

MARIA ILEANA CARCEA

**MEDIUL
EDUCATIONAL
ŞCOLAR**

**EDITURA CERMI
1999**

CUPRINS

I. Preliminarii la activitatea instructiv educativă

1. Locul activității instructiv-educative în ansamblul intervențiilor sociale.....	7
2. Exigențele intervenției instructiv – educative.....	10
3. Mediul educațional școlar.....	15

II. Personalitatea – componentă psihologică a mediului educațional

1. Caracterizarea sistemului psihic	21
2. Devenirea personalității.....	32
2.1. Modele factoriale ale personalității	38
2.2. Modele procesuale ale personalității	45

III. Grupul didactic – componentă psiho-socială a mediului educațional școlar

1. Grupul didactic	71
2. Caracteristicile fizice ale grupului.....	73
3. Caracteristicile psihologice ale grupului didactic.....	75
4. Grupul didactic formal și grupul didactic real.....	79
5. Structura informală a grupului didactic.....	84
6. Factori interni de influență ai grupului primar.....	92
6.1. Factori individuali care influențează comportamentul de grup.....	93
6.2 Factori de grup care influențează comportamentul individual.....	100

IV. Învățarea – activitatea caracteristică mediului școlar

1. Învățarea în ansamblul activităților umane.....	109
2. Procesul de învățare.....	122
3. Formele elementare ale învățării	135
3.1. Aplicații ale formelor elementare de învățare în mediul școlar	146
4. Învățarea verbală	150
5. Motive intrinseci ale învățării școlare.....	177

Bibliografie selectivă	191
-------------------------------------	------------

CUVÂNT ÎNAINTE

Lucrarea de față este o monografie a mediului educațional școlar, prin faptul că prezintă reperele definatorii ale acesteia. Principiul teoretic care stă la baza structurării conținutului este concepția lui Bronfenbrenner, care permite desprinderea unei secvențe mediale și tratarea ei globală, ca unitate spațio-temporală fizică, psiho-socială și acțională. În consecință, principalele capitole ale cărții prezintă personalitatea și devenirea ei în activitatea educațională, grupul didactic – contextul social în care se realizează efectiv și preponderent educația în școală –, precum și activitatea specifică prin care personalitatea se automodelează – învățarea.

Cartea se adresează specialiștilor din domeniul tehnic care-și asumă responsabilități educative în funcția de profesor. Pentru ei am încercat o abordare care să permită cunoașterea aspectelor psihologice ale fenomenului educațional, prin raportarea unor principii teoretice – structurate pe baza unei bibliografii restrânse dar reprezentative – preponderent la experiența personală în rolul de educat sau educator.

Fenomenul educațional în mediul școlar este privit dintr-o perspectivă psihologică, iar scopul urmărit este acela de a transfera cunoștințe care să contribuie la orientarea și instrumentarea activității profesorului. Prin urmare, conținutul informațional al fiecărui capitol este astfel alcătuit încât să redea dinamica fenomenului educațional în desfășurare, să inducă concepția conform căreia fiecare situație educativă este o problemă – o concretizare unică care presupune o abordare creativă, adaptată particularității sale, nu una algoritmică, adecvată unui model general – și să asigure mijloace psihice suficiente pentru rezolvarea ei. Prin elemente informaționale, dar mai ales prin modul de tratare am urmărit atât prevenirea riscului pierderii relevanței cunoștințelor teoretice asupra practicii, cât și facilitarea conceptualizării experienței personale.

Cartea prezintă unele noutăți de interpretare a activității educative, a locului ei în ansamblul activităților sociale, introduse în scopul conștientizării rolului de profesor și a sensibilizării față de responsabilitatea asumată prin acest rol; prezintă de asemenea noutăți sub aspectul metodologiei de comunicare a informației – trimiterile la reflectare, interpretare, experiența personală, imaginare – fiind tot atâtea încercări de implicare a cititorului în valorizarea internă, autentică a cunoștințelor.

Sper ca principalele motive care m-au susținut în realizarea acestei lucrări să transpare în conținutul ei și să fie asimilate de cititori, deoarece sunt esențiale în activitatea educativă: plăcerea de a împărtăși și altora ceea ce cunosc, de asemenea puternica credință în utilitatea celor transmise pentru cei cărora mă adresez.

Mulțumesc primilor cititori ai cărții, doamnelor psiholog Gabriela Maria Carpinski și dr. Tatiana Dorofte, domnului dr. Mihai Stanciu și fiicei mele Mihaela Carcea, pentru susținerea morală și mai ales pentru ajutorul acordat în înlăturarea unor neajunsuri.

Mulțumesc foștilor participanți la cursurile de Psihologie școlară, studenților de la Facultatea de Automatică și Calculatoare, Universitatea Tehnică “Gh. Asachi” Iași și celor de la Universitatea Agronomică și de Medicină Veterinară “Ion Ionescu de la Brad”, viitori cititori sper, cu care – trebuie să mărturisesc – am “conversat” pe tot parcursul elaborării lucrării.

Maria I. Carcea

PRELIMINARII LA ACTIVITATEA INSTRUCTIV-EDUCATIVĂ

Una din preocupările constante ale comunităților umane din toate timpurile o constituie modelarea personalității și facilitarea adaptării membrilor societății, în special a generațiilor tinere. Activitățile aferente nu sunt specific umane; le întâlnim și pe scara inferioară a filogenezei, nu numai pe treptele superioare ale acesteia. Semnificativ și specific uman este faptul că necesitatea intervenției sociale în evoluția individuală este conștientizată la nivelul societății, iar realizarea ei este organizată, controlată și instituționalizată în modalități particulare, în funcție de caracteristicile și gradul de emancipare a fiecărei societăți.

Răspunsul la nevoia socială de modelare a personalității și cea individuală de facilitare a comportamentului adaptativ se concretizează pe plan social în două direcții de acțiune: socializarea persoanei prin intervenții speciale și organizarea instituțiilor realizatoare de asemenea intervenții.

În direcția socializării se exercită un ansamblu de intervenții modelatoare asupra persoanei, de la naștere până la dispariție, de la primul gest care-i facilitează reglarea reflexului respirator, la înzestrarea lui treptată cu acele cunoștințe și deprinderi care să-i permită elaborarea propriilor instrumente de cunoaștere și intervenție asupra mediului, până la ultima împărtașanie sau strângere de mână care să-i ușureze trecerea pragului spre neființă. Aceste intervenții sunt menite: a orienta, supraveghea și corecta evoluția somatică a individului; a structura, restructura și potența sub aspect energetic și orientativ disponibilitățile cognitive și afective; a facilita însușirea cunoștințelor teoretice și practice din conștiința socială, de ase-

menea a modelelor sociale de conduită. Toate la un loc urmăresc să susțină tendințele de integrare ale fiecărei persoane, tendințe care-și au originea ancestrală în trebuințele de afiliere și apartenență ale ființei vii.

Concomitent, complementar influențelor sus-menționate și în strânsă interacțiune cu acestea, preocupările sociale sunt orientate în direcția organizării și perfecționării acelor instituții, care să vină în sprijinul persoanei, prin inițierea și efectuarea, sistematică și competentă (profesionistă), a intervențiilor modelatoare. Evolutiv, pe plan social apar astfel instituțiile de tip familial, religios, școlar, medical care, în strânsa lor interacțiune și interdependență, se constituie în tendința, forța, potențialul integrator al fiecărei societăți.

Între tendințele individuale de integrare și tendințele sociale integratoare există o strânsă interdependență; nivelul de activare, de structurare diversificată și de operaționalizare a potențialului ereditar individual depinde de calitatea intervenției sociale, de asemenea, aceasta din urmă este dependentă de competența funcțională a persoanelor prin intermediul cărora se exercită. Zona de întâlnire a celor două tendințe are un caracter dinamic datorită permanenței schimbului material, energetic și informațional care se realizează între cele două părți (individual-social), în pondere diferită pe parcursul evoluției individualului: predominant de la social la individual în primele etape ale dezvoltării – caracterizate prin dependența copilului de adult – și predominant de la individ la societate la vârsta adultă. Între elementele de interacțiune ale zonei respective există relații de compensare, în sensul că, între anumite limite permise de zestrea ereditară individuală și legile dezvoltării psiho-somatice, intervențiile sociale actuale pot modifica efectele celor anterioare, de asemenea, vitalitatea persoanei (energia, forța, puterea voinței, capacitățile intelectuale, încrederea, etc.) poate diminua efectele unor limite ale “ofertei” sociale.

Datorită particularităților structurale și funcționale ale psihicului uman, orice intervenție socială asupra individualului lasă anumite amprente. Efectele intervențiilor potrivite se acumulează, se structurează, se restructurează în timp și se mani-

festă, imediat sau cu întârziere, mai mult sau mai puțin pregnant, în comportament adaptativ performant, spre deosebire de cele nepotrivite, care prin intensitate și/sau cumulare devin factori subiectivi de risc ai comportamentului individual de adaptare.

1. Locul activității instructiv-educative în ansamblul intervențiilor sociale

Pe parcursul practicii sociale, activitățile de mediere a comportamentului adaptativ individual s-au diferențiat funcție de: a) obiectivele concrete urmărite și b) nivelul psiho-somatic căruia i se adresează. Diferențierea a generat sisteme socio-tehnice specializate pentru categorii de intervenții.

Obiectivele urmărite prin activitățile sociale la care se fac referiri, pot fi împărțite în două categorii, anume obiective corective și obiective formative, funcție de starea persoanei asupra căreia se realizează intervenția. Obiectivele corective răspund unor nevoi de restaurare, restructurare, reevaluare, ceea ce presupune existența unei stări alterate, a cauzelor care au generat-o, de asemenea, presupun cunoașterea modelului de “normalitate” spre realizarea căruia este îndreptată intervenția. Obiectivele formative răspund unor nevoi de modelare anticipativă, de pregătire a persoanei pentru situații probabile, presupunând existența modelului “ideal” vizat.

În ceea ce privește nivelul căruia i se adresează intervenția se pot diferenția – după un criteriu medical – structurile somatice, de natură substanțială, de cele psihice, de natură informațională, corespunzător – în conceptualizare psihologică – nivelului comportamental, observabil, respectiv celui psihic, inaccesibil cunoașterii directe, dar interpretabil. Trebuie să se menționeze în mod explicit faptul că, datorită caracterului unitar și integral al vieții psihice, diferențierea structurilor și nivelurilor funcționale se realizează doar pe plan conceptual, în scop metodologic și didactic. Pentru a reprezenta activitatea psihică ca un tot unitar, se prezintă mai jos un model intuitiv al

funcționării sistemului psiho-comportamental (figura 1.). Se menționează că, modelul se referă atât la acțiuni complexe, cât și la secvențe elementare de ordinul unui act sau al unei operații.

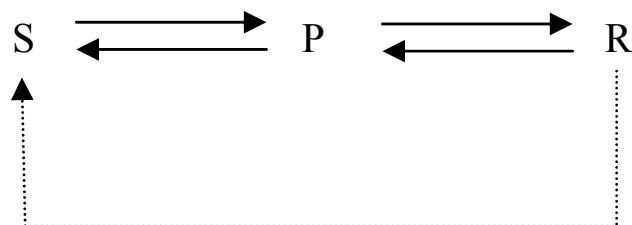


Figura 1. Schema activității psihice

În figură, S reprezintă situația stimul, element (fapt) “provocator” al unei activități, P simbolizează personalitatea concretă, unitară și unică, drept “condiție” care face ca stimulul cauză S să determine tocmai reacția comportamentală R, și nu alta, ca răspuns la stimulare. Deci, atunci când se vorbește despre nivelul psihic se are în vedere condiția internă a activității subiective, iar atunci când se vorbește despre nivelul comportamental se are în vedere efectul observabil al aceleiași activități, reacția. Dubla legătură între elementele schemei arată că stimulul acționează asupra personalității atât prin caracteristicile lui obiective, generale, cât și prin cele subiective, particulare, pe care i le conferă însăși personalitatea în actul recepției; de asemenea, reacția exprimă starea personalității, modificându-o în același timp, prin: consumul energetic pe care-l comportă răspunsul și modificarea structurilor psihice antrenate (de recepție, de stocare...). Reacția devine element structural subiectiv al stimulului unor secvențe ulterioare ale activității psihice, prin mecanismul de feed-back cu funcție autoreglatoare, caracteristic sistemelor vii.

Între structurile și nivelurile menționate nu este o delimitare strictă; întotdeauna apar zone de interferențe. Ceea ce se ia în considerare la definirea activităților sociale de intervenție asupra individualului este de fapt caracterul explicit al obiectivelor urmărite și nivelul preponderent vizat ca “obiect” al modificării.

Aplicarea criteriilor anterior enunțate (obiectivul urmărit și nivelul vizat de intervenție) conturează taxonomia activităților sociale menite să medieze modelarea comportamentului adaptativ individual așa cum se arată în figura 2.

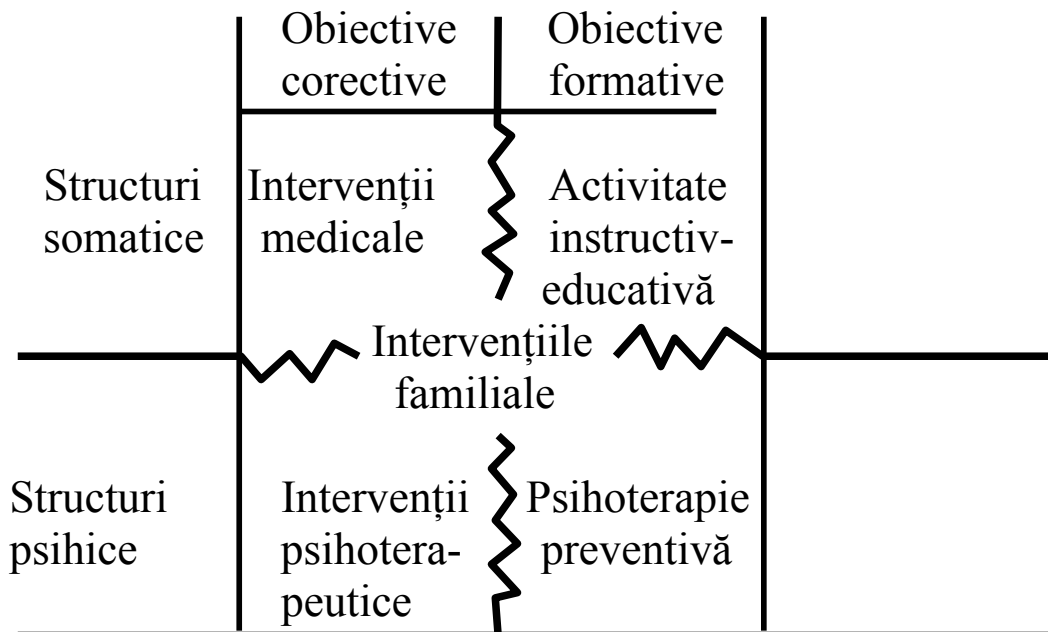


Fig. 2. Categoriile de activități sociale modelatoare ale activității adaptative individuale

Intervențiile medicale – tratamente medicamentoase, intervenții chirurgicale, diete – urmăresc obiective corective prin acționare asupra structurilor somatice; instituția socială specializată în coordonarea și realizarea acestei categorii de activități este sistemul sanitar.

Intervențiile psihoterapeutice – psihoanaliza, hipnoza, terapiile comportamentale, psihodrama – urmăresc obiective corective prin acționare asupra structurilor psihice. Sub aspect organizațional și instituțional, această categorie de activități este tot în sarcina instituțiilor sistemului sanitar.

Activitatea instructiv-educativă urmărește obiective formative prin acționare asupra nivelului comportamental. Instituția care administrează această activitate socială este sistemul de învățământ prin instituțiile sale școlare.

Psihoterapia preventivă urmărește obiective formative, intervențiile vizând prioritar nivelul psihic. Aceste activități au ca scop prevenirea inadaptării. Insuficient instituționalizat la noi datorită numărului foarte redus al psihologilor practicieni, această preocupare intră în categoria activităților educative în sensul cel mai larg al conceptului de “educație permanentă”.

Un loc aparte în ansamblul influențelor care determină comportamentul adaptativ individual îl ocupă intervențiile familiale, cu pondere deosebită în pregătirea persoanei pentru viață. Familia este prima instituție formativă în evoluția fiecărei persoane, tot ea răspunde primelor semne de disconfort ale acesteia. Familia acționează asupra fiecărui membru la cele mai profunde nivele psihice prin însăși existența ei. Efectele influențelor familiale depind de competența părinților în creșterea și educarea copilului, de constelația familială, de capacitatea acesteia de a integra și valoriza fiecare membru, de a conserva, flexibil, relațiile pozitive intra- și intergenerații.

2. Exigențele intervenției instructiv – educative

Ansamblul intervențiilor instructiv-educative se structurează într-o activitate socială complexă, de lungă durată, practic nelimitată de vârstă, într-o desfășurare secvențială, dar unitară. Prin activitatea instructiv-educativă realizată în cadrul școlii, valorile sociale sunt transmise fiecărui elev prin intermediul unei categorii socio-profesionale specializate, care formează personalul didactic. Datorită gradului ridicat de specializare a informației ce urmează a fi transmisă și specificului relațional interuman al activității instructiv-educative, specific dat de complexitatea și sensibilitatea funcțională a structurilor psihice ale participanților, realizarea actului instructiv-educativ de către personalul didactic ridică anumite exigențe.

Se are în vedere, în primul rând, necesitatea stăpânirii domeniului informațional al disciplinei ce urmează a fi predată; numai în condițiile cunoașterii reale și profunde a noțiunilor,

relațiilor și fenomenelor specifice domeniului respectiv, profesorul va putea prezenta conținutul informațional la diferite niveluri – funcție de particularitățile de înțelegere și cunoștințele anterioare ale elevilor –, le va putea structura în forme diversificate, adresându-se astfel diferitelor grade de interes pe care le prezintă elevii. Stăpânirea conținutului face ca profesorul să fie sigur pe sine – sentiment necesar în activitatea didactică –, de asemenea, crește receptivitatea, permisivitatea și flexibilitatea față de intervențiile originale (întrebări neobișnuite, soluții personale, noi – independent de valoarea lor socială) ale elevilor.

Exigența la care se va face referire în cele ce urmează este de ordin vocațional.

Cei care se gândesc la o carieră didactică trebuie să știe că principala sursă de satisfacție în această activitate este bucuria de a comunica cu elevii, de a elabora un repertoriu comun din ce în ce mai larg în sfera problematicii specifice disciplinei predate. Profesorul trebuie să dea dovadă de mare sensibilitate; el trebuie să fie capabil să savureze chiar și cele mai mici succese ale elevilor pentru a le valoriza, pentru a face din ele instrumente motivatoare stimulative ale activității de învățare; el trebuie să sesizeze cât mai repede eventuale lacune în cunoștințele elevilor sau alte elemente de risc în evoluția copilului pentru a preveni eventuale disfuncții în adaptare, mai puțin prin sancționarea comportamentelor nedorite, dar prin conștientizarea lor, prin trezirea dorinței reale de a depăși situația.

