reale în care participanții își joacă propriul rol;
- ✓ Situație diadică;
- ✓ Test;
- ✓ Chestionar.

Fiecare exercițiu poate fi identificat ca aparținând uneia dintre aceste categorii, în funcție de natura și de forma sa. De altfel, unele exerciții ajung să figureze în mai multe categorii, diferitele faze ale aceluiași exercițiu acoperind diversele naturi și forme. Un exercițiu nu este izolat, el face parte - într-un cadru instituțional precis - dintr-un ansamblu de activitate de grup care are propriile sale scopuri: cursuri, sesiuni, seminari; aceste scopuri prezintă grade variate în planul exigențelor formării: inițiere, sensibilizare, aprofundare, antrenament; nu este lipsit de importanță momentul în care se situează exercițiul într-o activitate: la început, la mijloc, la sfârșit, înaintea unui alt

exercițiu. Adică tot atâția parametri inerenti contextului, de care se cuvine să ținem cont în selectarea unui exercițiu.

## **IV.2. Dezvoltarea competenței sociale. Tehnici asertive**

### ***IV.2.1. Modele explicative ale competenței sociale***

Competența socială și cea interpersonală activează, după cum subliniază Eileen Gambrill (1984, 11), procesul de identificare și dezvoltarea a abilităților oamenilor de a construi competențe și punerea la dispoziția lor a abilităților adiționale. Competența socială cuprinde, așa cum arată Alan Welford (1980, 15), un ansamblu de deprinderi comportamentale care, asemenea abilităților motorii, sunt formate în și prin activitate, presupun exersarea practică și sunt vectori ai performanței în activitățile care au o dimensiune socială. Abilitățile sociale se subordonează unor strategii mai generale ce asigură, de fapt, consistența competenței și presupun adaptarea unor componente perceptivă (receptarea indicilor comportamentali ai celorlalți), decizionale (evaluarea situației și alegerea comportamentului de răspuns și motorii (reacția verbală, expresivă și comportamental motrică). Competențele sociale includ abilitățile necesare pentru ca individul să fie eficient în arii ca administrarea, managementul propriei persoane, comunicarea interpersonală și participarea efectivă în profesie și societate.

După "Random House Dictionary"(1969), abilitățile derivă din talent, antrenament sau practică și sunt comportamente "funcționale, repetabile, antrenabile și predictibile într-un cadru limitat de efecte" (Carkhuff și Berenson, 1976, *apud* Larson, 1994, 4). Este importantă, astfel, nu numai identificarea abilităților, dar și șlefuirea și cizelarea lor prin voință și perseverență într-un proces de educare a lor.

Unele studii și cercetări în domeniul competenței sociale (Bernard, 1995; Corrigan, 2002) prefigurează un model al competenței sociale, care include patru dimensiuni esențiale: relații pozitive cu ceilalți; acuratețea în percepția socială; absența comportamentelor antisociale; prezența comportamentelor eficiente social.

Acestui model îi sunt subordonate o serie de abilități personale și sociale, cum ar fi: abilitatea de îndeplinire a intereselor personale și de satisfacere a propriilor trebuințe de autodezvoltare; abilitatea de exprimare a emoțiilor și nevoilor personale;

abilitatea de autocontrol al emoțiilor; abilitatea de înțelegere a trăirilor și sentimentelor celorlalți (empatie); încrederea în sine și în forțele proprii; abilitatea efortului susținut în îndeplinirea obiectivelor propuse; abilitatea de analiză și adaptare socială a propriului comportament; abilitatea de cooperare și participare în grupuri de lucru; abilitatea de acceptare și stimulare a implicării celorlalți în activitatea de grup; abilitatea de a acorda ajutor; abilitatea de a recunoaște și exprima satisfacția propriului succes; abilitatea de rezolvare a conflictelor; abilitatea de management al eșecului (Caluschi, 2001, 182) propune dezvoltarea viziunii asupra eșecului ca provocare la creativitate și schimbare).