Un profesor nu se poate mulțumi cu constatarea efectelor; el trebuie să se implice în căutarea cauzelor, să aibă disponibilitatea necesară pentru sprijinirea și ajutorarea elevilor în a-și defini năzuințele socialmente dezirabile și a le realiza.

În cariera didactică dobândirea succeselor profesionale plauzibile cer o “investiție” intensă, perseverentă și de durată. Altruismul constructiv – generator de autonomie –, comunicativitatea, sensibilitatea, capacitatea de exteriorizare a bunelor sentimente, alături de aptitudinile intelectuale corespunzătoare sunt trăsături care favorizează activitatea instructiv-educativă.

C.R. Rogers (1954), pionier al educației non-directive, libere, menționează trei trăsături comportamentale pe care le consideră necesare și suficiente pentru realizarea eficientă a intervențiilor transformatoare asupra personalității. Aceste trăsături sunt următoarele:

- *comprehensiunea empatică* – care în activitatea instructiv-educativă se referă la capacitatea de a înțelege cadrul de referință intern al elevului, valorile, lumea lui obișnuită de trăiri și semnificația acesteia, înțelegere însoțită de capacitatea de a arăta, de a comunica elevului această înțelegere;
- *interesul pozitiv* – expresie a dragostei față de elev, exteriorizată prin acceptarea sensurilor și sentimentelor pe care acesta le trăiește;
- *congruența personalității profesorului* – se referă la integritatea psihică a acestuia, la caracterul deschis, onest și consecvent cu sine al comportamentului său.

Ultimele două trăsături comportamentale sunt complementare, coexistența lor permite nu numai realizarea, ci și menținerea unei relații echilibrate în care partenerii “examinează” variantele de opinii (ale profesorului și ale elevului), astfel își păstrează identitatea propriei personalități. Tendința neacceptării de către profesor a sensurilor și sentimentelor elevului, dezvoltă la acesta o reacție de apărare a propriei identități, care se poate manifesta într-o rezistență față de acceptarea modelului propus pe care îl percepe ca pe ceva impus din exterior, formal și nepotrivit. Opusul acestei tendințe, cea de identificare a profesorului cu elevul, elimină șansa unui model posibil – accesibil elevului, în prezent sau viitor, ca alternativă la propriul model – și prin aceasta se riscă plafonarea, rigidizarea sensurilor actuale, imature, infantile ale elevului.

Atitudini ale profesorului ca înțelegerea elevului, încrederea în potențialul pozitiv al relației profesor – elev și disponibilitatea de implicare reală, profundă și sinceră în această relație sunt premise care asigură comunicarea integrală, cognitivă și afectivă. Asemenea atitudini dezvoltă și la elevi încrederea în sine și în cei chemați a-l forma, lărgesc deschiderea și

disponibilitatea de comunicare, stimulează dorința de implicare a elevului în continua confirmare a caracterului pozitiv al relației, ceea ce duce la eficientizarea acesteia.

O altă categorie de exigențe se referă la necesitatea unei cunoașteri cât mai corecte și cât mai nuanțate a “obiectului” intervenției, a personalității umane, în toată complexitatea ei structurală și funcțională.

Cel ce realizează intervenția instructiv-educativă, profesorul, trebuie să cunoască foarte bine caracteristicile de vârstă ale elevilor cu care lucrează. Se știe că fiecărei etape de dezvoltare îi este specifică o anumită modalitate și un anumit nivel funcțional al diferitelor procese psihice, comune în anumite limite persoanelor care aparțin aceleiași categorii de vârstă; aceștia pot fi caracterizați, de asemenea, prin dominante de interes, de exemplu, copiii mai mici sunt preocupați preponderent de cunoașterea lumii exterioare în formele sale concrete, cei mai mari sunt interesați de abstracțiuni sau ficțiuni ale aceleiași lumi, pe când adolescenții sunt interesați mai mult de lumea internă, de propria identitate, de perspective individuale și probleme sociale.

Cunoașterea caracteristicilor de vârstă nu este suficientă pentru realizarea unor intervenții diferențiate care să asigure o transformare semnificativă la nivel individual; realizarea unui asemenea scop presupune stăpânirea criteriilor și metodelor de identificare și estimare a particularităților individuale diferențiate, ale însușirilor temperamentale, aptitudinale și caracteriale speciale ale fiecărui elev.

În acest context, profesorul trebuie să cunoască, de asemenea, condițiile și legitățile învățării, activitate psihică prin intermediul căreia se produc efectele transformatoare la nivel psihic și comportamental, la nivelul personalității elevului, pentru ca modificările să se realizeze în sensul și la intensitatea dorită.

Caracterul social al activității instructiv-educative care se desfășoară de obicei pe clase de elevi impune necesitatea cunoașterii fenomenului comunicațional, interuman, a legilor și

principiilor dinamicii de grup, fenomene pe fondul cărora se desfășoară întreaga activitate.

Realizarea activității instructiv-educative prezintă exigențe ridicate și sub aspectul cunoașterii tehnologiilor concrete prin care se poate realiza transformarea dorită la nivelul personalității. Esențial în acest sens este cunoașterea obiectivelor urmărite în activitatea respectivă, a finalității în spiritul căreia sunt ele definite și a reperelor prin realizarea cărora pot fi atinse.

Asimilarea principiilor ce guvernează activitatea instructiv-educativă este la rândul ei foarte importantă pentru a reduce riscul unor improvizații inoperante și pentru a asigura o spontaneitate benefică, constructivă, care dă viață și autenticitate rolului profesorului.

Organizarea activității instructiv-educative impune selecția și sistematizarea conținuturilor de specialitate ce urmează a fi propuse spre asimilare elevilor, a metodelor și mijloacelor folosite pentru transmiterea lor, de asemenea a modalităților de evaluare a cunoștințelor fiecărui elev.

Pe lângă exigențele vocaționale și teoretice, activitatea instructiv-educativă ridică și exigențe practice deosebite. Datorită specificului activității didactice, care se desfășoară întotdeauna “pe viu”, a cărei efecte nu pot fi niciodată înlăturate – doar corectate sau completate – realizarea ei independentă presupune o inițiere supravegheată și coordonată în aplicarea practică a cunoștințelor teoretice și a tendințelor vocaționale.

Categoriilor de exigențe menționate le răspunde curriculum-ul de profesionalizare pentru activitatea didactică a persoanelor cu pregătire superioară într-un anumit domeniu de specialitate, care se desfășoară în paralel sau ulterior acestei pregătiri, după minimum următorul conținut:

- ◆ Psihologia educației – asigură cunoștințele psihologice necesare cunoașterii elevilor, a fenomenologiei caracteristice grupurilor școlare și a activității predominante în mediul școlar, învățarea.

- ◆ Pedagogia – asigură cunoștințele teoretice și o viziune asupra sensului și spiritului fenomenului educațional complex, din perspectiva procesului de predare, în accepțiunea cea mai largă.
- ◆ Metodica predării specialității – este o disciplină aplicativă care definește specificul metodologic de predare-învățare a unor materii (grupe de discipline) de specialitate.
- ◆ Practica pedagogică – activitate concretă efectuată de studenți sub supravegherea și îndrumarea unor profesori de specialitate – urmărește formarea deprinderilor și priceperilor didactice.

Modulul este deschis unor discipline opționale și facultative în eventualitatea unor specializări complementare, interdisciplinare, cum ar fi: ingineria mijloacelor de învățământ în domeniul tehnic, industrial sau agricol; programarea învățării asistate de calculator; consilierea școlară a elevilor din învățământul gimnazial; consilierea de carieră a elevilor din învățământul profesional; psihoterapie preventivă; managementul unităților școlare; marketingul serviciilor educaționale; strategii de autofinanțare în învățământ ș.a.

3. Mediul educațional școlar

Problematika vieții interne a omului a preocupat cugetătorii din cele mai vechi timpuri. Prin urmare, în diferite domenii ale științei ca: filosofia, teologia, științele medicale sau biologia au apărut corpuri de cunoștințe referitoare la natura ființei umane, modalitățile ei de integrare în univers, specificul activității umane, mobilurile și finalitățile existenței sale. Datorită exigențelor privind definirea unui domeniu de cunoaștere ca știință de sine stătătoare numai în condițiile în care își poate delimita un obiect propriu de cercetare și metode ireductibile de investigare, psihologia s-a constituit ca știință autonomă recunoscută, abia la sfârșitul secolului trecut, odată cu înființarea primului laborator de psihologie experimentală de către

Wundt, la Leipzig, în 1879, în cadrul căruia au fost elaborate și utilizate metode experimentale specializate pentru investigarea fenomenelor psihice.

În accepțiunea cea mai largă, psihologia este știința despre suflet sau psihic. Cunoașterea operațională a obiectului psihologiei presupune definirea noțiunii de psihic. Din perspectiva ciberneticii și a teoriei generale a sistemelor, în accepțiunea cercetătorilor Golu M. și Dicu A. (1972) “psihicul reprezintă o formă particulară de comunicație informațională, cu valoare reglatorie, dintre individ ca sistem integral (unitar) și mediul ambiant, precum și între diferite subansambluri componente ale lui (individului). Psihicul se include ca o verigă mediatoare în traiectoria generală a comportamentului”.

Între psihismul subiectiv și comportament există o strânsă unitate, în sensul că, actele comportamentale (acțiunile efective ale unei persoane, observabile din exterior) sunt interiorizate și transformate în acte subiective, de asemenea, actele subiective, interne, se exteriorizează și devin acte comportamentale. Interiorizarea și exteriorizarea se realizează la diferite niveluri de profunzime și intensitate; funcție de starea psihismului subiectiv unele acte comportamentale produc prin interiorizare restructurări semnificative care influențează instantaneu observabil comportamentul, altele au nevoie de repetări și doar prin cumulare produc restructurări semnificative.

Structurile psihice sunt inaccesibile cunoașterii directe; ele se dezvăluie în actele comportamentale. În majoritatea situațiilor, stările subiective sunt ușor descriptibile pe baza actelor comportamentale, dar sunt situații în care acest lucru se poate realiza numai printr-o analiză psihologică înalt specializată.

Important de reținut pentru profesori este diversitatea stărilor interne și a modalităților de manifestare ale acestora; stări asemănătoare pot lua forme de manifestare diferite, de asemenea, stări diferite se pot exterioriza prin comportamente asemănătoare, la aceeași persoană funcție de situația externă și de la o persoană la alta, funcție de particularitățile acestora.

Data fiind inseparabilitatea actelor interne de cele externe, se poate considera că “psihologia este știința comporta-

mentelor mediate și reglate pe baza schimbului informațional, orientat și selectiv, cu mediul ambiant” (idem, pg. 60).

Prin conceptul de mediu, în psihologie, se desemnează totalitatea factorilor de influență a activității psihice. *Orice factor de mediu care declanșează modificări reversibile în materia vie este un stimul (excitant)*. Funcție de proveniența stimulului, la o primă delimitare se diferențiază mediul intern de cel extern.

Mediul intern cuprinde totalitatea *factorilor de natură organică*, datorate particularităților structurale și funcționale ale sistemelor bio-fizice reflectate la un moment dat la nivelul psihicului și *factori de natură psihică*: cunoștințe, dispoziții datorate stării de echilibru afectiv-motivațional a persoanei într-o situație dată (emoții, sentimente, interese, năzuințe, așteptări), intenții, interese ș.a.

În mediul extern pot fi identificate următoarele categorii:

- *factori fizici* – materiali – cuprind totalitatea obiectelor concrete, naturale și artificiale;
- *factori de microclimat* – temperatura, lumina, cromatica, acustica, vibrații, radiații;
- *factori sociali* – totalitatea persoanelor cu care cineva vine în contact direct sau mijlocit, relațiile dintre cei din jur și relațiile persoanei cu ceilalți;
- *factori culturali* – valorile, stilul și nivelul societății în care trăiește persoana, mentalitățile, organizațiile și instituțiile specifice, gradul de libertate – dependență a persoanei în societatea respectivă, stilul autoritar, democratic sau liber în care societatea înțelege să-și integreze membrii, sintetic exprimat, conștiința și acțiunea socială;
- *factori transcendențiali* – includ totalitatea influențelor inaccesibile cunoașterii “științifice” la un moment dat.

Influența acestor factori trebuie văzută în strânsa lor interdependență și permanenta lor interacțiune; ceea ce diferă este ponderea pe care o au într-o situație de existență sau alta. Reacțiile de stare sau comportamentale pe care le provoacă diferă de la o persoană la alta, funcție de nivelul dezvoltării

psihice, prioritățile specifice unor etape și particularitățile individuale de sensibilitate/reactivitate ale persoanei la un moment dat. Este evident de exemplu că un sugar reacționează altfel la senzații organice de foame, sete, oboseală decât un preșcolar care știe să ceară sau chiar să se autoservească; copilul mic reacționează altfel la interdicția parentală decât adolescentul sau adultul, primăvara influențează diferit pe cel tânăr de cel bătrân, pe îndrăgostitul fericit de cel nefericit.

În general, *mediul extern acționează asupra persoanei în complexitatea lui fizică, socială și culturală*. În raport cu factorul dominant se poate vorbi despre mediul fizic, mediul social, mediul cultural sau combinații. Mediul extern, în diversitatea lui, se caracterizează prin exigențe specifice față de comportamentul adaptativ al persoanei. În anumite limite, sistemul psihic asigură această adaptare prin autoreglare, în tendința lui spre un echilibru stabil.

Mediul educațional școlar cuprinde totalitatea factorilor interni și externi care influențează activitatea educativă în sistemul de învățământ, fiind un mediu organizațional complex, care ridică prioritar exigențe de natură psihologică și socială atât pentru profesori, cât și pentru elevi. Competența profesorului intră într-o relație de complementaritate cu particularitățile de dezvoltare ale elevului (biologice, psihologice și sociale) pe fondul unor elemente obiective (spațiu, dotare, confort, legi și norme, numărul de elevi în clasă, organizare școlară și servicii auxiliare) care, în interacțiunea lor, determină eficiența activității instructiv educative.

Școala reprezintă o “unitate medială”, deoarece ea este definită atât prin delimitare spațială, cât și prin specificul activității desfășurate în spațiul respectiv. Dacă se are în vedere clădirea și clasa concretă în care copilul învață se poate folosi sintagma de “secvență medială școlară” sau “ambient școlar”.

Bronfenbrenner U.(1977) definește secvența medială – “setting” – ca “un loc cu caracteristici fizice deosebite în care participanții se îndeletnicesc în domenii, modalități și roluri specifice. Factori ca: *spațiu, timp, caracteristici specifice, îndeletnicire, participanți, roluri* constituie elementele unui setting”.

În ambientul școlar, *factorul spațial* este reprezentat de sala de clasă (laborator, atelier) unde elevii își petrec cea mai mare parte a timpului, dar și de spațiile în care pot desfășura diferite activități educative, cu scop formativ sau preventiv, în pauzele dintre ore sau în afara programului didactic. Pentru perceperea favorabilă a acestui factor, școala nu trebuie să fie numai locul unde se învață, “se muncește”, ci și locul unde elevul poate găsi un spațiu protejat, al său (“școala mea”), unde poate să-și petreacă o parte din timpul liber în activități de relaxare.

Factorul timp circumscrie perioada și durata activității didactice și extrașcolare zilnice, săptămânale, semestriale, anuale sau pe cicluri de studii, primare, secundare, liceale, profesionale, universitare.

Caracteristicile fizice sunt date de ceea ce se cheamă în mod curent “mijloace” în sensul cel mai larg: mobilier, material didactic, dotări utilitare, dar și factori de microclimat ca: lumină, căldură, posibilități de aerisire, liniște sau estetică – cromatică, aranjamente, în general elemente de confort.

Activitatea specifică școlii este cea instructiv – educativă, proces complex în care activitatea profesorului, predarea și cea a elevului, învățarea se desfășoară în secvențe succesive sau concomitente, într-o strânsă relație de complementaritate.

Participanții – factori subiectivi ai mediului școlar – sunt elevii și profesorii, purtători de experiențe, interese, aspirații și disponibilități proprii, care joacă rolurile specifice în “regia” generală și concomitentă a naturii și societății, reglementată de legi, regulamente și norme.

“Secvența medială școlară” – asemănătoare la cele mai diferite niveluri de școlarizare – determină tratarea constantă, generală și globală a elevilor, ca școlari, pe o durată îndelungată de timp, cu toate că în perioada respectivă, personalitatea trece prin mari transformări biologice, psihologice și sociale. Factorii mediali, obiectuali și normativi sunt aceiași: un loc într-o bancă, un grup relativ constant format din persoane de aceeași vârstă, întâlnirile regulate cu profesorii, sarcinile ce vin din exterior și care trebuie realizate la un moment dat și

într-un interval de timp determinat. Toate acestea sunt trăite diferit la diferite perioade de vârstă și la aceeași vârstă de elevi diferiți, aspecte ce vor influența performanța școlară.

Mediul educațional școlar determină forme de interacțiuni sociale specifice. Spre deosebire de mediul familial în care disponibilitățile comunicaționale ale adultului revin într-o măsură semnificativă copilului, acesta fiind tratat ca “unicat” indiferent de numărul copiilor din familie, în școală, el se găsește în mijlocul unui grup relativ mare (20-40 de copii), omogen sub aspectul vârstei, și află că trebuie să împartă disponibilitățile comunicaționale ale adultului, profesorul, cu toți ceilalți copii. Ca urmare, în familie copilul deprinde relațiile particulare, cu specificitate individuală, iar în școală începe să-și însușească forme de relații universale, aplicabile în grupuri diferite. Raporturile universale au un caracter instrumental, ele sunt mijloace de adaptare socială ale căror formare și operaționalizare cer timp și îndrumare competentă.

Situațiile tipice de interacțiune socială, determinate de calitatea instituțională a școlii, prezintă următoarele caracteristici (Ulich, 1976):

- o constelație specifică a puterii, în cadrul căreia elevii au șanse diminuate în raport cu profesorii, atât în ceea ce privește libertatea exprimării, cât și cea a influențării celorlalți sau a comunicării în general;
- o delimitare a competențelor între profesori și elevi, corespunzătoare diferenței de cunoștințe;
- relativa determinare a rețelelor și canalelor comunicaționale, potrivite particularităților de putere, stilului de autoritate și competențelor.

Este evident că profesorul, în exercitarea funcției sale, este parte integrantă a mediului educațional școlar. Trebuie să dea de gândit faptul că, prin poziția și rolul jucat, personalitatea profesorului și modul în care își proiectează propria identitate în activitatea profesională dau specificitate mediului educațional școlar; același mediu educațional poate fi structurat ca ansamblu de factori stimulativi ai învățării în valorizarea lor de către un profesor, sau ca mediu frenator al învățării în interpretarea altuia.

PERSONALITATEA – COMPONENTĂ PSIHOLOGICĂ A MEDIULUI EDUCAȚIONAL ȘCOLAR

1. Caracterizarea sistemului psihic

În definierea lui Ludwig von Bertalanffy (1968), pionier al teoriei generale a sistemelor, sistem este “orice ansamblu de elemente aflate într-o interacțiune ordonată” (neîntâmplătoare). Într-o definiție mai sugestivă din punct de vedere didactic, prin sistem se înțelege “orice grupare de elemente (indiferent de natura lor) circumscrise în limitele anumitor coordonate spațio-temporale și caracterizată printr-o anumită finalitate”. Menționarea explicită a necesității raportării ansamblului la anumite coordonate (repere), sugerează relativitatea calităților de sistem și element; ceea ce este sistem într-o anumită referință poate deveni element la un nivel mai ridicat de generalizare și invers. De exemplu, un organism viu este sistem în raport cu țesuturile și organele sale interne, dar devine element în raport cu realitatea biologică a speciei sale; un elev este un sistem în raport cu corpul, simțămintele și acțiunile sale, dar devine element în raport cu clasa de elevi din care face parte. În cazul sistemelor complexe, la nivele superioare ale organizării materiei vii se poate vorbi despre subsisteme, ansamble de elemente cu funcții proprii, integrate în realizarea finalității sistemului de ansamblu.

Luarea în considerare a obiectului cunoașterii ca sistem implică descrierea acestuia prin caracteristicile generale ale sistemelor (I.Moraru, Gh. Iosif, 1976), anume:

- caracteristicile de intrare;
- caracteristicile de ieșire;

- structura elementelor – sub aspectul componentelor și al organizării lor unele în raport cu altele;
- funcția generală realizată de sistem în acțiune.

Intrările sistemului psihic sunt asigurate de elementele informaționale recepționate de către analizatori (subsisteme de recepție ale sistemului psihic) specializați pentru decodificarea anumitor forme de energie și transformarea lor în impuls nervos, purtător de informație. Aceste informații au rolul de a declanșa sau modifica activitatea psihică, fiind stimuli ai acesteia. Ele pot fi de origine externă, stimulând sistemul pe cale vizuală, auditivă, olfactivă, sau pot veni din interior sub forma unor impresii tactil-kinestezice, gustative, a unor senzații fiziologice (foame, sete, durere), cognitive (curiozitate) sau afectiv-voluntare (dorințe, intenții).

La nivelul sistemului, informația suferă o prelucrare complexă la diferite niveluri de organizare, unde se stochează în structuri diferite, mai mult sau mai puțin stabile. Sistemul psihic este un uriaș rezervor informațional, genetic și dobândit, din care nimic nu se pierde, tot ce intră se transformă intrasistemic; nimeni nu poate garanta că un eveniment aparent nesemnificativ nu va produce vreodată modificări comportamentale majore, sau că o trăire ori informație “uitată”, independent de modalitate (naturală sau artificială), nu va fi actualizată vreodată, în activitatea persoanei sau produsele activității sale.

Ieșirile sistemului psihic sunt reprezentate de comportamentele concrete ce iau naștere prin traducerea impulsului nervos în acte motorii, de la mișcări imperceptibile, la modificări mimice, gestice, ale poziției corporale, sau fiziologice ca expresii afective, în vorbe sau acțiuni complexe.

Legătura dintre elementele sistemului se realizează printr-o transmisie de energie (mecanică, electrică, termică), sau la un nivel superior de organizare prin comunicație semantică. Legăturile de natură energetică și informațională dintre elemente permit delimitarea sistemului de mediul său.

Sistemul poate fi descris și prin legăturile sale externe cu mediul; condiția funcționării acestor legături constă în realizarea unui grad minim de compatibilitate care să permită comunicația energetică sau informațională.

Datorită legăturilor sale interne, corelative, sistemul psihic este un *sistem integral*, spre deosebire de sistemele mecanice de exemplu, care sunt sisteme aditive, în care elementele își păstrează identitatea în condițiile coparticipării la funcționarea ansamblului. Specific sistemelor integrate este independența relativă a ansamblului în raport cu elementele componente, datorită proprietății de autoreglare care permite “menținerea unei stări de echilibru în anumite condiții de mediu și refacerea acestuia în cazul perturbațiilor, compensarea prin mecanisme și forțe proprii a unor legături sau elemente deteriorate, tendința antientropică (opозиția față de acțiunea legii transformărilor ireversibile)” (M. Golu, A. Dicu, 1972). Datorită autoreglării, sistemele integrale devin *stabile* – continuă să-și mențină echilibrul în condițiile instabilității elementelor – și *adaptabile* – continuă să-și mențină echilibrul în condițiile instabilității mediului.

Specific sistemului psihic uman este *integritatea de gradul trei*, ceea ce înseamnă că, la legăturile primare existente între elementele componente și la cele secundare elaborate în cursul existenței biologice prin mecanismul condiționării, se adaugă ansamblul legăturilor de ordinul al treilea, structurate pe baza sensurilor condiționate social-istoric și instrumentate de limbaj (idem, pg. 89), adică a semnificațiilor.

Cunoașterea sistemului psihic presupune descrierea lui și după alte criterii generale. După coeficientul de complexitate *sistemul psihic uman este hipercomplex*, dispunând de un număr ridicat de elemente active, cu scop propriu (percepție, gândire, motivație ș.a.), fiecare puternic saturate de legături interne și externe.

Funcție de poziția sistemului față de factorul timp, psihicul uman este un sistem dinamic, deoarece suferă transformări de stare în timp, pe o traiectorie specifică (are o evoluție stațională). Datorită acestei proprietăți sistemul psihic uman este *un*

sistem evolutiv. Specific uman este în acest sens, neliniaritatea legăturii dintre secvențele de prezent, trecut și viitor ale cadrului temporal. Comportamentul actual nu este determinat strict de trecut, deoarece, datorită capacității de anticipare, omul acționează în prezent funcție de trecut, dar și de viitor.

Raportul dintre sistem și mediul ambiant pune în evidență *caracterul deschis al sistemului psihic uman* deoarece realizează în permanență schimburi energetice și informaționale cu mediul, existența lui fiind integrată și subordonată acestor schimburi. Analiza comportamentului uman se poate reduce în ultimă instanță, în fiecare moment, la conținutul și semnificația comunicațiilor sistemului psihic cu ceea ce-l înconjoară și cu sine.

Orice sistem se caracterizează, de asemenea, printr-o anumită modalitate de prelucrare a informației. Natura dependenței dintre mărimile de intrare și cele de ieșire conferă sistemului psihic un *caracter probabilist*, datorită legăturilor aleatoare dintre intrări și ieșiri, generând comportamente cu un grad mai mare sau mai mic de nedeterminare. Acest caracter probabilist determină relativa imprevizibilitate a comportamentului uman.

Nu se poate defini sistemul psihic uman fără a se face referire la specificul care-l deosebește atât de sistemele artificiale cele mai sofisticate, cât și de cele naturale complexe, anume la *dimensiunea spirituală a omului*, concretizată în capacitatea de conștientizare a informației, de asimilare și atribuire a unor semnificații prin instrumentarea limbajului, de asemenea capacitatea de transformare deliberată a mediului extern și intern prin creație și autocreație, prin autotransformare funcție de un model mental anticipat.

În urma celor prezentate, sistemul psihic uman poate fi caracterizat ca *un sistem deschis, hipercomplex, dinamic și probabilist, capabil de autoreglare conștientă și transformare creatoare a mediului extern și intern. Sistemul psihic uman tinde spre autoorganizare pentru menținerea stabilității interne și a echilibrului cu mediul său, întregul comportament mediat de acest sistem fiind inscriptibil activității adaptative.*

Se poate concepe astfel un sistem integrat, format din două subsisteme interdependente – sistemul psihic și sistemul comportamental – și altul integrator supraordonat, sistemul individ – mediu, ce se poate descrie din perspectiva relațiilor adaptative dintre “elemente” așa cum se manifestă în activitatea specifică rezultată din interacțiunea respectivă. Psihologia educațională studiază un asemenea sistem complex, format din elemente psihice, psiho-sociale și fizice, în modalitatea lor de manifestare în activitatea școlară.

Elementele sistemului psiho-comportamental pot fi exprimate printr-o noțiune generală ca fenomene psihice. Pe plan conceptual elementele întregului pot fi diferențiate, în vederea cunoașterii structurii lor specifice, a rolului pe care îl dețin și a modalității lor de interacțiune în funcționarea ansamblului. În accepțiunea lui Popescu Neveanu, P (1987) fenomenele psihice cuprind procese și însușiri psihice.

Procesele psihice reprezintă modalități ale conduitei specializate sub raportul conținutului informațional, al structurilor operaționale și al formei de realizare subiectivă. Procesele sunt activități psihice interne, complexe, cu o desfășurare discursivă, plurifazică, implicând coordonarea unor variabile independente și a altora dependente. Ele sunt definite de următoarele elemente:

- ◆ conținutul informațional – de exemplu percepția sau reprezentarea operează cu un conținut figural, gândirea cu unul simbolic, pe când afectivitatea operează cu semnificații individuale;
- ◆ mecanismele fiziologice și operatorii prin care se realizează;
- ◆ forma subiectivă specifică – exprimată prin “parametrii” concreți-individuali ai modelului teoretic.

Efectele desfășurărilor procesuale – produsul psihic – pot fi luate în considerare secvențial, atunci când chiar procesul constituie obiectul analizei, sau integrate într-un produs final, dacă se discută o activitate complexă; astfel se vorbește despre percept (imaginea mentală a obiectului perceput) ca efect al

percepției, gând ca efect al gândirii, emoție sau sentiment ca efect al afectivității, ori, despre oricare dintre aceste produse drept condiții ori rezultate ale unor activități complexe, ca învățarea, jocul sau munca.

Însușirile psihice sunt “formațiuni sintetice ce derivă din procesualitatea psihică, dar sunt ireductibile la un singur proces psihic; structurări stabile, manifestându-se relativ constant în conduită; invarianți sau particularități ale unui proces ca ansamblu de personalitate, caracteristice pentru un anumit individ, ce se impun similar în cele mai variate împrejurări” (idem, pg. 19). Conceptualizate în diferite forme (trăsături, caracteristici), însușirile psihice în interacțiunea lor specifică pot defini personalitatea la un moment dat.

Însușirile psihice se manifestă în anumite condiții de motivație și atenție, în activități psihice concrete ca jocul, învățarea, munca, activități dominante în diferite etape de vârstă. Condițiile subiective definesc starea psihică a persoanei, fiind expresia integrală a unui “moment” din desfășurarea vieții psihice, condensarea sintetică a diferitelor procese și funcții psihice în jurul unei dominante individuale. Însușirile și starea psihică explică diferențele interpersonale de comportament în aceeași situație externă, iar starea psihică explică diferențele intrapersonale, varietatea modalităților de acțiune în situații asemănătoare de către aceeași persoană, în aceeași etapă a dezvoltării sale. Diferențele de acțiune ale aceleiași persoane în etape diferite de dezvoltare sunt explicate prin niveluri diferite, specifice vârstei, de conținut și operaționalitate a proceselor psihice.

Inițial efecte ale potențialului ereditar, însușirile psihice, în evoluția lor ontogenetică, structurează și sunt structurate la rândul lor de asimilările subiective, particulare, ale influențelor mediului. Însușirile psihice sunt descriabile prin următoarele categorii de particularități ale manifestărilor comportamentale:

- dinamice și energetice (temperamentale),
- instrumentale – modalitățile de structurare și nivelurile funcționale ale proceselor psihice integrate (aptitudini, talent),

- caracteristicile relațional-valorice și de autoreglare (caracterul).

Modalitatea unică de împletire a acestor însușiri definesc personalitatea.

Organizarea și dinamica sistemului psihic. Prin termenul de “organizare” se desemnează raporturile care se stabilesc între elementele structurii psihice în timpul funcționării sale. Specifică sistemului psihic este autoorganizarea continuă (dinamică), evolutivă care se elaborează și se dezvoltă prin asimilarea experienței de viață. Organizarea sistemului psihic uman respectă principiile generale de organizare ale sistemelor dinamice cu autoreglare, în strânsă interacțiune cu propriile principii specifice (M. Golu, A. Dicu, 1972).

Principiile generale care guvernează inclusiv organizarea sistemului psihic uman sunt următoarele:

Principiul lui Chatelier – care precizează că “dacă asupra unui sistem aflat în stare de echilibru se exercită o influență din afară, modificând una din condițiile care determină poziția de echilibru dată, echilibrul se va deplasa într-o direcție care diminuează efectul influenței exercitate”. Principiul exprimă tendința sistemului către stabilitate structurală.

Principiul celei mai slabe verigi – conform căreia “în cazul trecerii de la o organizare dată la alta nouă, modificările determinate de acțiunea factorilor reglatori se produc de regulă în verigile sau punctele slabe, vulnerabile ale sistemului”. Principiul indică necesitatea selectării structurilor sensibile în cazul realizării unor intervenții cu scopul reorganizării sistemului psihic (de exemplu a sistemului de cunoștințe).

Principiul economiei – se concretizează în “tendința generală a dinamicii oricărui sistem de a-și economisi forțele, locul și timpul”. Sistemul psihic opune rezistență suprasolicitării intelectuale (dificultate exagerată), afective (monotonie exagerată) sau voluntare (durata exagerată a unor sarcini dezagrabile sau dificile) prin evitarea implicării autentice, ocolirea situației sau evadarea din situație prin imaginarea alteia, agreabile.

Principiile autoorganizării specifice sistemului psihic uman sunt cele ale căror acțiuni sunt mediate de limbaj și privesc în general anticipațiile.

Principiul integrării și ierarhizării – stă la baza unității pluridimensionale și plurinivelare a sistemului psihic uman. Integrarea, constând în ordonarea și coordonarea activității în vederea realizării unui scop, se manifestă cel puțin pe două dimensiuni: orizontală – între elementele de același ordin sau nivel (funcționarea corelată a proceselor cognitive percepție-gândire, sau a structurilor cognitive-afective-voluntare) – și verticală – angajează elemente aparținând unor niveluri spațio-temporale diferite (integrarea prezent-trecut-viitor, prin funcționarea corelată a percepției-memoriei-imaginației).

Deducțiile teoretice realizate pe baza unor observații empirice și constatări experimentale (hipnoza, analiza viselor, analiza greșelilor, conversația psihanalitică) au pus în evidență organizarea ierarhică a sistemului psihic uman. S. Freud, inițiatorul teoriei și metodei psihanalitice, a definit trei niveluri structurale ale psihismului, anume conștientul, inconștientul și subconștientul. Nu se insistă aici asupra definițiilor freudiene (acum ușor accesibile celor interesați chiar în limba română), vom reda însă accepțiunile actuale ale acestor structuri în descrierea lui Paul Popescu Neveanu (1987).

“Sistemul psihic uman se caracterizează prin bipolaritatea dintre conștient și inconștient... Între conștient și inconștient, subconștientul ocupă o poziție intermediară, deținând fapte de memorie, deprinderi, disponibilități operaționale și deservind activitatea conștientă în mod adecvat, aceasta și pentru că este organizat în mod analog conștiinței. Bipolaritatea privește extremele sistemului și anume zona de vârf a integrărilor conștiente și baza latentă a germinației inconștientului său, altfel spus, psihismul bazal. Între acestea este o opoziție care nu rezidă atât în conflicte, cât în faptul că și una și cealaltă funcționează în virtutea unor legi de organizare diferite.

Conștiința implică întreg sistemul psihic uman și presupune un câmp în care se suprapun imagini și semnificații rezultând efecte de iluminare sau depășire a fenomenului prin

esențial, a întâmplătorului prin necesar. Câmpul de conștiință se organizează pe verticală, prin treceri succesive de la un nivel de integrare la altul, prin facultativitatea sau multiplicativitatea variațiilor și prin structurări logice, raționale. Ele detașează un nucleu de conștiință clară, asemenea figurii într-un câmp estompat. Însăși integrările conștiente exprimate în înțelegere sau decodificare semantică și manipulare verbală a semnificațiilor cunosc un dinamism legat de fluctuațiile și concentrațiile atenției și se dezvoltă procesual în forma conștientizării.

Conștiința dispune de următoarele funcții: de reflectare sau de cunoaștere; de orientare spre scop; anticipativ-predictivă; proiectivă; reglatorie, în care principiul acțiunii se manifestă plenar.

Inconștientul nu este reductibil la pulsunile instinctive, ci are o structură intelectuală analogică celei ce aparține conștiinței, întrucât se formează și el odată cu sistemul psihic uman.

Inconștientul este însă centrat egotist, cunoaște dominante pulsionale, se subordonează mai degrabă unei logici afective decât uneia cognitive, nesocotește sistemele de referință spațială și temporală...”

Aceste niveluri structurale se caracterizează prin permeabilitate, mai mare între conștient – subconștient, mai mică între conștient – inconștient, care permite circulația intrasistemică a informației, eliberarea conștientului de sarcina controlării pas cu pas a unor acțiuni algoritmice (mers, scris, citit, socotit etc.), de informații redundante sau inoperante, de asemenea permite pătrunderea unor structuri informaționale subiectiv prelucrate la niveluri profunde, proiecții ale nucleului bazal al personalității (intuiție, creație). *Comunicarea intrasistemică este permanentă*, ceea ce-i conferă un caracter dinamic.

Fenomenul este esențial de reținut pentru cei ce realizează intervenția instructiv – educativă, cu atât mai mult cu cât integritatea sistemului psihic duce la recepționarea globală a situațiilor; selectivitatea procesuală (a percepției, memoriei, gândirii) se referă la nivelurile diferite la care are loc acest proces. Astfel, obiectul perceput se reflectă la niveluri superi-

oare ale conștientului, iar elementele de fond la diferite nivele ale inconștientului, mai mult sau mai puțin controlabile de conștient. Acest lucru face ca în procesul de învățare la fel de importante să fie atât modalitățile de structurare sistematizată a cunoștințelor, cât și forma de prezentare a acestora, semnificația cognitivă, cât și rezonanța afectivă, subiectivă. De regulă, cumularea trăirilor pozitive asimilate cresc potențialul energetic autocreator și creator al persoanei, pe când cea a trăirilor negative demobilizează, dezorganizează.

Trăirile afective ce însoțesc activitatea umană, indiferent de nivelul la care sunt recepționate, se difuzează în sistem și produc modificări de stare într-o evoluție lentă sau explozivă, cu manifestări imediate sau ulterioare, sistematice sau întâmplătoare.

Principiul comutării implică “necesitatea existenței unor mecanisme speciale în cadrul ierarhiei psihofiziologice care să îndeplinească funcția de releu (conector) între verigile de bază ale comportamentului, între calea aferentă (recepția) și calea eferentă (reacția)”. Asemenea releu orientatoare ale activității psihice sunt atenția, motivația, decizia. Complexitatea sistemului psihic uman permite “comutarea” voluntară, orientarea anticipativă a activității psihice, prevenirea riscului de nesatisfacere a unor trebuințe, definirea și realizarea unor scopuri “exterioare”, artificiale (în raport cu natura animală a omului). Astfel: reacția de orientare către nou – atenția spontană – devine curiozitate, ulterior interes; nevoia fiziologică de stimuli și de acțiune devine mijloc de realizare a unor scopuri (“externe” datorită depărtării lor în spațiu și timp); simpla alegere între doi stimuli devine decizie rațional-voluntară prin integrarea unui număr mare de condiții (variabile).

Principiul compensației exprimă “capacitatea sistemului viu de autoconstituire structurală și funcțională în cazul producerii unor oscilații marcante de la linia de echilibru”. Principiul se concretizează în fenomenele de regenerare (reînvățare), compensare (elaborarea unor structuri noi) sau restructurare funcțională (preluarea funcției de alte structuri existente în sistem).