Un alt model explicativ al competenței sociale este cel oferit de Susanne A. Denham (1998, *apud* Arsenio și Lemerise, 2001, 11) și dezvoltat de Nancy Eisenberg și Richard A. Fabes (1992, *apud* Arsenio și Lemerise, 2001, 11) în care autorii subliniază implicarea proceselor emoționale și a comportamentului prosocial în obținerea eficienței relaționale. Interacțiunea dintre diferitele niveluri ale emoționalității determină identificarea anumitor profile ale funcționalității sociale. Astfel, intensitatea moderată a emoționalității și autocontrolul optim al acesteia generează un nivel superior al comportamentului prosocial și implicit al adaptării sociale optime. În cadrul acestui model accentul este orientat pe procesele emoționale.

Michael Argyle (1998, 80) afirmă, asemeni altor cercetători ai câmpului social, că deși competențele sociale ocupă primul loc în comportamentul cotidian și sunt factori facilitatori ai performanței profesionale și sociale, fiind puternic corelate cu menținerea sănătății psihice a individului, ele au fost mai puțin în centrul atenției formatorilor. Astfel, atunci când vorbim despre competența socială ne referim la acea sferă de abilități a căror dezvoltare formează indivizi capabili de performanță în viața și activitatea socială. Aceste abilități componente, conform modelului propus de Michael Argyle (1998, 80), sunt: comunicarea, empatia, asertivitatea, gratificația, prezentarea de sine, rezolvarea de probleme. O prezentare succintă a acestor componente este necesară pentru a contura aria competenței sociale și a stabili apoi modul în care aceste componente se întrepătrund și se influențează reciproc. Componentele competenței sociale sunt:

Comunicarea. Comunicarea verbală se află în centrul competenței sociale, iar comunicarea nonverbală, expresivitatea, gesturile, semnalele sociale, au un rol deosebit în modelul competenței sociale. Orice conversație este strâns legată și susținută de semnale nonverbale. Competențele profesionale ale celor care lucrează în mod deosebit pe baza interacțiunii sociale includ în mod necesar competențe verbale, dar și un nivel ridicat al expresivității nonverbale.

Empatia. Competența socială presupune o strânsă relație între comunicare și empatie, aceasta din urmă fiind deosebit de importantă, desemnând abilitatea individului de a se transpune în comunicare inter-individuală (Marcus, 1997, 61).

Vasile Pavelcu (1968, 36) consideră că "arta de a preda presupune pe lângă stăpânirea cunoștințelor, claritatea și plasticitatea expunerii alimentate de vioiciune și pasiune științifică aptitudinea deosebită de transpunere în situația ascultătorului, a elevului sau a studentului " .

Asertivitatea. Asertivitatea a fost uneori comparată cu însăși competența socială, ea reprezentând capacitatea de a influența fără a blama sau a trata cealaltă persoană ca pe un adversar. Asertivitatea se sprijină pe dezvoltarea celorlalte două componente, comunicare și empatie, presupunând alegere conștientă, un grad de flexibilitate și abilitate, încredere în procesul comunicării. Asertivitatea necesită și un tip de comunicare nonverbală specifică la nivelul vocii, feței, atitudinii, iar înțelegerea, cooperarea și atenția acordată celorlalți sunt puse la dispoziția asertivului prin intermediul empatiei.

Gratificația. Gratificația și sprijinul ca făcând parte din componența modelului competenței sociale sunt cheia prieteniei și atracției interpersonale. Sprijinul poate lua diverse forme. Sprijinul verbal include elogiul, aprobarea, acceptarea, consimțământul, încurajarea, simpatia. Recompensele nonverbale se exprimă în surâs, înclinare a capului, atingere, ton.

Cunoașterea și rezolvarea problemelor. Structura complexă a competenței sociale cuprinde și abilități de rezolvare a problemelor, procesul de rezolvare a problemelor fiind apreciat și ca metodă de antrenare a competenței sociale. Rezolvarea problemelor

și a unor situații ce transpun evenimente reale de viață este o metodă ce poate fi utilizată atât în antrenarea cadrelor didactice, cât și de către profesori, pentru sprijinirea elevilor în cunoașterea și înțelegerea relațiilor sociale.