Principiul acțiunii – condiție esențială a autoorganizării în condițiile în care “forma inițială de manifestare a psihismului o reprezintă acțiunea în plan extern a individului cu obiectele și lucrurile “sensibile” din mediul înconjurător”. Organizarea psihică se realizează prin procese de interiorizare succesive și concomitente (la diferite niveluri de organizare ale psihismului) ale ansamblului acțiunilor concrete asupra obiectelor reale, care vor deveni astfel operații mintale (Jean Piaget). Interiorizarea se realizează prin intermediul imaginilor și al sistemului de semne. Structura și nivelul funcțional al sistemului psihic este prin urmare dependentă de propriul activism al persoanei.

Funcția sistemului psiho-comportamental. Funcția unui sistem se referă la rolul pe care ansamblul unitar de elemente îl are de îndeplinit în direcția integrării sale în unități structurale ierarhic superioare. Rolul sistemului psihic este acela de a asigura echilibrul dintre individualitatea subiectivă și mediul ambiant în fiecare moment al coevoluției celor două subsisteme. *Funcția de maximă generalitate a sistemului psiho-comportamental constă în asigurarea adaptării ființei umane la mediu.*

Adaptarea poate fi privită din două perspective diferite, dar interdependente; ea poate desemna o stare de moment sau un proces prin care se tinde către o anumită stare. Astfel, se folosește termenul de adaptare pentru a desemna starea de potrivire, de armonie a unei persoane cu mediul, sau acordul dintre conduita personală și modelele de conduită caracteristice ambianței. În sens procesual, prin adaptare se desemnează succesiunea de operații (acțiuni, activități) prin care o persoană devine capabilă să trăiască într-un mediu fizic, social și cultural dat ajustându-și comportamentul după cerințele acestuia, sau modificând ambianța în raport cu propriile nevoi.

Funcția adaptativă poate fi realizată la diferite niveluri de eficiență, atât din punctul de vedere al persoanei, cât și al mediului. Aceeași persoană se adaptează diferit în contexte mediale diferite: se integrează mai ușor mediului școlar decât ce-

lui familial, este mai eficient într-un mediu cu activități practice decât într-altul cu activități teoretice. Nivelurile evolutive ale adaptării sunt următoarele:

- Adaptarea confortabilă, în exprimare constructivă – atunci când activitatea psihică se concretizează în intervenții asupra mediului, conforme cu propriile trebuințe și aspirații, dar și cu valorile sociale esențiale – sau în exprimare homeostatică – atunci când persoana se identifică cu cerințele și condițiile impuse de mediu, conformându-se la ele.
- Adaptarea tensionată constă în adecvarea comportamentului la cerințe, fără ca persoana să se identifice cu criteriile de valoare impuse de mediu. Comportamentul de conformare rezultat are un cost psihologic crescut, presupune efort voluntar nerăsplătit de satisfacții autentice, esențiale pentru persoană. Prelungirea unor astfel de stări sau multiplicarea în roluri diferite face ca o astfel de adaptare să echivaleze cu o dezadaptare psihică latentă și devine un potențial factor determinant al dezadaptării manifeste.
- Dezadaptarea comportamentală (“stricarea” stării de adaptare) constă în manifestări la niveluri de performanță sub posibilitățile persoanei, sau nepotrivite condițiilor mediului fizic, exigențelor mediului social, valorilor culturale (E. Albert-Lorincz și M.I. Carcea, 1998).

2. Devenirea personalității

Teoriile referitoare la evoluția ontogenetică a persoanei umane sunt multiple și diversificate. În cele ce urmează se redau acele modele ipotetice ale procesului devenirii personalității, pe care le considerăm complementare și compatibile între ele, în descrierea aceleiași realități din perspective diferite.

Delimitări conceptuale. Vasile Pavelcu (1970) prezintă o schemă a treptelor de existență a lumii în care diferențiază următoarele categorii: materialul – care există, vegetalul – care există și trăiește, animalul – care există, trăiește și simte, iar în vârful piramidei așează omul, care trăiește, simte și gândește.

Corespunzător particularităților fiecărei categorii, pentru elementele singulare ale acestora se folosesc noțiuni diferite; elementul material este un obiect, elementul biologic, vegetal și animal este un individ, iar elementul uman este o persoană.

Categoriile menționate pot fi organizate în *sisteme naturale* sau *sisteme artificiale*; de exemplu, un lac sau o stâncă pot fi naturale, zămislite într-o evoluție îndelungată, necontrolată de om, sau pot fi artificiale, realizate de om cu un anumit scop urmărit de acesta; o floare sau un pom pot fi rezultatul unei evoluții controlate de om, la fel și animalele pot fi sălbatice (naturale) sau domestice (“artificializate” de intervenția controlată a omului). Orice sistem natural în evoluția sau organizarea căruia a intervenit controlul uman, are diferite grade de artificializare; astfel, păsările domestice care cresc în cvasilibertate într-o gospodărie țărănească sunt mai puțin artificializate decât păsările care cresc într-o hală agro-industrială, a căror evoluție este dirijată de om, de specialist.

Caracteristic sistemelor naturale este faptul că fiecare element este un unicat, fiecare piatră, fiecare munte, fiecare poiană are propria sa identitate. Spre deosebire de sistemele naturale, cele artificiale – din categoria sistemelor materiale – au serii de elemente identice: o anumită unealtă, mașină, instrument, adăpost, îmbrăcăminte etc. pot fi reproduse la infinit. Capacitatea de a reproduce sisteme materiale artificiale este un atribut specific uman; paradoxal, producția de serie este produsul creativității umane. Această capacitate este operantă doar în lumea anorganică, deoarece în sistemele vii, indiferent de nivelul de organizare și gradul de complexitate ale acestora, datorită tendinței inerente spre autoreglare și autoorganizare, reproducerea identică a ființelor este imposibilă.

Se poate spune că sistemele din categoria celor naturale și sistemele vii, atât cele naturale cât și cele artificializate, sunt

formate din elemente care-și au propria identitate, deci din individualități.

Varietatea infinită a modalităților de structurare a caracteristicilor umane a impus folosirea unor noțiuni diferite de desemnare a elementelor singulare ale speciei, funcție de sistemul de referință în coordonatele căruia este redată problema omului. Astfel, din perspectiva determinării sale biologice, omul este un individ și prezintă aceleași caracteristici structurale și funcționale, variabile doar în limitele particulare speciei.

Din perspectiva psihologică și/sau sociologică, omul și numai el este o persoană ce poate fi încadrată într-o categorie statistică: biologică (vârstă, sex, stare de sănătate), psihologică (categorii temperamentale, structuri aptitudinale, categorii valorice) sau sociologică (status și rol profesional, familial etc.).

Noțiunea de personalitate are în vedere individualitatea umană unică, irepetabilă, anticipativ modificatoare a mediului, deci creatoare, în integralitatea determinărilor sale bio-psiho-socio-culturale.

Finalitatea activității instructiv-educative în epoca contemporană constă în formarea și dezvoltarea personalității creatoare, deoarece, cu toate că lumea există în și prin elementele sale substanțiale, energetice și informaționale, lumea noastră contemporană, în spațiul accesibil omului, este ceea ce este, are ceea ce are și poate deveni ceea ce va fi, doar prin contribuția creatoare a personalității, care mediază acțiunea forțelor fizice și spirituale la toate nivelurile.

Complexitatea fenomenului “personalitate” ridică foarte mari dificultăți în fața încercărilor de definire a acesteia din perspectiva unei orientări științifice sau a unei discipline. Sunt cunoscute nenumărate demersuri, fiecare focalizând o anumită secvență, o fațetă sau un moment mai mult sau mai puțin integrabil și operațional în cercetările teoretice și aplicațiile din domeniu. În ceea ce privește disciplinele care se ocupă prioritar cu problematica personalității, se pot menționa psihologia personalității, care are în vedere diferențele interindividuale (la vârste comparabile) și psihologia dezvoltării, care urmărește

prioritar modificările intraindividuale ale personalității pe parcursul evoluției ontogenetice.

Din perspectiva activității instructiv – educative ambele direcții sunt la fel de importante, deoarece în proiectarea și realizarea activității educative trebuie să se țină seama atât de particularitățile de vârstă ale clasei (grupului) cu care se lucrează, cât și de particularitățile individuale ale fiecărui elev. Profesorul trebuie să cunoască particularitățile individuale ale elevilor nu în vederea minimalizării diferențelor pentru a modela o “persoană” eficientă, ci în sensul cultivării acestora pentru a modela o diversitate de personalități creatoare (novatoare) orientate spre dezirabilitate și progres social.

Orientări teoretice. Personalitatea se formează pe parcursul dezvoltării individuale, în relația dintre persoană și mediul complex, pe baza disponibilităților native specifice ale fiecărei individualități. Relația persoană-mediul este văzută diferit de orientări teoretice consacrate în psihologie. Se prezintă în cele ce urmează clasificarea pozițiilor teoretice de pe care a fost abordată problema acestei relații în literatura de specialitate, după K. Riegel (1972, cf. Montada, 1982). Conform acestei interpretări, atât persoana cât și mediul pot fi concepute fie ca participanți activi, fie ca participanți pasivi în dezvoltarea personalității. Dihotomizarea factorilor permite identificarea a patru variabile care, combinate două câte două, definesc următoarele orientări teoretice:

Teoriilor endogenetice – în accepțiunea cărora activismul persoanei și al mediului nu sunt văzute drept condiții necesare pentru dezvoltare. Modificările în timp ale personalității se reduc la fenomenul maturizării care, în definiția lui Gesell, “este mecanismul reglator, care menține balanța și direcția evoluției în fața condiționărilor externe ale mediului; ea salvează tiparele de bază ale evoluției individuale”. Dintr-o asemenea perspectivă, persoana s-ar dezvolta într-un mod predeterminat de particularitățile sale constructive native, indiferent de caracteristicile intervențiilor educaționale (durată, intensitate, conținut, orientare etc.); mediul oferă doar sarcinile pentru realiza-

rea corespunzătoare a competențelor și motivelor, conform programului nativ.

Teoriile exogenetice – au în vedere activismul mediului și pasivitatea persoanei. Întregul univers conceptual și acțional al persoanei se dobândește prin experiență, după modelul reproducerii pe plan intern a lumii exterioare. Pe plan mental apar reproduceri ale realității, cu obiectele, fenomenele și relațiile sale; chiar și “legăturile” mentale sunt reflectări ale contiguității externe a elementelor. Personalitatea ar fi “efectul” influențelor externe, trecerea de la o stare la alta, o evoluție continuă care înregistrează, neselectiv, toate modificările din mediu. Dintr-o asemenea perspectivă, prin condiționare externă se poate obține orice modificare internă. Intervenția instructivă ar avea deci puteri nelimitate; condiții externe identice ar duce la efecte identice și astfel ar fi posibilă realizarea unor personalități “standard”.

Teoria stadială constructivistă – al cărei exponent principal este psihologul elvețian Jean Piaget – vede omul în interacțiunea lui activă cu mediul. Omul influențează mediul prin acțiunile sale și este la rândul lui influențat de acesta, dar niciodată mecanic, direct, ci întotdeauna mijlocit de propriile experiențe și interpretări despre relațiile mediale. Dezvoltarea devine într-o asemenea accepțiune o autoconstruire; omul are nevoie de mediul extern, de “provocările” acestuia, dar mediul nu determină dezvoltarea personalității, doar o influențează, mai mult, mediul extern este construit de om ca model intern. În fiecare stadiu (etapă) al dezvoltării sale, omul înțelege (reprezintă, modelează pe plan intern) realitatea în măsura posibilităților individuale specifice de cunoaștere și acțiune; mediul are un rol pasiv oferind doar posibilitatea exersării instrumentelor psihice de cunoaștere și acțiune specifice vârstei. Pentru dezvoltare, omul nu are nevoie de motivare externă, instrumentele de cunoaștere însele tind spre exersare și transformare, astfel declanșează și orientează “din interior” acțiunea. Rezolvarea sub aspect instrumental a problemelor specifice unui anumit stadiu (prin acumulări cantitative) duc automat la stadiul următor de dezvoltare (prin salt calitativ). Orice compe-

tență câștigată își cere dreptul la manifestare și se manifestă indiferent de obiectul activității, determinând evoluția într-un anumit stadiu și trecerea la unul superior, adică dezvoltarea. Autoconstruirea este în același timp evoluție și dezvoltare realizate prin forțe proprii.

Implicațiile unei asemenea accepțiuni asupra activității instructiv-educative este benefică, deoarece aduce în atenție următoarele probleme: necesitatea înțelegerii modalităților de acțiune ale persoanei în raport cu mijloacele de cunoaștere specifice vârstei și rolul activismului personal în dezvoltare (autoformare).

Teoriile interacționiste – atribuie rol activ în procesul de evoluție a individualității, atât persoanei, cât și mediului. Acest lucru devine posibil deoarece sistemul psihic nu este privit izolat de celelalte sisteme mediale, ci într-o unitate integrală. Din perspectiva acestor teorii, între dezvoltarea persoanei și transformările mediului nu este o legătură unilaterală; modificările unui element produc restructurări de diferite dimensiuni la nivelul celorlalte elemente și al ansamblului. Caracterizarea sistemului psihic în subcapitolul anterior este prezentat din perspectiva acestei interpretări.

Intervenția instructiv-educativă realizată dintr-o asemenea perspectivă nu va mai vedea în persoana asupra căreia se exercită un “obiect” imperfect ce trebuie modelat prin anumite demersuri algoritmizate pentru a realiza transformările urmărite, nici un subiect care se autoconstruiește independent de contextul în care evoluează, ci un subiect viu, sensibil și creativ, care cere o tratare diferențiată și specifică.

Dezvoltarea este în același timp creație (socială) și auto-creație realizată pe seama relațiilor de complementaritate între sistemul psihic și cel social, de asemenea a relațiilor de compensare intrasistemice, la nivelul superior de integrare a sistemelor, cel socio-cultural, în tendința acestuia spre echilibru intern și extern. *Trecerea de la o stare la alta a sistemului de personalitate este o permanentă devenire, ea fiind determinată nu numai de ceea ce este sistemul actual, fizic, psihic sau social, nu numai de ceea ce a fost experiența complexă a*

persoanei și societății, ea este determinată și de ceea ce vrea, persoana și societatea, să fie acea personalitate în viitor.

Dacă se formulează întrebarea “Care este rolul profesorului în activitatea instructiv-educativă din perspectiva fiecăreia dintre aceste teorii?”, răspunsurile care se impun pot contribui semnificativ la alegerea unei poziții teoretice care să structureze atitudini profesionale în activitatea educativă.

2.1. Modele factoriale ale personalității

În accepțiunea unor cercetători care au folosit analiza factorială în investigarea personalității (Cattell, Eysenck, Guilford), diferențele interpersonale constau în atribuirea anumitor trăsături unei persoane, pe baza interpretării manifestărilor comportamentale relativ constante.

Trăsăturile nu sunt entități interne ale sistemului psihic, ci constructe convenționale utilizate în știință sau în vocabularul curent pentru abstractizarea și interpretarea unor comportamente. Astfel, dacă la un copil se constată că își pregătește temele la fiecare disciplină, că studiază constant pe tot parcursul anului, se spune despre el că este silitor; dacă vorbește și se joacă cu copiii în timpul pauzelor, dacă răspunde frecvent solicitărilor și inițiativelor profesorilor, dacă întreabă și comentează evenimentele din clasă, se spune despre el că este sociabil, comunicativ. Asemenea trăsături desemnează manifestări relativ constante ale persoanei și în structura lor specifică, definesc personalitatea; ele permit chiar anticiparea unor modalități de acțiune sau a unor performanțe.

Caracteristic acestor modele este faptul că privesc evoluția personalității ca modificări cantitative ale trăsăturilor în timp. Structura de bază a trăsăturilor de personalitate integrate se conturează relativ timpuriu – în prima copilărie – și rămâne constantă pe tot parcursul evoluției individuale.

R.B. Cattell consideră personalitatea “ca o construcție factorială, dinamică, exprimată în modalitatea răspunsurilor date

la situații”. În baza unui studiu transversal, pe o populație între 6 și 60 de ani, Cattell a elaborat curba modificărilor cantitative a trăsăturilor de personalitate semnificative (16 trăsături fundamentale). La unele trăsături a găsit diferențe semnificative, la anumite vârste și între sexe (diferențe de nivel), forma curbei de evoluție fiind asemănătoare. Cattell definește trăsăturile în polaritatea lor, precizând comportamentele pe care le sintetizează fiecare. Se redau unele din trăsăturile definite de autor:

- *forța eului* (stabilitate emoțională, realism, control, calm, fără simptome nevrotice) și opusul acesteia, *emoționalitatea nevrotică* (imatur, instabil, emoțional, impulsiv, intolerant la frustrare, prezintă simptome nevrotice);
- *inteligența generală* (chibzuit, rațional, cultivat, tolerant);
- *dominanță* (siguranță de sine, voință puternică, agresiv, punitiv, egoist) și opusul acesteia, *supunere* (nesigur, modest, liniștit, autopunitiv, dependent);
- *vitalitatea* – “*Harria*” – (realist, practic, matur, chibzuit, stenic, puternic, autonom) și opusul acesteia, *vulnerabilitate* – “*Premisia*” – (blând, sentimental, fantezist, dependent, nerăbdător).

H.J. Eysenck consideră că noțiunea de personalitate desemnează “algoritmul de îmbinare a indicatorilor energetici, intelectuali și atitudinali la nivelul unui individ”. Pentru diagnosticarea trăsăturilor energetice și atitudinale a elaborat un inventar de personalitate care identifică patru categorii structurale de personalitate, comparabile cu tipurile temperamentale clasice. Eysenck folosește drept criteriu două variabile, continue, fiecare în polaritatea tendințelor:

- intraversiune-extraversiunea – variabila exprimă orientarea predominantă a persoanei spre sine sau spre ceilalți, sociabilitatea, gradul de comunicativitate, originea valorilor de referință;
- stabilitate – instabilitate – variabila exprimă dinamica internă a persoanei, reactivitatea față de intensitatea

schimbărilor percepute, tendința de perseverare chiar dincolo de evidențe sau trecerea de la o activitate la alta, de la o stare la alta, înaintea consumării valențelor unei situații.

Categoriile identificate de Eysenck sunt următoarele:

- extravertit, instabil (colericul) – descriabil prin următoarele trăsături: reactiv, neastâmpărat, agresiv, excitabil, schimbător, impulsiv, optimist, activ;
- extravertit, stabil (sanguinicul) – sociabil, deschis, vorbăreț, disponibil (pentru alții), vivace, vesel, comod, cu spirit de conducere;
- introvertit, stabil (flegmaticul) – liniștit, constant, tolerant, controlat, pașnic, reflexiv, prudent, pasiv;
- introvertit, instabil (melancolicul) – liniștit, retras, rezervat, pesimist, anxios, nemulțumit, indispus.

Aceste trăsături, alături de inteligență – pentru evaluarea căreia a construit o mare varietate de probe – sunt suficiente, în opinia autorului, pentru cunoașterea personalității.

În definiția lui Guilford, “personalitatea unui individ este structura *unică* a unor trăsături de personalitate”. Autorul s-a ocupat prioritar de capacitățile cognitive, studiile efectuate finalizându-se într-un model tridimensional al intelectului. Cu ajutorul acestui model sunt descriabile 120 de aptitudini intelectuale, unele definite altele încă nu, ale căror structură specifică determină stilul mental (intelectual) al personalității.

Criteriile luate în considerare privesc structura intelectului pe trei dimensiuni, fiecare în exprimări variabile:

Procesele de cunoaștere identificate, interdependente, evoluează de la formele directe la cele indirecte, alternativele reținute fiind: *cunoașterea* (percepția), *memoria*, *gândirea divergentă* (imaginația), *gândirea convergentă* (inteligența) și *evaluarea*, aceasta din urmă constând în atribuirea unor însușiri pe baza unor aproximări (subiective).

Conținuturile pe care procesele amintite le prelucrează, independente unele în raport cu altele, se pot concretiza în variante: *figurale* (iconice), *simbolice* (semne convenționale care

înlocuiesc anumite realități), *semantice* (semnificația unor ansambluri de semne în contexte date) și *comportamentale* (fenomene evolutive, schimbătoare).

Produsele mentale rezultate din “procesarea” anumitor conținuturi pot lua diferite forme, independent de procesele sau conținuturile pe care le implică, dar putând fi puse în relație de interdependență între ele. (Interdependențele în general, pot fi exploatate în sensul diversificării activității didactice.) Variantele produselor activității intelectuale sunt: *unitățile* (rezultate singulare dar integrale), *clasele* (mulțimi de obiecte de același fel), *relații* (raporturi între unități distincte, între unități și clase, între clase distincte), *sisteme* (ansambluri integrate de unități cu funcții definite în realizarea unui scop), *transformări* (modificări intrasistemice) și *implicații* (transformări intersistemice).

* * *

Guilford a definit principalele aptitudini ale creativității pornind de la acest model, anume:

Fluiditatea, dimensiune productivă (cantitativă) a creativității, constând în capacitatea persoanei de a realiza un număr de asociații mentale distincte într-o unitate de timp. Sub aspect procesual este implicată gândirea divergentă (g.d) care poate opera pe conținuturi simbolice (si) sau semantice (se), generând produse sub formă de unități (u), raporturi (r) sau sisteme (s). Se prezintă formele cunoscute ale fluidității și se exemplifică tipul de problemă (sarcină de rezolvat) prin care această aptitudine poate fi diagnosticată și/sau exersată în vederea dezvoltării.

◆ Fluiditatea cuvintelor – structura aptitudinii: g.d., si, u.

Problemă tip: “Alcătuieți cât mai multe cuvinte cu ajutorul literelor...” (exemplu.: a; t; m).

Se apreciază performanța după numărul de răspunsuri corecte date în timp limitat (trei minute).

◆ Fluiditatea ideilor – structura aptitudinii: g.d; se; u.

Problemă tip: “Menționați cât mai multe obiecte care să aibă următoarele însușiri: să fie ...” (exemplu: rotunde, dure și mai mici decât o minge de baschet).

Se apreciază performanța după numărul de răspunsuri corecte date în timp limitat (trei minute).

◆ Fluiditatea asociațiilor – structura aptitudinii: g.d, se, r.

Problemă tip: “Precizați cât mai multe ... – ... lucruri asemănătoare cu...” (se menționează obiectul); “... – cuvinte care vă vin în minte la auzul cuvântului...” (se precizează un cuvânt).

Se apreciază performanța după numărul de răspunsuri corecte date în timp limitat (trei minute).

◆ Fluiditatea expresiilor – structura aptitudinii: g.d, se, s.

Problemă tip: “Alcătuți cât mai multe ... – ... propoziții cu ajutorul cuvintelor”... (se precizează 4 cuvinte); “... – ... ansambluri unitare cu ajutorul următoarelor obiecte: ...” (exp. conductor, baterie, bec, sonerie).

Se apreciază performanța după numărul de răspunsuri corecte date în timp limitat (trei minute).

Flexibilitatea reprezintă un aspect calitativ al creativității, constând în diversitatea *categorială* a perspectivelor de abordare a aceleiași realități. Produsele obținute prin flexibilitate vor fi clase (cl) sau transformări (tr). Flexibilitatea apare în formă spontană sau adaptată.

◆ Flexibilitatea spontană – structura aptitudinii: g.d, se, cl.

Problemă tip: “Indicați cât mai multe posibilități de utilizare a ...exp. unei cărămizi.”

Se apreciază performanța după numărul răspunsurilor corecte, categorial diferite, date în timp limitat la trei minute. (Exp. A construi o casă, un gard, un turn, sunt răspunsuri care aparțin aceleiași categorii; a construi o casă, a bloca o roată, a desena pe asfalt... sunt răspunsuri categorial diferite).

◆ Flexibilitatea adaptată – structura aptitudinii: g.d, se, tr.

Problemă tip: Se cere transformarea unui sistem dat (precizat) în condiții date (precizate). Exemplu: “Uniți nouă puncte echidistante distribuite în formă pătrată (3x3) cu ajutorul a patru drepte, fără a ridica creionul de pe hârtie și fără a trece de două ori pe aceeași dreaptă”.

Se apreciază performanța după găsirea soluției corecte.

Originalitatea reprezintă tot o dimensiune calitativă a creativității și desemnează capacitatea persoanei de a realiza asociații îndepărtate, surprinzătoare. Originalitatea se poate aprecia pe baza raportării răspunsurilor unei persoane (un elev) la una din problemele anterioare sau la răspunsurile date la aceeași problemă de către alte persoane aparținând aceleiași colectivități (ceilalți elevi din clasă). Originalitatea este cu atât mai mare cu cât frecvența răspunsului respectiv este mai mică. Structura aptitudinii este descriptibilă prin g.d; se; tr.

Elaborarea este o aptitudine intelectuală creativă care desemnează capacitatea persoanei de a obiectiva o imagine mentală nouă. Elaborarea reprezintă în esență calea de la idee (accesibilă doar persoanei care a imaginat-o) la materializarea ei în imagini grafice, sonore, cuvinte etc. (accesibile și altora) sau obiecte concrete, substanțiale (modele, machete, prototipuri). Este o aptitudine esențială implicată în orice activitate de concepție, de conducere, în general de anticipare. Structura aptitudinii este desemnată de g.d; se; imp. Elaborarea este cu atât mai performantă cu cât elementele descriptive sunt mai variate, mai reprezentative și redundanța mai mică.

Probleme tip: “Desenați un ...obiect / fenomen / eveniment / o acțiune etc.”; “Descrieți o imagine / expresie / un obiect etc.”

Se apreciază performanța după numărul de elemente grafice, respectiv de atribute corecte date în timp limitat (trei – zece minute).

Sensibilitatea față de probleme constituie aptitudinea creativă care desemnează capacitatea persoanei de a surprinde disfuncții, incoerențe, oportunități de înnoire acolo unde situația pare firească majorității. Persoanele cu o bună sensibilitate față de probleme observă ușor cele mai mici greșeli, perturbări, inadvertențe structurale sau contradicții. Structura aptitudinii este descriptibilă prin ev; se; imp.

Probleme tip: “Indicați cât mai multe neajunsuri structurale ale... se precizează un obiect”; “Precizați cât mai multe riscuri funcționale ale ... se precizează un obiect”; “Ce s-ar în-

tâmpla dacă... se prezintă o situație ipotetică”; Ce ar fi necesar pentru... se prezintă o situație ipotetică”.

Se apreciază performanța după numărul de răspunsuri plauzibile.

S-au prezentat problemele tipice de evaluare-antrenare a creativității pentru a veni în sprijinul profesorilor în organizarea jocurilor didactice care pot accentua caracterul agreabil al activității didactice concomitent cu activarea creativității în vederea creșterii potențialului creativ la elevi.

* * *

Din perspectiva psihologiei dezvoltării modelul factorial al personalității este vulnerabil pentru că nu oferă o soluție operantă la problema devenirii personalității, a modelării acesteia.

O primă problemă se referă la identitatea în timp a trăsăturilor. Este evident că inteligența unui preșcolar, oricât de ridicată ar fi, nu este comparabilă cu inteligența unui adolescent, cel puțin sub aspect operațional.

Identitatea trăsăturilor în situații diferite este de asemenea discutabilă. Cercetări întreprinse în vederea urmării influenței gradului de control exercitat din exterior asupra comportamentului individual, au arătat că, unele trăsături cum ar fi corectitudinea sau minciuna sunt determinate mai puțin de particularitățile individuale decât de cele situaționale. De exemplu, aceiași elevi “trișează” mai mult atunci când nu se simt supravegheați și se dovedesc corecți atunci când se simt controlați. Fenomenul merită să fie reținut de profesori în vederea orientării activității de control mai mult asupra situației decât asupra persoanei elevului. În felul acesta, elevul nu va simți o constrângere personală ci una situațională, care derivă din obiectivitatea sarcinii și nu din subiectivitatea profesorului. O asemenea organizare dă relației profesor-elev un caracter democratic și conferă un sentiment crescut de libertate.

Un alt aspect discutabil și la care modelul factorial nu dă răspunsuri satisfăcătoare constă în problema identității unor trăsături între generații și culturi. Sunt cunoscute cercetări care

au evidențiat diferențe de grup între tineri americani aparținând diferitelor generații; de asemenea, studii de antropologia culturii au reliefat diferențe structurale și evolutive între grupuri aparținând unor culturi diferite.

O problemă mai mult practică se referă la obiectivitatea măsurătorilor realizate la diferite vârste sau la aceleași vârste, dar cu instrumente diferite. De exemplu, determinarea trăsăturilor de personalitate în primii ani de viață se realizează pe baza unor “inventare” de comportamente ce cu greu pot fi considerate “măsurători”; s-a constatat de asemenea, că, frecvent, trăsături deductibile la aceste vârste nu au o constanță semnificativă.

Cu rezervele menționate față de teoriile care consideră personalitatea ca fiind o structură relativ stabilă de trăsături, trebuie menționate avantajele pe care aceste cercetări le-au adus psihologiei practice, aplicate. Din perspectiva acestor teorii s-a elaborat un instrumentar bogat și operațional de diagnosticare a personalității, în special la vârsta adultă, când structurile de personalitate, indiferent dacă sunt privite din perspectiva trăsăturilor sau din cea a procesualității, sunt relativ bine stabilizate. Chestionarul de personalitate P.F. 16 – Cattell, și cel de anxietate, Inventarul de personalitate Eysenck, Testele de creativitate – Guilford sunt folosite în cele mai diferite domenii de aplicație a psihologiei: clinic, industrial, militar, cercetare etc. unde se cere un diagnostic în scop evaluativ sau de predicție a unor performanțe.

2.2. Modele procesuale ale personalității

Spre deosebire de adepții modelului factorial care au în vedere diferențele cantitative dintre trăsături, adepții modelului procesual aduc în prim plan modificările calitative ale proceselor psihice integrate. Atât dezvoltarea cât și personalitatea sunt înțelese procesual; aceleași procese se structurează și se exprimă diferit de la o vârstă la alta și de la o persoană la alta funcție de efectul interacțiunilor individ-mediu asupra instrumen-

telor adaptive (procesele psihice în structura lor integrată) ale persoanei. În exprimarea sintetică a lui H. Thomae (1968) personalitatea reprezintă integrarea unei serii de configurații (forme unitare, ansamblu compact) în desfășurare, iar G.W. Allport (1937) consideră personalitatea ca fiind “o organizare *dinamică* a sistemelor psiho-fizice individuale, care determină adaptarea singulară a unei persoane la mediu”.

Se apreciază concluzia lui E. Olbrich (1982) ca fiind sugestivă pentru acest model, personalitatea fiind reprezentată ca “*un întreg care, cuprinde integrativ fiecare program singular, cu care omul realizează un acord între cerințele sale și exigențele situaționale (materiale, spirituale) pe măsura posibilităților sale*”.

Având în vedere durata și sensibilitatea vârstei la care se realizează activitatea instructiv-educativă școlară, se consideră că modelul procesual este mai operațional pentru proiectarea și realizarea concretă a acestei activități. Acesta este motivul pentru care, în cele ce urmează, vor fi prezentate mai pe larg teoriile procesuale, pentru cunoașterea influenței factorilor biologici, sociali sau psihologici asupra devenirii personalității.

Modelul psihanalitic al personalității. S. Freud (1900) apreciază că principalele procese de dezvoltare ale personalității se realizează în primii 18 ani de viață, iar temele de bază ale vieții omenești, motivele fundamentale ale acțiunilor umane ca: stare de securitate, iubirea, realizarea, armonia, se structurează în primii cinci ani. Aceste procese timpurii de dezvoltare devin, după părerea lui Freud, hotărâtoare în evoluția personalității.

Din perspectiva teoriei psihanalitice, la baza dezvoltării personalității stă secvența biologică a maturizării instinctelor, care dezvoltă o energie psihică numită “libido”. Libido este de natură sexuală fiind orientată spre obținerea satisfacției corporale. Întreaga activitate psihică pe care o susține se supune principiului plăcerii, este spontană, inconștientă, dar conștientizabilă în limite relativ largi, pe măsura formării și dezvoltării conștiinței de sine.

La diferite vârste, energia psihică tinde către realizarea stării de satisfacție în modalități particulare: orală, anală sau genitală, fiecare etapă având obiecte ale libido-ului specifice, care devin adevărate scopuri instinctive ale activității psihice; pentru copilul mic de exemplu, sânul matern este un asemenea obiect libido, iar pentru adult, partenerul sexual. Satisfacția corporală, în accepțiunea lui Freud, se realizează datorită eliberării energiei psihice prin stimularea zonelor erogene (zone tactile – sensibile situate mai ales la deschiderile corporale). Acțiunea concretă prin care se poate ajunge la satisfacție suferă, încă din primele săptămâni de viață, anumite îngrădiri sociale, trebuie să se supună anumitor restricții. Aceste restricții, de origine socială, sunt trăite ca frustrări, ca piedici sau obstacole care frânează obținerea satisfacției; cu toate că întregul proces are o motivație biologică (program biologic inconștient), modalitățile concrete de realizare se supun unor instanțe critice, **eului**, care mediază între impulsurile profunde ale **si-nelui** și exigențele normative (program social interiorizat) ale **supraeului**. Menținerea tensiunii datorată nesatisfacției (amânare, reprimare, refulare) generează trăiri conflictuale ce modifică starea și influențează comportamentul persoanei.

Dezvoltarea ontogenetică are loc în mai multe faze determinate de modalitățile de obținere a satisfacției pe parcursul maturizării organice (biologice).

Faza orală – primul an de viață – toate satisfacțiile se obțin prin stimularea buzelor și a cavității bucale: alimentația, contactele sociale și obiectuale, sau stimulării fără un scop aparent, ca suptul degetului, chiar suptul “în gol” ce se poate observa și în somnul copilului. Împiedicarea unor acțiuni orale în această perioadă, duce la primele frustrații, deci trăirile copilului, în mod firesc, sunt formate atât din satisfacții cât și din insatisfacții.

Abaterile în dezvoltare, indiferent de faza de dezvoltare, se pot datora excesivei satisfacții sau excesivei frustrații în faza respectivă, ceea ce poate duce la o fixație pe acea formă de satisfacție (imaturitate psihică) pe o durată nedeterminată.

Faza anală – 2-3 ani – începe atunci când copilul are un minim control asupra propriului corp, în speță controlul sfinc-terian. Se pornește de la premisa conform căreia comporta-mentele de evacuare sunt trăite ca satisfacții de acțiune și reali-zări personale; copilul simte că face ceva sigur și obține un “rezultat” fără ajutorul nimănui. În același timp sesizează că cei din jur reacționează diferit la aceste manifestări ale sale: binevoitor – când se produce la timpul și modalitatea așteptată, cu rezerve sau chiar punitiv în toate celelalte cazuri. În termeni psihologici vorbind, copilul învață spontan că, prin comporta-mentul de evacuare, își poate exprima accepțiunea față de or-dinea socială, dar și protestul sau opoziția lui față de regulile respective.

Fixarea în faza anală duce la evoluții diferite; pe de o par-te, copilul supus unor interdicții severe, care trebuie să-și con-troleze fiecare impuls, nu va mai face nimic în mod spontan, pe de altă parte, minimalizarea excesivă a restricțiilor va gene-ra comportamente de ignorare generală a regulilor și trăirea amplificată a restricțiilor asumate sau potențiale. Dominante ale acestei etape se regăsesc în tendințe exagerate spre ordine, curățenie, acumulare, zgârcenie, ca și în încăpățănare, în igno-rarea oricărei autorități de control, uneori chiar pe cea proprie, mergând până la a acționa împotriva propriilor interese, a pro-priei persoane.

Faza falică – 4-5 ani – se caracterizează prin faptul că, pentru prima dată, satisfacția se câștigă, real și simbolic, pe ca-le genitală. În această etapă începe conștientizarea diferențelor dintre sexe.

Trăirea crucială a acestei faze constă, în accepțiunea lui Freud, în modalitatea de rezolvare de către fiecare persoană a complexului Oedip, la băieți, respectiv Electra, la fete.

Faza începe atunci când, copilul băiat intuiește o relație între propriile tendințe sexuale și mamă. Senzațiile de satisfac-ție trăite anterior și în prezent în timpul îngrijirilor materne, impulsurile, fanteziile, dobândesc o semnificație sexuală: băia-tul devine în imaginația sa un rival al tatălui; el râvnește la ma-ma, dar în același timp iubește tatăl, dorește să devină ca el –

un bărbat puternic. Impulsurile de apropiere “vinovată” de mamă sunt îngrădite de teama represaliilor “celui mai tare”; apar trăiri conflictuale născute din inadvertența dintre tendințele primare, profunde și accesibilitățile reale.

În condiții normale, complexul Oedip este depășit, se rezolvă spontan, datorită efectelor “terapeutice” ale vieții cotidiene; mama nu satisface nevoile sexuale ale copilului băiat, tatăl nu pedepsește copilul pentru dorințele lui, astfel că tendințele sexuale vor fi sublimite, orientate în alte direcții; obiectul libido va fi desexualizat prin transferul interesului pe structuri concret accesibile ale realității, pe activități practice; tendința de identificare cu tatăl va lua locul rivalității.

Fixația în faza falică generează vulnerabilitatea persoanei. Conservarea sentimentului de vinovăție poate dezvolta complexe de inferioritate, care duc la comportamente adaptative defensive, mergând până la atitudini autopunitive, iar cel al rivalității poate duce la complexe de superioritate, generatoare de comportamente agresive, atitudini egocentrice, tendințe de minimizare sau de inculpare a celorlalți.

În cazul fetelor explicațiile freudiene sunt mai confuze. Obiectul dorințelor acestei faze devine tatăl, situația este totuși simplificată față de cea a băieților prin faptul că teama apare diminuată de faptul că nu se pune problema fricii de castrare.

Faza de latență – 6-12 ani – este o etapă de relaxare afectivă, de echilibrare după perioada anterioară, tensionată de dorințele primare și teamă. Libido-ul desexualizat devine energie psihică disponibilă pentru formarea deprinderilor de muncă și reprezentarea propriei sânguințe. În această perioadă se realizează marile progrese în însușirea bunurilor intelectuale ale fondului social, copilul fiind cel mai deschis acceptării necritice ale acestora.