Prezentarea sinelui. Psihologii sociali consideră că prezentarea de sine reprezintă un obiectiv special al competenței sociale, important nu numai pentru respectul de sine al interactorilor, dar și pentru a constitui un model de comportament pentru ceilalți (Argyle, 1998, 83). Lipsa de competență socială este evidențiată de anxietate socială, deficiențe din sfera eului sau a imaginii de sine etc. Prezentarea de sine este comportamentul care vizează influențarea manierei în care suntem percepuți de ceilalți. Dezvăluirea informațiilor personale este în general progresivă, reciprocă și indispensabilă oricărei relații, fiind un semn de încredere.

Este necesară construirea unei imagini sintetice clarificatoare a modelelor competenței sociale pentru a delimita coordonate în stimularea, antrenarea și dezvoltarea competenței sociale încă de la vârste timpurii. Structurarea care fundamentează cel mai elocvent relația competenței sociale cu cea civică este aceea oferită de modelul elaborat de Michael Argyle. Voi extrage spre analiză și dezbateră doar una dintre componentele modelului – asertivitatea – deoarece este esențială în manifestarea competenței civice și a cetățeniei active, prin abilitățile de afirmare socială a personalității și potențialului propriu, pe care le conferă.

#### ***IV.2.2. Tehnici de stimulare a asertivității***

Tehnicile de stimulare a asertivității se axează pe atenuarea manifestărilor anxioase și pe însușirea comportamentelor de comunicare și punere în valoare a propriei persoane putându-se realiza atât în grup cât și individual. Ansamblul de tehnici și strategii ce contribuie la impunerea printr-un comportament asertiv deține atât tehnici specifice asertivității cât și tehnici utilizate în comunicare sau în dezvoltarea empatiei. Acestea diminuează blocajele ce intervin în relaționare și mijlocesc atingerea competenței. Preluând, în scopul structurării asertivității, tehnici ale comunicării se asigură aspectele de corelare dintre parteneri. În acest context, Rodica M. Cândea și Dumitru Cândea (1998, 14) acordă un rol important comunicării suportive, și comunicării empatică. Ca strategie a asertivității sociale, comunicarea suportivă are ca scop crearea relației

pozitive de comunicare, ca o condiție necesară a eficienței și eficacității sociale. O altă condiție necesară pentru pregătirea succesului social și implementarea schimbării este comunicarea empatică. Aceasta " are ca scop înțelegerea interlocutorului, adoptarea cadrului său de referință pentru a vedea lucrurile prin prisma sa", precizează autorii citați mai sus. Referindu-se de asemenea la comunicarea de tip empatic, Stroe Marcus și Ștefana Săvean (1994, 39) afirmă că aceasta are un caracter activ și unul interactiv reliefându-se de aici legăturile sale cu comportamentul cooperant, cu cel predictiv și cu acomodarea la partener. Adaptarea și cooperarea cu celălalt se subsumează comunicării suportive alături de oferirea unui sfat, a îndrumărilor. Încercând să oferim o paletă diversificată și detaliată de strategii ale afirmării sociale trebuie să ne referim și la instrumentele pe care le folosește la rândul ei, comunicarea suportivă. Aceasta se concretizează în respectarea câtorva reguli (Cândea, R.M. și Cândea, D., 1998, 15): "Atacarea" problemei și nu a persoanei; exprimarea descriptivă și evaluativă; referire la specific, concret și nu la global, general; validarea interlocutorului - recunoașterea importanței lui ca individ, indiferent de opiniile pe care le exprimă sau de sistemul său de valori; congruența în comportamentele de comunicare; asigurarea continuității în procesul de comunicare, asumarea răspunderii pentru afirmațiile făcute, pentru părerile, ideile exprimate; ascultare suportivă.

Cele opt reguli conturează o atitudine de considerație, respect și înțelegere față de interlocutor, de dorința de a satisface nevoile sale psihosociale fundamentale, cum ar fi nevoia de înțelegere, de apartenență, de prietenie, de protejare a imaginii de sine.

Modul în care se realizează ascultarea în cadrul comunicării suportive trebuie să sugereze interesul pentru interlocutor, convingerea că ceea ce simte și crede elevul este important, că îi sunt respectate sentimentele, emoțiile și gândurile chiar în cazul dezacordului cu punctul său de vedere, arătând convingerea că acesta este important și valid pentru elevi, atestând contribuția lui în intercomunicare. Aceași atitudine de apreciere a valorii celuilalt este exprimată și prin abilitățile de ascultare activă. După Andrew Floyer Acland (1998, 21) tehnica ascultării active se materializează în respectarea a patru principii: oferirea unui răspuns concret; înțelegerea sentimentelor celorlalți; manifestarea înțelegerii și acceptării mesajului receptat; încurajarea conversației.

Respectarea acestor principii determină cel puțin trei achiziții de bază : informare, înțelegere și cooperare. Sintetizând aceste câștiguri personale și relaționale, Nicki Stanton (1995, 19) observă: "un om care ascultă pentru că nu are nimic de spus, poate fi cu greu o sursă de inspirație. Singurul interlocutor valabil este acela care alternativ absoarbe și exprimă idei". Se subliniază, așadar, caracterul activ al ascultării și implicarea individului în pătrunderea sensurilor, în acordarea feed-back-ului și în sprijinirea celuilalt.

Referindu-se la nevoia de ascultare activă resimțită în formarea și dezvoltarea abilităților decisive în activitatea profesională, Zoltan Bogáthy (1999, 147) o descrie ca fiind "acea metodă prin care se poate pătrunde mai ușor "în spatele " cuvintelor auzite, se poate desluși mai ușor ceea ce nu s-a spus cu voce tare". Ascultarea activă vizează acordarea temporară a propriului punct de vedere la perspectiva interlocutorului, pentru a-i sprijini autodezvăluirea, pentru a-l încuraja în procesul comunicării și a-l asigura că semnificația mesajului transmis este percepută atât cognitiv cât și emoțional.

Instrumentele propuse de Charly Cungi (1999, 94 ) pentru a deveni asertiv le include pe cele prezentate anterior, adăugându-se și alte tehnici a căror utilizare trebuie învățată și antrenată. Acestea sunt:

*Tehnica " discului zgâriat "* care se folosește frecvent în afirmarea de sine și constă în repetarea unei acțiuni ori de câte ori este necesar, dar devenind de fiecare dată mai amabili, și mai politicoși. Această tehnică se pliază situațiilor în care este nevoie de repetarea mesajului impunându-se insistarea.

*Tehnica normandului* constă în evitarea unei discuții într-un asemenea mod încât interlocutorul să nu fie jignit. Neajungându-se într-o discuție nedorită sau nerăspunzând la o întrebare neconvenabilă nu se realizează decât impunerea propriei persoane.

Altă tehnică folosită în asertivitate este *sprijinul acordat în găsirea unei alternative*. Propunerea unei alternative la solicitarea celuilalt este benefică atunci când situația ne impune să refuzăm, dar dorim să acordăm sprijinul în rezolvarea problemei solicitantului.

La aceste tehnici se adaugă cele de *exprimare pozitivă* a părerilor, de stingere a conflictelor și de reluare, de adresare a întrebărilor, sau chiar de retragere dintr-o situație fără ieșire (refuzul de a asculta).

*Perdeua de fum* constă în a da celuilalt sentimentul de acceptare a unor critici, fără a renunța însă la punctul propriu de vedere. Tehnica este utilizată pentru a preveni manifestări de furie sau critică virulentă prin acceptarea unor eventuale critici, descurajând interlocutorul care nu întâmpină nici o rezistență concretă.