Faza genitală – 13-18 ani – debutează cu modificările hormonale generate de maturizarea sexuală. Impulsurile instinctive reapar și cer o modalitate diferită de satisfacție efectivă, pe cale genitală; evoluția persoanei în această perioadă este tumultuoasă, bogată emoțional, conflictuală, impulsivă, dominată de preocuparea pentru propria identitate și de autonomie.

Freud a fost și este acuzat de pansexualism de către criticii teoriei sale, deoarece folosește o terminologie specifică domeniului sexual; fenomenul este explicabil dacă se ține seama de formația medicală a autorului, și totuși, în repetate rânduri Freud precizează faptul că înțelege sexualitatea în sensul ei cel mai larg. Psihanaliza este o teorie și o metodă care a revoluționat gândirea și practica psihologică, fiind valabilă și astăzi în numeroase particularizări teoretice, mai mult sau mai puțin asemănătoare celei clasice.

De reținut pentru pedagogi este marea sensibilitate a vârstelor afectogene (falic și genital), de asemenea disponibilitatea cognitivă a fazei de latență.

Modelul psiho-social al devenirii personalității. E. Erikson (1950) inițiatorul teoriei dezvoltării personalității din perspectivă psiho-socială este de formație psihanalitică, dar se abate de la aceasta considerând că relațiile sociale (interpersonale) pe care le implică dobândirea “obiectului” dorințelor unei persoane este hotărâtoare în evoluția acesteia. Erikson acceptă forțele psiho-sexuale ca factori de influență a dezvoltării, dar numai în corelație cu factorii sociali care mijlocesc satisfacerea nevoilor specifice fiecărei vârste și a dorințelor.

În concepția eriksoniană, dezvoltarea personalității are loc pe tot parcursul vieții, în opt stadii distincte, fiecare fiind caracterizat de particularitatea relației dintre nevoia internă și ordinea socială. Cu alte cuvinte, în fiecare stadiu al dezvoltării sale, persoana trebuie să rezolve o criză psiho-socială, proces în care se va dezvolta o tendință specifică vârstei. Potențial, aceste tendințe se prezintă în alternative polare. În acest proces evolutiv, mediul, prin componenta socială, are un rol activ în formarea personalității.

În primul stadiu, cel *oral – senzorial*, se dezvoltă însușirea de personalitate pe dimensiunea **încredere – neîncredere** determinată de calitatea îngrijirii materne (sau a oricărui adult care se ocupă în mod constant de copil). Consistența și continuitatea în satisfacerea nevoilor bazale ale sugarului (hrană, căldură, igiena corporală, confort), un atașament afectiv stabil, favorizează dezvoltarea unei atitudini de încredere în ceilalți,

constituie de asemenea sâmburele încrederii în sine. Dimpotrivă, o îngrijire inconsecventă, formală, sau neafectuoasă, duce la instalarea neîncrederii; copilul devine neîncrezător și suspicios cu cei din jur.

Cu cât o caracteristică se dezvoltă mai devreme, cu atât se interiorizează mai profund și se integrează la nivelul structurilor bazale ale sistemului psihic, deci va fi greu modificabilă prin intervenții educative ulterioare.

În stadiul *muscular-anal* (1-3 ani) se dezvoltă ca trăsătură de personalitate tendința spre **autonomie** sau spre opusul acesteia, **simțul rușinii**, **al îndoielii** în puterile proprii. În această perioadă apar primele elemente de autocontrol muscular, copilul face singur o serie de acțiuni ce-i conferă plăcerea reușitei: apucă, aruncă, se târăște, merge, determină acțiuni ale celorlalți, cheamă, cere.

Dezvoltarea optimă a autonomiei presupune un control al “experiențelor” copilului; un grad mare de libertate dezvoltă această calitate, dar eventualele nereușite trebuie evitate, deoarece eșecul ascute simțul rușinii, durerea (în cazul unor acțiuni periculoase) induce apărare, defensă, evitare, dezvoltă îndoiala în posibilitățile proprii. Un accentuat simț al rușinii sau îndoială în sine apar și în cazul în care copilul este înconjurat de adulți supraprotectori sau dacă “reușitele” lui nu sunt lăudate.

Inițiativa sau opusul ei **vinovăția** se dezvoltă în stadiul următor (*locomotor-genital*) până la vârsta de 4-5 ani, când copilul tinde să pună stăpânire pe ființele și lucrurile din jurul lui. Este vârsta cunoașterii concretului, în mod activ, întreprinzător; acum copilul desface, reface, clădește, mută obiectele, adesea cu un anumit scop asemănător adultului, ajută, imită adulții în activitățile lor; pe plan socio-afectiv, tinde să aibă anumite persoane numai pentru el, așa cum are jucăria preferată sau un obiect tabu.

Erikson consideră că bogăția interacțiunilor obiectuale și sociale la această vârstă dezvoltă inițiativa, care se va regăsi ca dominantă strategică a comportamentului adaptativ individual; dimpotrivă, accesibilitatea limitată în spațiu (închis, strâmt), sărăcia de stimuli (puține obiecte accesibile, monotone, com-

pacte, mult prea simple sau mult prea mari) ca și o ambianță socială săracă în interacțiuni, frânează dezvoltarea inițiativei.

Socialul răspunde cerinței de diversificare și lărgire a mediului accesibil copilului de această vârstă prin organizarea interacțiunilor comunicaționale complexe, în instituții preșcolare. Grădinița este o ofertă socială de ambient complementar familiei, înzestrată cu mijloace materiale (spațiu corespunzător, mobilier adecvat, jucării stimulative) și personal specializat care să conducă activitățile specifice vârstei în sensul dezvoltării.

Activismul autonom al copilului de această vârstă poate avea uneori efecte nedorite: distrugerea jucăriei preferate, vătămarea unui animal de casă, supărarea unui adult, agresarea altui copil etc. care vor dezvolta sentimentul vinovăției, accentuat sau diminuat de modul de reacție a adultului la efectele faptelor sale.

În conflictul inițiativă-vinovăție domeniul sexual primește o anumită semnificație: copilul dorește să-și “cucerească” unul dintre părinți numai pentru sine și în acest sens forțează fără șovăire limitele; dar, la un moment dat, află că atinge un tabu, ceea ce duce la instalarea sentimentului de vinovăție, care se consolidează dacă reacția celor din jur nu este adecvată.

Pentru evitarea trăirilor conflictuale, copilul trebuie ajutat în exploatarea oportunităților actuale și orientat în năzuințele sale spre obiective progresive, dar accesibile.

Stadiul de *latență* (6-12 ani) întărește caracteristicile de **sârguință** sau **inferioritate** datorită preocupărilor copilului de a-și însuși bunurile culturale ca: scrisul, cititul, socotitul, modalități de funcționare ale obiectelor, explicații ale fenomenelor realității etc.

Reacția mediului social este esențială pentru dezvoltarea acestor caracteristici. Minimizarea rezultatelor, interpretarea negativistă a activităților copilului, duc la întărirea sentimentului de inferioritate.

Este perioada celor mai mari acumulări instrumentale, a mijloacelor cognitive fundamentale care facilitează adaptarea viitoare, comparabilă cu autonomia motorie a fazei anale.

Stadiul *pubertății și adolescenței* – 13-18 ani – se caracterizează prin rezolvarea conflictului psihosocial dintre **identitate** și **confuzia rolurilor**. Începutul pubertății, aduce cu sine necesitatea reevaluării imaginii de sine. Dacă copilăria este caracterizată de năzuința de a deveni adult prin imitarea acestuia (puternic, cunoscător, priceput), adolescentul tinde spre găsirea propriei identități, mai ales prin evidențierea a ceea ce deosebește persoana de toți ceilalți, ceea ce-i dă unicitatea. În această perioadă, adolescentul va câștiga o identitate sexuală mai bogată în semnificații, o identitate socială lărgită (prin cunoașterea locului și rolului său în grupuri sociale cu funcții diferite: culturale, sociale, politice, profesionale), o pregnantă identitate profesională, imagini ale căror integrare va defini sinteza și esența identității personale.

Deruta, unilateralitatea în urmărirea unor obiective limitate sau izolate, radicalitatea ideologică, evadarea într-o lume ireală, dar și preocupările “multilaterale” în activități contradictorii, cu o implicare superficială sunt simptome ale confuziei de rol: tânărul nu știe de fapt ce-și dorește, ce i se potrivește, care ar fi rolul în care poate fi performant pentru a obține satisfacții.

Tineretea – 19-24 ani – este confruntată cu deprinderea **intimității**, opusă **izolării**. Tânărul care-și cunoaște identitatea personală este pregătit pentru o relație strânsă și efectivă pe plan sexual, emoțional, sau integral personal. Erikson vede în intimitate o fuzionare între două identități, fără lezarea integrității partenerilor. Incapacitatea de a renunța la tendințe personale neintegrabile cuplului, imposibilitatea găsirii și acceptării unor soluții comune la probleme majore, intoleranța, eșuarea încercării de sintetizare a tendințelor diferite într-o nouă identitate de cuplu, duce la izolare, la însingurare mascată sau efectivă.

Vârsta adultă – 25-40 ani – se caracterizează prin **generativitate** (productivitate) sau **stagnare** a activității de adaptare. În alte formulări sunt utilizate pentru aceste însușiri sintagme ca: “adaptare constructivă” respectiv “adaptare homeostatică”, “tendințe spre autodepășire” respectiv “suficiență”, “altruism”, respectiv “egocentrism”.

Persoana adultă care și-a găsit propria identitate și intimitate tinde spre autodezvoltare. Erikson descrie generativitatea ca o dorință sau tendință a unei persoane de a da altora, descendenților sau societății în general, viață, iscusință, cunoștințe, valori materiale. Energii psihice pot fi investite acum în persoane, idei și acțiuni pentru a crea valori socialmente recunoscute.

Maturitatea – peste 41 de ani – este caracterizată prin consolidarea **integrității eului** sau prin instalarea **disperării**.

Dacă în copilărie dezvoltarea este asigurată de trăirea prezentului, în tinerețe și la vârsta adultă de perspectiva viitorului, satisfacția maturității constă în valoarea pe care persoana o poate atribui evoluției proprii în trecut. Dacă la vârsta la care apar primele semne ale declinului, biologic, psihic, sau pe plan social o persoană poate să recunoască apariția altora care fac mai bine ceva în care ea excela, dacă poate accepta acest lucru și totuși poate fi mulțumit de ceea ce a făcut considerând că “a fost bine așa”, integritatea eului va putea asigura energia psihică necesară depășirii îndoielilor sau temerilor, a identificării unor noi sensuri ale existenței.

Modelul dezvoltării personalității prin dobândirea competențelor. Interpretarea dezvoltării personalității propuse de White R. (1960) presupune examinarea evoluției din perspectiva competenței personale, adică a devenirii capacităților individuale de a realiza toate tranzacțiile pe care le oferă mediul, de a le îmbogăți în vederea creșterii și autodezvoltării.

R. White propune urmărirea, în fiecare fază a dezvoltării, a acelor capacități care asigură trecerea la stadiul următor; de exemplu, cunoașterea directă este o condiție a unei prelucrări din ce în ce mai adecvate, condiție la rândul ei a unei utilizări din ce în ce mai eficiente (competente) a celor cunoscute. Competența nu este o capacitate izolată, ci un program, sau un ansamblu de programe, în devenire, care permite o formare activă a propriilor posibilități de acțiune. Persoana competentă își poate asigura autoprogramarea, este capabilă să-și fixeze singur scopuri concrete, personalizate, prin anticiparea evoluției evenimentelor și fenomenelor.

Dezvoltarea constă în acumularea informațiilor și stimulărilor din mediu, pentru a le folosi în elaborarea unui program comportamental capabil de autodezvoltare; persoana contribuie activ la propria dezvoltare prin creșterea competenței în urma căreia primește confirmări și noi provocări din mediu.

Havighurst R.J. (1948) elaborează modelul dezvoltării personalității privită ca proces de îndeplinire a unor sarcini de dezvoltare, care pornește de la premisa că individualitatea, pe parcursul evoluției sale, dobândește o serie de deprinderi corelate cu anumite competențe, a căror perfecționare rezultă din confruntarea persoanei cu anumite “sarcini de dezvoltare” impuse de mediul social. Se prezintă în cele ce urmează exigențele sociale față de unele categorii de vârstă.

Vârsta școlară (6-12 ani): 1. cooperare socială; 2. conștiință de sine – responsabilitate (sârguința hărnicie); 3. dobândirea tehnicilor culturale (scris, citit); 4. jocuri și activități tematice.

Adolescența (13-17 ani): 1. maturizare corporală; 2. gândire ipotetică; 3. comuniuni cu cei de aceeași vârstă; 4. alegerea profesiei.

Tineretea (18-22 ani): 1. autonomia față de părinți; 2. asumarea identității rolului sexual, relații heterosexuale; 3. conștiință morală interiorizată, responsabilitate civică.

Vârsta adultă mijlocie (31-50 ani): 1. conducerea gospodăriei; 2. creșterea copiilor; 3. Dezvoltarea carierei profesionale.

Dezvoltarea personalității, din perspectiva acestui model, este susținută dintr-o triplă sursă de stimulare (motivare):

- biologică – modificările prin care trece organismul în timp (creșterea, maturizarea);
- socio-culturală – oferta informațională, acțională, instituțională și așteptările socialului față de fiecare persoană;
- psihologică – așteptările individuale, aspirațiile și reprezentările valorice.

Individualitatea se dezvoltă prin prelucrările integrative și prelucrările globale ale provocărilor ce vin din aceste surse

(motivaționale) pe tot parcursul vieții. Fiecare reușită în rezolvarea sarcinilor reprezintă un progres pe calea dezvoltării personalității și un stimul pozitiv de orientare a interesului către sarcini mai complexe. Se atrage atenția asupra riscului, atât a submotivării cât și a supramotivării; numai o “discrepanță dozată” între disponibilități psihice și sarcini sociale, care asigură un potențial psihic corespunzător (tensiune psihică optimă), poate asigura o dezvoltare favorabilă.

Limitele teoriei constau în faptul că autorul stipulează procesualitatea dezvoltării, dar nu explică dinamica operațională de desfășurare procesuală, de asemenea, nu definește conținutul concret al celor trei surse de motivare.

Analizând acest model nu trebuie să se piardă din vedere faptul că profesorul este un important “mediator” al exigențelor sociale, al conștientizării de către fiecare elev a așteptărilor pe care socialul le are față de el.

Modelul dezvoltării personalității prin adaptarea activă. Această teorie pornește de la premisa că persoana se află într-o interacțiune adaptativă permanentă cu mediul său. Acest lucru implică două zone de interacțiuni: intern-intern – între programele cognitive, afectiv- motivaționale și relaționale – și intern-extern – între persoană și mediu.

Norma Haan (1977) modelează procesele de interacțiune care au loc într-o acțiune simplă în funcție de specificul situației stimulative, care poate fi normativă (familială, subiectiv acceptabilă) sau non-normativă, nouă, neobișnuită, chiar amenințătoare. Situația provoacă o anumită reacție, în limitele potențialităților personale.

Se examinează mai întâi situațiile normative; asemenea situații pot fi considerate în copilăria timpurie de exemplu, cele care cer reacții reflexe, mai târziu, probleme rezolvabile printr-un algoritm mental sau comportamental. O dată cu perceperea situației sunt activate programele interne, cognitive, evaluative și cele sociale, de asemenea se generează o trăire afectivă ca expresie a semnificației situației respective pentru persoană; afectivitatea va influența pozitiv desfășurarea pro-

gramelor menționate, dacă va fi coordonată cu acestea, susținând motivațional procesul sistemic integral. Coordonarea cognitivului cu afectivul (“Coping-Processes”) asigură integrarea lor reușită într-un proces adaptativ.

În situații non-normative sunt activate programele cognitive, dar semnificația subiectivă a acestora va dezvolta trăiri afective negative, motivațional perturbatoare (supra/submotivare); procesul subiectiv își va pierde caracterul unitar și va dezvolta acțiuni necoordonate, neadecvate situației. Reacția de ansamblu va fi neadaptată situației, dar va conține unele elemente pozitiv valorizabile în învățare.

Programele de interacțiune intra- și intersistemice se influențează reciproc; procesele reușite sunt întărite, iar cele care au dus doar la reușite parțiale sunt supuse unor noi prelucrări. Reacția și valoarea ei adaptativă devin noi stimuli și condiții ai acțiunilor ulterioare prin faptul că modifică situația adaptativă și semnificația acesteia pentru persoană. Astfel, prin stimulări și prelucrări repetate, situația neobișnuită devine din ce în ce mai familiară și prin această familiarizare subiectul își perfecționează și își dezvoltă programele interne.

Întreaga evoluție a personalității poate fi interpretată ca o continuă adaptare, în care programele interne suferă modificări datorită încorporării de către structurile subiective a situațiilor stimul și a modalităților de reacție (asimilare), modificări ce se exteriorizează în reacții din ce în ce mai adaptate (acomodare).

Reacția specifică persoanei modifică chiar programul care a dezvoltat-o, în mai multe secvențe procesuale: activarea structurilor deja existente (exersare); integrarea coordonată a structurilor (diversificare); integrarea informației despre efectele acțiunii prin feed-back.

Prezentând această abordare a dezvoltării personalității, E. Olbrich (cf. Montada, 1982) arată că “dezvoltarea personalității este un fenomen activ în care se implică persoana în evoluție. Ea se realizează prin situații stimulative normative”.

Modelul stadial constructivist al personalității. Jean Piaget postulează la începutul secolului necesitatea cercetării

și cunoașterii științifice a proceselor de cunoaștere. Alternativa metodologică pe care o propune în acest sens este cea genetică, deoarece este convins că înțelegerea cunoașterii este posibilă numai în accepțiunea evoluției istorice și ontogenetice a acesteia. Considerând că toate constructele cognitive au o anumită dezvoltare – reprezentarea perceptuală, categoriile de spațiu, de timp, conceptele de cantitate și număr, legăturile logice, strategia inducției și a deducției, conceptul de cauzalitate etc. – apreciază succesiunea nivelurilor calitativ diferite ale operaționalității acestora ca fiind definiții pentru stadiile de dezvoltare ale personalității. Datorită acestui criteriu, teoria dezvoltării psihice elaborată de Piaget este considerată drept intelectualistă.

Înțelegerea teoriei piagetiene presupune definirea unor concepte prin intermediul cărora este descris procesul evolutiv.

Piaget utilizează noțiunile înrudite de **schemă** și **structură**, care se referă la diferite aspecte ale activității. *Schema reprezintă modelul intern care permite realizarea activității*, iar *structura reprezintă modalitatea deductibilă, forma de realizare a acesteia*. Schema este deci o entitate inerentă sistemului psihic, pe când structura, în terminologia autorului, este un construct ipotetic abstract de explicare a operațiilor. Structura activității dezvăluie schema acesteia, dar rămâne o abstracțiune atâta timp cât nu se ia în considerare conținutul concret al acțiunii respective, conținut ce este determinat de: obiectul acțiunii, subiectul care o realizează și situația contextuală.