*Aserțiunea EU* sau cinci legi ale comunicării emoționale oneste. Helena Cornelius și Shoshana Faire (1996, 93-104) propun ca tehnică aserțiunea "Eu" ce contribuie la menținerea poziției și a propriului punct de vedere fără a ataca cealaltă persoană. Aserțiunea "Eu" presupune o clarificare și este un început al conversației ce permite exprimarea sentimentelor în legătură cu un eveniment, într-o manieră constructivă, fără a blama și fără a cere celeilalte persoane să se schimbe. Valorificând aceeași direcție a gândirii, Adrian Nuță (2005, 169-173) propune cinci legi ale comunicării: comunicarea onestă nu implică o judecată a celuilalt, ci a propriilor trăiri și reacții, emoțiile nu au un caracter moral, ele trebuie diferențiate în conștiință și apoi se ia decizia, emoțiile pot fi integrate cu aspectele mentale și volitive ale ființei, exprimarea emoțională este necesară, cu anumite excepții, emoțiile trebuie exprimate atunci când sunt experimentate.

Toate aceste strategii permit individului să se afirme pe sine prin câștigarea respectului și valorificarea potențialităților proprii. Este vorba despre exprimarea opiniilor personale, a sentimentelor pozitive și negative, a construirii pas cu pas a succesului în plan social și profesional. Robert B. Cialdini (2004, 13) vorbește despre acei profesioniști ai puterii de convingere care utilizează regulile reciprocității, angajamentului, simpatiei, autorității, rarității pentru atingerea intereselor personale și sunt capabili în același timp de a recunoaște și contracara încercările de exploatare interpersonală. Persoana asertivă este capabilă să traseze limita între convingere și manipulare reușind să se racordeze unei rețele sociale benefice ascensiunii și dezvoltării sale profesionale.



## Bibliografie

- Acland, A.F. (1998). *Abilități și aptitudini perfecte. Tot ceea ce îți trebuie pentru a reuși de prima dată*. București : Editura Național.
- Argyle, M. (1998). Competențele sociale. În S. Moscovici (coord.). *Psihologia socială a relațiilor cu celălalt*. Iași: Editura Polirom. (pp. 74-90).
- Arsenio, W.F. și Lemerise, E.A. (2001). Varieties of Childhood Bullying: Values, Emotion Process, and Social Competence. *Social Development*, 10, 1, 59-73.
- Baron, R.M., și Misovich, S.J., (1993). Dispositional knowing from an ecological perspective. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 19, 541-552.
- Belous, V. (1995). *Bazele performanței umane – Ingineria performanței umane*. Iași: Editura Performantica.
- Benard, B. (1995). Fostering resiliency in urban schools. In B. Williams (Ed.). *Closing the achievement gap: A vision to guide change in beliefs and practice*. Oak Brook, IL: Research for Better Schools and North Central Regional Educational Laboratory. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at6lk6.htm>

- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of educational objectives — The classification of educational goals: Handbook I - Cognitive domain*. New York: David McKay.
- Prince, M.J. (2004). *Does Active Learning Work? A Review of the Research*, Journal of Engineering Education, 93(3), 223-231.
- Bocoș, M.D. (2013). *Instruirea interactivă*. Iași: Editura Polirom.
- Bogathy, Z.(1999). *Negocierea în organizații*. Timișoara: Editura. Eurostampa.
- Bonwell, C.C. și Eison, J.A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No.1. Washington, DC: George Washington University.
- Brewer, M. (1993). *The social selfinclusion and distinctiveness*, Address to American Psychological Convention. Toronto.
- Brown, R. (2000). *Group Process*. Willey Press.
- Buju, Smaranda. (2017). *Metode interactive și constructivismul în educație*. În Tiron, E. (coord.). *Cum să devină studenții la inginerie și arhitectură mai interactivi și mai creativi? Răspund profesorii lor*. Iași: Editura Politehniun.
- Buss, D.M. (1995). *Evolutionary Psychology. A new paradigm for psychological science*. *Psychological Inquiry*, 6, 1-30.
- Caluschi, M. (2001). *Grupul creativ de formare. Experimente. Programe. Proiecte*. Iași: Editura Cantes: Iași.
- Caluschi, M. (2001). *Grupul mic și creativitatea*. Iași: Editura Cantes.
- Caluschi, M. (2011). *Psihologia creativității. Suport de curs*. Iași: Universitatea ”Petre Andrei” din Iași.
- Caluschi, M. (2015). *Dezvoltarea personlă de-a lungul vieții – obiectiv al pedagogiei în societatea cunoașterii*. În vol. *Teme de pedagogie generală* (Jitaru-Gavril, coord.). (178-186). Iași: Editura Performantica.
- Carcea, M. (2000). *Activarea potențialului creativ*. Iași: Editura Cermi.
- Carkhuff, R.R. și Berenson, B.G. (1976). *Teaching as treatment: an introduction to counseling and psychotherapy*. Amherst, Mass: Human Resource Development Press.
- Cândea, R.M. și Cândea, D. (1998). *Comunicarea managerială aplicată*. București: Editura Expert.
- Cerghit, I. (2006). *Metode de învățământ*. Iași: Editura Polirom.
- Chelcea, S. (coord.), Ivan, L. Jderu, G. și Moldovan, A. (2006). *Psihosociologie. Teorie și aplicații*. București: Editura Economică.

- Cialdini, R.B. (2004). *Psihologia persuasiunii. Totul despre influențare*. București: Business Tech International Press.
- Corrigan, A. (2002). *Social Competence Scale – Parent Version*. Technical Raport. *Learning Disabilities*.  
[http://www.edschool.virginia.edu/spred/projects/ose/information/uvald/soc\\_comp.html](http://www.edschool.virginia.edu/spred/projects/ose/information/uvald/soc_comp.html)
- Cucoș, C. (2005). Teoria și metodologia instruirii. Teoria și metodologia evaluării. în *Modulul psiho-pedagogic*. (181-260). Facultatea de Filozofie IDD, Editura Universității „Al. I. Cuza”, Iași.
- Cucoș, C. (2008). Teoria și metodologia evaluării. Iași: Editura Polirom.
- Cucoș, C. (2014). *Pedagogie*. Iași: Editura Polirom.
- Cornelius, H. și Faire, S. (1996). *Știința rezolvării conflictelor*. București: Editura Știință și Tehnică.
- Cooley, C.H. (1909). *Social organization: A study of the larger mind*: New York: Charles Scribner's Sons.
- Council of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006. *Key competences for lifelong learning*, (2006/962/EC). Brussels: Official Journal of the European Union. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- De Bono, E. (2013). *Gândirea laterală*. București: Editura Curtea Veche.
- Denham, S.A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford.
- DeSeCo. (2005). *Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary (30-Jun-2005)*. <http://www.portalstat.admin.ch/deseco/news.htm>
- De Visscher, P. (1998). Exerciții structurate în dinamica grupurilor: pentru ce?, *Psihologie socială*, 1, 14-21.
- Baiwir, J. și Delhez, R. (1998). Exercițiile structurate în dinamica grupurilor: de ce?, *Psihologie socială*, 1, 9-15.
- Eisenberg, N. și Fabes, R.A. (1992). Emotion, regulation and the development of social competence. *Review of personality and social psychology*, 14, 119-150.
- Forsyth, D. (1990). *Group dynamics*. Pacific Grove: C.A. Brooks/Cole.
- Gambrill, E. (1984). Social Skills Training. În D. Larson (ed.). *Teaching Psychological Skills*. Monterey, California: Brooks / Cole Publishing Company
- Guilford, J.P. (1950). Creativity, *American Psychologist*, 5, 9, 444-454.