Activitatea de cunoaștere are întotdeauna un sens **adaptativ** și se realizează prin două procese complementare: **acomodarea** și **asimilarea**. Piaget consideră că o acțiune sau operație mentală este caracterizată de structura ei. De exemplu, apucarea unui obiect (prehensiunea) constă în cuprinderea acestuia (schema de acțiune) realizabilă în diferite moduri: cu două degete și palma, cu două-trei degete, cu brațul, cu picioarele, cu tot corpul; structura acțiunii va fi diferită de la o situație la alta. Potrivirea acțiunii la particularitățile obiectului sau situației se realizează prin acomodare, adică combinarea și utilizarea schemelor de acțiune existente la nivelul sistemului

psihic așa cum o cere realitatea complexă. Acomodarea la realitate, însă, nu reușește întotdeauna; uneori, ea presupune o schemă de acțiune modificată în măsură mai mare sau mai mică. De exemplu, un sugar care dispune de schema de acțiune pentru apucare va încerca să “prindă” firul apei ce curge la robinet; bineînțeles, nu va reuși, ceea ce îl va face să “caute” alte modalități de acțiune, până când reușește să-și construiască o schemă de acțiune adecvată. Intervenția activă asupra realității care se soldează cu modificarea unor scheme de acțiune anterioare sau cu elaborarea altora noi se numește asimilare.

Orice acțiune, cât de simplă, realizează ambele funcții: modificarea schemei funcție de situație și modificarea situației până la accesibilitatea ei prin schemele de acțiune existente și interiorizarea acestei acțiuni, interiorizare ce va duce la una din următoarele consecințe: întărirea schemei de acțiune existente; modificarea unor scheme de acțiune existente; elaborarea unei scheme noi.

După cum s-a arătat anterior, Piaget conferă structurii statut de construct ipotetic. Acest lucru este valabil în măsura în care diferite modalități de acțiune, descriabile prin elemente structurale identice, se manifestă constant în aceeași etapă de dezvoltare.

Un anumit stadiu de dezvoltare este caracterizat prin structuri formate din acțiuni și operații mentale specifice. Modelele structurale și schematice utilizate de Piaget permit desemnarea identității structurale a unor acțiuni concrete, diferite sub aspectul conținutului și pot demonstra și explica apariția lor pe parcursul dezvoltării, la vârste relativ constante. Specificitatea calitativă a acestor scheme de acțiune definesc patru stadii de dezvoltare în evoluția inteligenței copilului, anume: senzorio-motor, preoperator, al operațiilor concrete și al operațiilor formale.

Observarea evoluției aceluiași scheme de acțiune a arătat că, în mod constant, la diferite vârste există diferențe de operaționalitate a schemelor respective; de exemplu constanța formei (recunoașterea formelor asemănătoare independent de culoarea, mărimea, materialul din care sunt făcute obiectele)

dobândește operaționalitate înaintea constanței greutății sau a volumului, cu toate că schemele mintale de bază prin care se realizează sunt aceleași. Constatarea arată că la același nivel de dezvoltare (stadiu), schema mentală cunoaște o diversificare crescândă, pe orizontală, în faze (etape, trepte) aflate într-o succesiune ordonată.

Sintetizând, se poate spune că în cadrul unui stadiu de dezvoltare se parcurg diferite trepte de evoluție ale căror realizare condiționează trecerea în stadiul următor de dezvoltare, calitativ superior.

Parcurgerea treptelor de evoluție este necesară dar nu și suficientă pentru trecerea la stadiul următor. Necesitatea derivă din faptul că stadiile calitativ superioare cuprind într-un sistem integrator elemente (proces) sintetizate, esențializate și aprofundate de treptele anterioare de evoluție. Saturarea, prin exersare, la un anumit nivel al domeniilor categoriale de acțiune psihică duce la constatarea de către persoană a limitelor operaționale ale propriilor scheme. Această experiență generează un conflict cognitiv, care declanșează un proces de echilibrare prin impulsivitatea activității psihice spre coordonare internă și elaborarea unor structuri acționale din ce în ce mai complexe. Echilibrul se realizează în “continua confruntare dintre asimilare și acomodare, acesta din urmă operând restructurările pe care le impun noile informații asimilate. Astfel, prin echilibru se trece de la o stare la alta în cadrul aceluiași stadiu, sau de la un stadiu la altul pe parcursul dezvoltării.

Piaget nu a definit satisfăcător noțiunea de conflict cognitiv, dar din exemplele prezentate, E. Olbrich (cf. Montada, 1982) deduce unele forme de bază ale acestuia: conflict între două scheme de asimilare (informații contradictorii în situații similare); când o constatare empirică contravine unei convingeri teoretice; dezechilibru datorat unei încercări eșuate de asimilare; dezechilibru indus prin problematizare și întrebare.

Se reține conflictul cognitiv ca o motivație a activității de cunoaștere, care provoacă activitatea intelectuală și care, prin interiorizare, duce la îmbogățirea și creșterea complexității schemelor de acțiune ce stau la baza dezvoltării psihice.

În modelul genetic piagetian dezvoltarea inteligenței se derulează, în principal, în primii 12 ani de viață, în cele patru stadii amintite a căror caracterizare urmează a fi prezentată în continuare. Pentru aprofundarea cunoașterii lor, recomandăm cartea lui J. Piaget și B. Inhelder, “Psihologia copilului” și J. Piaget “Nașterea inteligenței la copil”, apărute și în limba română.

Stadiul inteligenței senzorio-motorii caracterizează vârsta de la 0 la 2 ani. În încercarea de a explica cele mai relevante acțiuni cognitive în și prin devenirea lor, Piaget analizează procesul cognitiv începând cu vârsta sugară. În această perioadă încearcă să identifice rădăcinile gândirii, văzută ca acțiune internă cu obiecte și relații interiorizate. Este primul cercetător care postulează existența interacțiunilor inteligente cu mediul înaintea apariției gândirii ca succesiune de operații mintale cu reprezentări, simboluri figurale sau semantice.

Acest prim stadiu este denumit senzorio-motor și cuprinde șase trepte de evoluție:

1. Exersarea reflexelor necondiționate (înnăscute) – care fac parte din zestrea ereditară a fiecărui copil și care-i permite să realizeze acțiunile adaptative necesare noului născut: supt, deglutiție, prehensiune, multiple mișcări spontane ale membrilor, de asemenea capacitatea copilului de a simți (vede, aude etc.), surâde sau plânge. Acest repertoriu înnăscut este exersat ca modalitate de reacție, mai mult sau mai puțin adecvată, la provocările mediului. Exersarea duce la consolidarea diferențiată a schemelor înnăscute și nuanțarea lor adaptativă crescândă la cerințele mediului; astfel, copilul va învăța foarte curând că suptul la sânul matern, la biberon sau la suzetă sunt lucruri diferite: refuză sânul când este sătul dar acceptă suzeta (jucăria); chiar dacă îi este foame, refuză biberonul (asociat cu mușcarea de orez, insipid – mâncare de regim pentru sugari și copii mici) și “cere”, prin diferite modalități de comunicare vocală și/sau gestuală, sânul matern, laptele.

2. Reacțiile circulare primare. O acțiune care conduce la un rezultat favorabil va fi reluată. Apar primele “priceperi”; de exemplu, copilul apucă din întâmplare biberonul, îi place

senzația, gestul sau efectul, ori toate la un loc, o va face de mai multe ori de acum încolo, în modalități din ce în ce mai perfecționate. Scheme de acțiuni tipice, ca suptul, apucarea, fixarea unui obiect cu privirea, urmărirea unui sunet din ce în ce mai îndepărtat, vor fi aplicate la un număr crescând de obiecte, copilul va lua în stăpânire spații din ce în ce mai largi din mediu.

3. Reacții circulare secundare. Etapa este caracterizată prin diferențierea pe care copilul învață să o facă între mijloc și scop. Sugarul descoperă că o anumită modalitate de acțiune conduce constant la același rezultat, că este un mijloc de a obține ceva. Copilul de patru luni, de exemplu, nu mai dă din mâini numai fiindcă această mișcare îi face plăcere (etapa exersării reflexelor), ci dorește să audă sunătoarea – mișcările vor fi deci orientate în zona acestuia (întâmplător percepută anterior).

4. Coordonarea schemelor de acțiune și aplicarea lor în situații noi. Tipic pentru această etapă este aplicarea schemelor de acțiune diferite, asimilate de copil, pe același obiect. De exemplu, o jucărie de cauciuc va fi privită, scuturată, lovită de marginea patului, linsă, suptă, mușcată etc. Copilul “explorează” obiectul prin toate mijloacele de care dispune, ceea ce duce la diferențierea continuă a schemelor de acțiune (adaptate la obiect) și apariția primelor combinații coordonate: apucă și aruncă, apucă și duce la gură, privește (analizează) și apucă etc.

5. Reacții circulare terțiale. Caracterizează etapa “descoperirii” unor noi scheme de acțiune prin experimentare activă. Copilul găsește modalități originale de a se adapta unor situații noi prin combinarea și coordonarea schemelor de acțiune, el realizează unele acțiuni urmărind un anumit scop: trage fața de masă pentru a-și apropia un obiect, încearcă diferite posibilități pentru a arunca o jucărie cu o singură mână, cu ambele mâini, de la înălțimea bustului, a umerilor etc.

6. Trecerea la reprezentări. La 15-18 luni copilul poate anticipa în mod evident unele rezultate ale acțiunilor sale. Având în față un turn construit din două cuburi suprapuse, copilul va combina cu ușurință alte două pentru a obține o construcție

identică. Fenomenul este posibil prin mecanismul interiorizării acțiunii concrete anterioare, spontane (întâmplătoare) sau coordonate, de manevrare a obiectelor respective. Interiorizarea acțiunilor concrete marchează trecerea spre gândire.

Condiția apariției gândirii ca proces intern constă în apariția funcției simbolice, adică a reprezentării pe plan mintal a obiectelor și acțiunilor. Secvențele dezvoltării funcției simbolice (de reprezentare) sunt următoarele:

- Permanența obiectului – se referă la prezența pe plan mintal a unui obiect și după dispariția acestuia din câmpul perceptiv al persoanei; de exemplu, dacă o jucărie este acoperită în fața unui sugar de 5 luni, acesta n-o va căuta deoarece ea dispăre, mai exact nu persistă în “mintea” lui dar, la 6-7 luni copilul va dezveli jucăria, semn că reprezentarea mintală a acesteia a activat acțiunea de căutare.
- Comportamentul imitativ – reproducerea unei acțiuni observate la altă persoană – este posibilă numai în măsura în care subiectul își poate reprezenta în plan mintal acțiunea respectivă. Acest lucru este demonstrabil prin imitațiile neconcomitente cu acțiunea “originală”, de asemenea prin imposibilitatea copilului de a imita acțiuni prea complexe pentru capacitatea lui de reprezentare.
- Acțiuni simbolice – dovadă a reprezentării care se manifestă în jurul vârstei de 12 luni, când se poate observa reproducerea simbolică a unor acțiuni; de exemplu, deschiderea – închiderea unei cutii în cadrul unui joc, după un număr relativ mic de repetări, este însoțit și pe urmă chiar anticipat de deschiderea – închiderea ochilor, sau a gurii, a mâinii, de flectarea brațelor sau picioarelor.

Stadiul preoperator – a gândirii intuitive – este specific perioadei de vârstă între 3-4 și 5-6 ani și se caracterizează prin următoarele particularități:

a) Generalizarea timpurie a conceptelor – după criterii multiple, întâmplător combinate, impuse în majoritatea situații-

lor de caracteristicile senzorial perceptibile ale realității. Aceste generalizări duc frecvent la asimilarea eronată a unor elemente, a unui concept, a unei noțiuni. Cele mai frecvente generalizări intuitive sunt următoarele:

- interpretări animiste – copilul atribuie viață unor obiecte sau fenomene: “munții au fost aduși de cineva eventual când erau mici și aici au crescut”, un nor este “o râmă”, soarele are sentimente (urăște norii), vântul are voință, motive, intenții etc.
- artificializarea semnificațiilor naturale – apar în cazul noțiunilor abstracte ca nașterea și devenirea: “cine a făcut-o pe bunica?”, “oamenii puternici au făcut munții” etc.
- interpretări circulare – prin reciprocitate: “vântul mișcă norii, norii mișcă vântul”.

b) Egocentrismul copilului, care se manifestă în următoarele:

- transferarea rolului partenerului de comunicare asupra sa (aprobarea – negarea; confirmarea – infirmarea) se constată prin faptul că la această vârstă, copilul nu se îndoiește că celălalt îl înțelege, de asemenea, nu-și pune problema că cineva ar avea o părere; el își rostește “discursul” independent de reacțiile verbale ale celorlalți. Pe parcursul acestui stadiu egocentrismul comunicational este depășit treptat, prin preluarea (asimilarea) unor roluri sociale, când copilul devine capabil să recunoască perspectivele celorlalți și să vorbească, să acționeze în înțelegere cu celălalt;
- egocentrismul perceptiv – copilul nu știe inițial că există aspecte diferite ale aceleiași realități, dacă aceasta este privită din perspective diferite; el este convins că oricare ar fi poziția unui obiect observat, acesta arată la fel cum îl vede el.

Depășirea egocentrismului, cognitiv și perceptiv, este posibilă numai prin experiență, prin schimburi informaționale, prin compararea “fațetelor” aceleiași realități.

Egocentrismul cognitiv se poate manifesta și la vârste mari, chiar și la adulți, în special în zona domeniilor abstracte: estetic, moral, ideologic; modalitatea de depășire este aceeași: schimb de păreri, perceperea soluției celuilalt ca alternativă posibilă, nu ca opoziție și disponibilitatea reală, sinceră și de bună credință, pentru analizarea conflictelor, a trăirilor tensionate.

c) Concentrarea pe unul sau puține aspecte ale realității. Copilul de această vârstă are un câmp de acțiune limitat datorită fixării atenției pe o singură variabilă fiind incapabil încă de a integra toți factorii semnificativi de determinare a unei situații.

La această vârstă, de exemplu, copilul nu realizează identitatea cantității de mărgel transferată, în fața lui, dintr-un vas de sticlă cu dimensiunea dominantă orizontală, într-altul, de același volum dar cu dimensiunea dominantă înălțimea, fenomen numit nonconservarea cantităților discontinue. Prin experiențe asemănătoare se poate dovedi și nonconservarea numărului, a greutatei, a volumului, a timpului, a vârstei (nediferențierea criteriului “vârstă” de cel de “mărime” duce la judecata conform căreia tata nu poate fi copilul bunicului deoarece este mai înalt decât acesta din urmă).

O particularitate a stadiului preoperator este de asemenea inconsecvența unui criteriu de selectare pe parcursul unei acțiuni de clasificare: unui copil i se pune la dispoziție un număr mare de jucării de diferite forme, culori, mărimi etc. și se cere să le aleagă pe acelea care se potrivesc cu o minge galbenă; copilul va alege o minge roșie fiindcă e tot minge, o mașină roșie fiindcă e tot roșie, o remorcă galbenă fiindcă... se poate atașa de mașină... criteriile inițiale de “rotund” și “galben” sunt de mult înlocuite.

d) Centrarea pe situație (starea momentană) este complementară centrării pe un număr limitat de variabile; în transferarea mărgelilor sau concursul mașinuțelor copilul nu integrează prezentului trecutul foarte apropiat – perioada în care a avut loc transformarea propriu-zisă, situațiile succesive care au dus la cea finală – dominantă este starea prezentă. În exprimarea

lui Piaget, la această vârstă, “copilul este sclavul transformărilor, nu stăpânul lor”.

e) Mobilitatea mintală limitată, se referă la imposibilitatea copilului de a corela mai multe variabile chiar dacă sunt explicite, evidente sau “definite” (denumite) de el. Pe o planșă se cere completarea unui loc liber, în condițiile în care aceasta ordonează trei forme geometrice diferite pe trei linii și trei culori diferite ale aceleiași forme pe trei coloane (matrice 3x3); copilul mic va alege din figurile pe care le are la dispoziție, fie forma potrivită, fie culoarea potrivită, nefiind capabil să integreze cele două variabile, criteriile de alegere. Răspunsul corect, dacă apare, este întâmplător. Răspunsuri parțial corecte dar firești pentru această vârstă, sunt argumentate de copil doar printr-o însușire.

f) Integrarea defectuoasă a claselor. Unui copil de 5 ani i se prezintă o planșă pe care sunt desenate doi adulți (un bărbat și o femeie) și opt copii dintre care cinci fete și trei băieți. Fiind întrebat dacă pe planșă sunt mai mulți copii sau mai multe fetițe, acesta va răspunde că sunt mai multe fetițe cu toate că îi sunt cunoscute noțiunile de “copil”, “adult”, “femeie”, “bărbat”, “fată”, “băiat”; știe de asemenea că fetele și băieții sunt copii. Totuși, când răspunde la întrebare, compară numărul de fete cu cel de băieți și nu cu cel al copiilor în total.

Cu toate că stadiile prezentate nu sunt specifice vârstei școlare, ele au fost descrise relativ detaliat, deoarece, prin specificul metodei genetice, înțelegerea unui stadiu de dezvoltare nu este posibilă fără cunoașterea celor anterioare, de asemenea este utilă în diagnosticarea și corectarea eventualelor greșeli de operare mintală la vârste mai mari.

Stadiul operațiilor concrete caracterizează perioada de vârstă dintre 7-8 și 10-11 ani. Acesta constă în elaborarea unor instrumente mintale esențiale, permanente, care nu se înlocuiesc în stadiul următor, superior, ci se întregesc printr-un sistem operațional și mai complex.

În acest stadiu se dobândesc treptat capacitățile de conservare a cantităților discontinue (exp. mărgelile), aproximativ la vârsta de 7 ani, a greutateii la 8-9 ani și a volumului în jur de 12 ani (cf. I. Radu, 1974).

Sistemele de operare specifice acestui stadiu sunt următoarele:

a) Compunerea aditivă a claselor, ceea ce permite rezolvări ca: soluționarea problemelor de incluziune – prin reprezentarea într-un sistem unitar a claselor superioare (copii) cu cele inferioare (fete), raportul dintre ele fiind cunoscut și stăpânit; selectarea sistematică – cu menținerea aceluiași criteriu pe parcursul unei acțiuni de clasificare a unei mulțimi concrete (materiale) sau abstracte (cuvinte, noțiuni), calitate care poate fi recunoscută în mod curent după folosirea corectă a articolelor, a numeralelor care desemnează unul sau mai multe elemente dintr-o clasă; definirea logică a noțiunilor – adică prin gen proxim și diferență specifică, capacitate care va permite recunoașterea unei clase formate dintr-un singur element și înțelegerea, stăpânirea complementarității claselor (A și non-A fac parte din B).

b) Serierea relațiilor asimetrice – permite ordonarea elementelor unei mulțimi după o anumită dimensiune, în general, valori diferite ale aceluiași criteriu. Serierea nu apare spontan; Piaget descrie etape succesive de comparări în perechi, mai târziu serii mici (subdiviziuni) de câte trei elemente (de exemplu bețișoare de diferite mărimi), care sunt grupate, corect ordonate în interiorul fiecărei grupe, dar fără să se țină seama de raportul dintre grupe; o etapă ulterioară este cea a înserierii în trepte; copilul realizează înserierea deocamdată într-un singur sens, gândirea lui rămâne unidirecțională.

c) Multiplicarea claselor – se concretizează în înserierile bi- sau multidimensionale. Indiciul stăpânirii unei grupări și înserieri operaționale simple de acest gen este integrarea corectă a două variabile, cum ar fi realizarea unei matrice corecte formate din nouă elemente de forme diferite (trei forme) și de culori diferite (trei culori).

d) Formarea noțiunii de număr. Piaget consideră că noțiunea de număr este sinteza a două sisteme de operare logică: compunerea aditivă a claselor și serierea relațiilor asimetrice. Condiția stăpânirii numerelor cardinale constă în asimilarea numărării și operaționalitatea acesteia; înseamnă cunoașterea de către copil a faptelor că: a) o mulțime mai mare include una mai mică și b) o mulțime dată urmează unei mulțimi mai mici sau mai mari. Operaționalitatea numărului cardinal este testabilă prin încercări care pot arăta că, răspunsul nu mai este influențat de forma distribuirii elementelor în spațiu (de exemplu, trei creioane și trei radiere sunt “tot atâtea”, independent de cum sunt ele distribuite în spațiu: pe orizontală, pe verticală, distanțate sau apropiate, unele distanțate și altele apropiate). Din acest moment numărul poate fi utilizat ca simbol cantitativ pentru orice mulțime, indiferent de natura elementelor din care este formată, de asemenea poate fi utilizat pentru construirea abstractă (pe plan mintal) a unor mulțimi noi.