- Haste, Helen. (2001). Ambiguity, autonomy and agency: psychological challenges to new competence. În D. Rychen, și L.Salganik (Eds.). *Definition and selecting key competencies*. Kirkland, WA: Hogrefe and Huber, (pp. 93-120).
- Hill, B.C., Ruptic, C. și Norwick, L. (1998). *Classroom Based Assessment*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.
- Hoskins, B. și Crick, R.D. (2008). *Learning to Learn and Civic Competences: different currencies or two sides of the same coin?* Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. 1-22.  
<http://crell.jrc.ec.europa.eu/Publications/CRELL%20Research%20Papers/Learning%20to%20Learn%20and%20Civic%20Competences%20FINAL%20final.pdf>.
- Johns, Gary. (1996). *Comportament organizațional*. București: Editura Economică.
- Krech, D., Crutchfield, S. (1948). *Theory and Problems of Social Psychology*. Mc-Graw Hill Book Company.
- Larson, Dale. (1994). *Teaching Psychological Skills*. Monterey, California: Brooks / Cole Publishing Company.
- Marcus, S. și Săvean, S.D. (1994). *Empatia și literatura*. București: Editura Academiei Române.
- Mânzat, I. și Mânzat-Tănase, M. (2011). *Începe renașterea spirituală*. În vol. *Kreatikon. Creativitate. Formare. Performanță*. (11-13). Iași: Editura Spiru Haret.
- Merton, R.K. (1949). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Moghaddam, F.M. (1998). *Social Psychology. Exploring Universals Across Cultures*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Mooney, M. (1990). *Reading To, With, and By Children*. New York: Richard C. Owen, Publishers, Inc.
- Muccielli, R. (2017). *La dynamique des groupes*. Paris: ESF Editeur.
- Munteanu, A. (1999). *Incursiuni în creatologie*. Timișoara: Editura Augusta.
- Neculau, A. (1977). *Liderii în dinamica grupurilor*. București: Editura Științifică și Enciclopedică.
- Neculau, A. (2007). *Dinamica grupului și a echipei*. Iași: Editura Polirom.
- Nuță, A. (2005). *Comunicarea. Chipuri, umbre și măști*. București: Editura SPER.
- Oprea, C.L. (2009). *Strategii didactice interactive*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Osborn, A.F. (1953). *Applied Imagination: principles and procedures of creative thinking*. New York: Charles Scribner's Sons.

- Pantelimon, G. (2004). *Psihologia grupurilor sociale și a fenomenelor colective*. București: Editura Miron.
- Pavelcu, V. (1968). *Principii de docimologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Pieron, H. (1968). *Principii de docimologie*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
- Roco, M. (2001). *Creativitate și inteligență emoțională*. Iași: Editura Polirom.
- Rupert, F. (2015). *Simbioză și autonomie*. București: Editura Trei.
- Stein, M.I. (1984). *Making the Point*. Buffalo, New York: Bearly.
- Stanton, N. (1995). *Comunicarea*. București: Editura Știință și Tehnică.
- Stoica-Constantin, A. (2004). *Creativitatea pentru studenți și profesori*. Iași: Editura Institutul European.
- Stoica-Constantin, A. și Caluschi, M. (2005). *Evaluarea creativității. Ghid practic*. Iași: Editura Performantica.
- Temple, C., Steele, J.L. și Meredith, K.S. (2002). *Învățarea prin colaborare*. Chișinău: Pro Didactica.
- Temple, C., Steele, J.L. și Meredith, K.S. (2003). *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice*. Chișinău: Pro Didactica.
- Thibaut, J.W. și Kelley, H.H. (1959). *The social psychology of groups*. New York: Wiley.
- Tiron, E., Tufeanu, M. și Stanciu, T. (2017). Metode interactive și constructivismul în educație. În Tiron, E. (coord.). *Cum să devină studenții la inginerie și arhitectură mai interactivi și mai creativi? Răspund profesorii lor*. Iași: Editura Politehniun.
- Torrance, E.P. (1980). Growing Up Creatively Gifted: The 22-Year Longitudinal Study. *The Creativ Child and Adult Quarterly*, 3, 148-158.
- Trier, U.P. (2002). *Key competencies in OECD countries - similarities and differences*, address DeSeCo Symposium, Geneva, February 11 – 13, 2002.  
[http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco\\_int02.htm](http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_int02.htm)
- Vun Gundy, A. (1990). *Techniques of Structured Problem Solving*, Buffalo, New York.
- Wagner, T. (2014). *Formarea inovatorilor. Cum crești tinerii care vor schimba lumea de mâine*. București: Editura Trei.
- Welford, A.T. (1980). Age and Skill: Motor, Intellectual and Social. În Welford și Birren (eds.). *Decizion Making and Age*. England: Ayer Publishing (pp. 1-22).
- Wosinska, W. (2005). *Psihologia vieții sociale*. București: Editura Renaissance.