Debutul operațiilor formale este posibil din momentul în care copilul înscrie, crescător și descrescător aceeași mulțime și când știe că, o mulțime dată se află între una mai mică și alta mai mare.

Stadiul operațiilor formale (logice). Spre deosebire de gândirea concret-operatorie prin care copilul se limitează la informațiile date fie sub formă concret-imagistică, fie abstractă (cuvinte, numere), gândirea formal-operațională permite depășirea câmpului informațional dat prin percepție directă, prin elaborarea de către persoană a unor informații noi, pe baza, și cu ajutorul informațiilor anterior dobândite.

Caracteristic gândirii formale este: capacitatea formulării unor ipoteze – exprimarea unor relații posibile între elemente inaccesibile percepției directe – și capacitatea elaborării unui demers adecvat și relevant pentru verificarea ipotezei respective.

Diferența calitativă dintre prelucrările intelectuale caracteristice stadiilor menționate poate fi pusă în evidență prin următorul experiment.

Se prezintă unor subiecți aflați în diferite stadii de dezvoltare (pre-, concret- și formal-operator), pe un suport, doi penduli, unul cu firul scurt și greutate mare, altul cu firul lung și greutate mică. Problema, care se formulează diferit funcție de nivelul de dezvoltare al subiecților, este aceea de a răspunde la întrebarea care dintre cele două variabile – lungimea firului sau greutatea atârnată – determină frecvența oscilațiilor celor doi penduli. Se demonstrează în fața copiilor, prin imprimarea unei mișcări suportului, că pendulul cu firul scurt și greutatea mare oscilează mai repede decât cel cu firul lung și cu greutatea mică.

Răspunsurile tipice sunt următoarele:

Stadiul preoperator: “Pentru că este scurt se mișcă mai repede.” sau “Pentru că este greu se mișcă mai repede.” sau “Pentru că este lung se mișcă mai încet.” sau “Pentru că este ușor se mișcă mai încet”; este evident că de fapt se enunță o singură relație, dintre pluralitatea de variabile percepute.

Stadiul concret-operator: “Pentru că are firul scurt și greutatea mare se mișcă mai repede decât cel cu firul lung și greutatea mai mică”, sau formularea reciprocă, “Pentru că are firul lung și este ușor se mișcă mai încet decât...”; constatarea este corectă și se bazează pe date observabile, prin integrarea mentală a variabilelor percepute.

Stadiul formal-operator depășește combinațiile observabile și face referiri la toate combinațiile posibile: scurt-greu, scurt-ușor, lung-greu, lung-ușor; va formula ipoteze (poate fi hotărâtoare numai greutatea, numai lungimea sau ambele variabile), va elabora posibilități de încercare, de verificare (suport cu patru penduli, cu câte doi penduli de aceeași lungime dar cu greutăți diferite, de aceeași greutate dar cu lungimi diferite).

Atingerea stadiului operațiilor formale înseamnă de fapt maturizarea instrumentală a proceselor intelectuale, deoarece formularea ipotezelor și prelucrarea probabilistă a informațiilor sunt premise necesare gândirii abstracte.

Poate un singur model de dezvoltare a personalității să dea informații suficiente pentru realizarea pertinentă și eficiență a activității instructiv-educative ? Răspunsul sugerat este NU. Cunoașterea mai multor modele, care prezintă personalitatea din perspective categorial diferite, poate nuanța și îmbogăți interpretările profesorilor în acțiunile de cunoaștere a elevilor și proiectarea detaliilor instructiv-educative.

GRUPUL DIDACTIC – COMPONENTĂ PSIHO-SOCIALĂ A MEDIULUI EDUCAȚIONAL ȘCOLAR

1. Grupul didactic

Totalitatea persoanelor aflate într-un spațiu fizic sau psihologic dat constituie mediul social pentru fiecare individualitate aflată în acel spațiu. Spațiul fizic avut în vedere este relativ și se definește de la caz la caz. În contextul abordării de față, problematica discutată privește totalitatea persoanelor care își desfășoară activitatea în spațiul aferent unității școlare. Indirect, prin spațiul psihologic, se fac raportări la toate mediile sociale (familiale, profesionale, de petrecere a timpului liber, sportive, culturale, civice, politice etc.) frecventate de persoanele implicate în activitatea școlară. În cadrul aceluiași mediu social se pot distinge diferite substructuri, diviziuni, grupări de persoane care urmăresc scopuri complementare; fiecare asemenea structură reprezintă un grup social. Mediul social al unei școli include de exemplu: grupul profesorilor, al elevilor, al personalului auxiliar, grupul de management etc.

În sens științific, termenul de “grup” desemnează o *pluralitate de persoane reunite pentru a realiza împreună un scop comun*. Principalii participanți la viața școlară – elevii și profesorii – antrenați în activitatea pe care o desfășoară în școală și scopul pe care-l urmăresc corespund acestei descrieri; prin urmare, pot fi explicate, provocate sau anticipate evenimente în viața școlară pe baza cunoașterii teoriei grupurilor sociale. Această teorie permite cunoașterea caracteristicilor fizice și psihologice ale ansamblului de persoane, precum și a legilor care guvernează dinamica relațiilor interpersonale în asemenea grupări.

În cele ce urmează, se face referire la totalitatea elevilor unei clase și profesorul care coordonează activitatea didactică la o anumită disciplină cu sintagma “*grup didactic*”. Se precizează faptul că, în abordarea de față, pozițiile de elev și de profesor sunt privite ca fiind în relații de complementaritate, persoanele care ocupă aceste poziții cooperează pentru realizarea unui scop comun. Cele două procese care compun activitatea instructiv-educativă, anume *predarea* – realizată de profesor – și *învățarea* – realizată de elevi –, urmăresc același scop. Într-o asemenea interpretare este greșită concepția conform căreia scopul predării este transmiterea de cunoștințe sau organizarea activității elevilor; acestea sunt doar mijloace pentru realizarea a ceea ce trebuie să urmărească profesorul și elevii la un loc. Scopul comun membrilor unui grup didactic constă în *formarea unor structuri psihice noi la nivelul sistemului de personalitate al elevului, prin asimilarea cunoștințelor specifice unei discipline, formarea deprinderilor și priceperilor de utilizare ale acestora în activitatea școlară și în viața de toate zilele, formarea și dezvoltarea unor atitudini favorabile auto-realizării membrilor grupului.*

Se precizează faptul că grupul didactic nu se confundă cu grupul de elevi (clasa – existând ca atare doar în pauze), deoarece primul implică participarea unui profesor la activitatea de învățare a elevilor, cu funcții distincte (didactice) în grup. Prin urmare, același grup de elevi formează tot atâtea grupuri didactice câte discipline studiază. Analog, profesorul face parte din tot atâtea grupuri didactice la câte grupuri diferite de elevi predă aceeași disciplină. Identitatea fiecărui grup este determinată de diversitatea persoanelor – implicit sub aspectul raportării intereselor personale la scopul comun – și relațiile dintre ele.

Criteriile după care se caracterizează un grup didactic, ca formă particulară de grup social primar sunt multiple; în general, ele pot fi incluse în două categorii de însușiri, fizice și psihice, acestea din urmă fiind dependente de primele.

2. Caracteristicile fizice ale grupului

Un prim criteriu funcție de care se definește un ansamblu de persoane ca grup social este *numărul membrilor*. Termenul de grup este propriu doar colectivității care are minimum patru persoane, deoarece sub acest număr (cupluri, diade, triade) fenomenele psihosociale generate de interacțiunile membrilor au o specificitate aparte. Funcție de acest criteriu se deosebesc **grupurile mici** – în general sub 40 de persoane – **de grupurile mari**, dar cifra avansată este doar orientativă, fiind dependentă de natura activității prin care grupul își realizează scopul. Astfel, în cazul unor activități de execuție (unități militare, orchestre simfonice) grupul mic poate avea până la 80 de membri, pe când în cazul unor activități de concepție, de creație, de dezbateri, grupul mic va avea sub 12 membri.

Grupul se definește de asemenea după criteriul modalității de *comunicare între membrii acestuia*. În cazurile în care comunicarea se realizează direct, fiecare putându-se adresa liber oricărui alt membru al grupului, grupul va avea un caracter **primar**; dacă comunicarea între persoane care urmăresc același scop este indirectă, mijlocită, grupul va avea un caracter **secundar**. Rețeaua prin care comunică grupurile secundare poate avea forme diferite: de stea sau de evantai – când o persoană cu poziție centrală în grup comunică direct cu toți ceilalți, dar aceștia din urmă comunică între ei doar prin intermediul persoanei centrale, cea mai bine informată din grup; de roată – când fiecare persoană comunică direct cu alte două din cadrul grupului și indirect cu restul, fiecare persoană având, aparent, acces similar la informație, dar în realitate cantitatea și calitatea informației accesibile fiind dependentă de nivelul de informare al persoanelor aflate în relații directe; de lanț – când într-un grup fiecare membru comunică direct cu alți doi membri cu excepția a două persoane care comunică doar cu câte un singur membru al grupului.

Comunicarea directă favorizează fidelitatea mesajului și gradul de informare a fiecărui membru al grupului. În grupurile primare, fiecare membru are acces la toate acele cunoștințe

ale celorlalți care privesc viața grupului. Apartenența la un grup primar se resimte pe plan cognitiv și afectiv cu intensitate similară, spre deosebire de grupul secundar în contextul căruia apartenența se resimte mai degrabă pe plan cognitiv.

În principiu, un grup există atâta timp cât își realizează scopul pentru care a fost creat și acel scop este actual. Funcție de *criteriul timp*, există grupuri **durabile**, create pentru realizarea unor scopuri complexe pe o perioadă îndelungată de timp, și grupuri **momentane**, care se reunesc pentru sarcini punctuale (o comisie, un juriu). În cazul grupurilor durabile, relațiile interpersonale influențează în măsură mai mare membrii care-l compun, de asemenea standardul grupului în ceea ce privește realizarea scopurilor comune.

Grupurile iau naștere în modalități diferite. În funcție de *modul de constituire*, se deosebesc grupurile **spontane** în cadrul cărora persoanele sunt întâmplător reunite într-o anumită formație, de **grupurile selecționate** după anumite criterii, ceea ce presupune însușiri comune suplimentare între membrii grupului sau complementaritatea unor însușiri personale. În cadrul grupurilor selecționate, probabilitatea cooperării în realizarea scopului comun este mai mare.

Mai mult sau mai puțin semnificative pentru cunoașterea grupului în raport cu specificul activității și al scopului urmărit sunt și alte criterii cum ar fi vârsta membrilor, sexul, nivelul de pregătire, specializarea, potențialul psihic, nivelul de cultură, mediul de proveniență etc. În unele situații este important de știut însă măsura în care membrii grupului se aseamănă între ei după unul sau mai multe asemenea criterii. În acest sens se disting **grupurile omogene**, în care membrii prezintă similitudini după criteriul analizat, de cele **eterogene**, în care membrii se disting prin însușiri diferite (valori diferite ale aceluiași criteriu).

Caracteristicile fizice ale grupului didactic formal sunt accesibile cunoașterii încă din faza de proiectare, la începutul anului școlar, încă înaintea începerii procesului de învățământ propriu-zis, pe bază de documentare. Profesorul are informații pertinente și suficiente pentru stabilirea strategiei instructiv-

educative și elaborarea documentelor (planificarea calendaristică, primele proiecte de tehnologie didactică). Aceste informații îi permit: a) definirea obiectivelor strategice – pe baza cunoștințelor privind mediile școlare de proveniență a elevilor, performanțele anterioare (medii generale și la disciplinele înrudite cu cea care urmează a fi predată); b) orientarea în privința utilizării strategiilor didactice dominante: în cazul lecțiilor teoretice, preponderent exponențial-explicative la clasele cu efectiv mai mare (28-36 elevi), sau conversativ-problematicizatoare la clasele cu efectiv mai mic (20-28 elevi); în cazul lecțiilor aplicative, strategii preponderent demonstrative la clasele cu efectiv mare, sau experimentale, la clasele cu efectiv mai mic; c) inițierea anumitor activități extrașcolare (cercuri, organizare de concursuri) în funcție de durata previzibilă a conlucrării (unu sau mai mulți ani) ș.a.

3. Caracteristicile psihologice ale grupului didactic

Coexistența unor persoane destinate a realiza un obiectiv comun dă naștere, în timp, unor fenomene psihice inevitabile care influențează atât evoluția fiecărui membru al grupului, cât și a grupului în ansamblu. Se prezintă în cele ce urmează caracteristicile psihologice ale grupurilor primare (Mucchielli, 1976) și se sugerează modul de concretizare a acestora în cazul grupului didactic.

Interacțiunea membrilor grupului face ca aceștia să simtă, să acționeze și să reacționeze în grup, funcție de evoluția grupului în ansamblu și a conduitei fiecărui membru al acestuia. Fiecare membru al grupului este “influențat” în măsură diferită de ceilalți membri și de grup ca ansamblu, atât la nivelul trăirilor proprii cât și al comportamentului în grup. Comportamentul individual actual este expresia interacțiunilor persoanei cu grupul și cu membrii săi; el integrează experiențele trecute și anticipările trăirilor actuale. În consecință, în grupul didactic, datorită experienței comune, fiecare membru – elev sau profesor – poate anticipa reacția celorlalți, ca persoane sau

ca grup, la acțiunile sale deliberate, sau poate înțelege reacția celorlalți la acțiunile sale spontane. Funcție de transparența comportamentală a fiecărui membru (în anumite limite, la rândul ei, normă a grupului respectiv) și de capacitatea de pătrundere (înțelegere) a comportamentelor celorlalți, cunoașterea reciprocă a sensibilităților, capacităților, așteptărilor poate fi de diferite grade. Cunoașterea reciprocă crește șansele comportamentelor stimulative, de asemenea, diminuează riscul unor comportamente care să periclitizeze realizarea scopului comun.

Existența normelor. Prin termenul de normă, în contextul teoriei grupului se înțelege regula de conduită care este recunoscută, acceptată și percepută ca atare de majoritatea membrilor unui grup. Normele se nasc și se modifică pe parcursul experienței comune a membrilor. Tendința continuă a grupului de a se adapta atât la sarcinile ce-i revin în condițiile anumitor legi sau reguli impuse, cât și la evoluția dinamică generată de propriile schimbări, dă naștere la o serie de norme specifice acestuia. Asemenea norme diferențiază două clase ale aceluiași nivel de studiu din aceeași școală (una liniștită, alta gălăgioasă), diferențiază aceeași clasă ca grupuri diferite în relație cu profesori diferiți (unul autoritar, altul permisiv). Normele de grup sunt așa-zisele reguli nescrise (obiceiuri) ce țin de stilul grupului mai degrabă decât de strategia rațională, deliberată, de adaptare a acestuia. Se subliniază că nu este vorba de normele formale, de regulile sociale generale de conduită, de regulamentul specific unei instituții sau alteia, ci de modul de interpretare (mai rigidă sau mai flexibilă) și de aplicare a literei și/sau a spiritului legii, de introducerea a unor restricții suplimentare sau de eludare a altora.

Existența unui scop comun, scop care reprezintă liantul real dintre membrii grupului. Așa cum am precizat anterior, scopul generic al oricărui grup didactic îl reprezintă însușirea de către elevi a cunoștințelor (teoretice și practice) specifice unei anumite discipline. Acest scop determină definirea și permanenta redefinire a scopului concret al grupului, în particularitatea lui comparativ cu scopul unor grupuri similare. Scopul grupului didactic se particularizează sub aspectul a două com-

ponente esențiale: volumul de cunoștințe și operaționalitatea acestora. Variabilele de grup funcție de care se definește scopul sunt reprezentate de relevanța disciplinei în raport cu interesele elevilor (importanța disciplinei în percepția majorității grupului) și standardul de performanță (nivelul de aspirație și autoexigență) al grupului. Comunitatea intereselor membrilor unui grup didactic nu înseamnă identitatea acestora; în grupul didactic, fiecare membru își recunoaște într-o măsură mai mare sau mai mică interesele personale ceea ce determină tendința de armonizare a performanțelor individuale cu cele ale grupului. Scopul comun și imaginea lui la nivelul majorității elevilor dintr-o clasă, sau puterea profesorului de a-l valoriza, influențează standardul de performanță al grupului; acesta este un factor important care face ca două grupuri similare să aibă performanțe medii semnificativ diferite. Măsura în care fiecare elev se recunoaște în scopul comun al grupului este elementul care face ca un elev cu performanțe medii într-un grup să fie fruntaș sau codaș în altul. Buna cunoaștere a scopului pentru care grupul a fost creat, însușirea profundă a acestuia este o condiție a eficienței fiecărui membru și al grupului în ansamblu.

Existența unor sentimente comune în situații concrete este expresia unității afective a grupului; membrii unui grup primar simt în același fel în situații date, în general, diferențele interpersonale fiind doar de intensitate a simțămintelor. Sentimentele comune favorizează coeziunea grupului și crearea unui climat afectiv favorabil activității comune.

Natura afectivă a relațiilor dintre membrii grupului. Integralitatea afectiv –volitiv – cognitivă a sistemului de personalitate face ca interacțiunea membrilor unui grup să dobândească, inevitabil, o anumită coloratură emoțională. Nașterea unei structuri informale în cadrul grupului, de natură afectivă, hotărăște poziția efectivă a fiecărei persoane în raport cu ceilalți membri ai grupului; astfel persoane cu aceeași poziție oficială dobândesc autoritate mai mare, alții devin mai populari, sau dimpotrivă ajung “oaia neagră” a grupului, “vinovatul” pentru toate insuccesele. Această structură se naște din

sentimentele de simpatie-antipatie, atracție-respingere, acceptare-refuz, între persoane aflate pe aceeași poziție (elev-elev) sau între persoane aflate pe poziții sociale diferite (profesor-elev). Structura informală a grupului poate veni în contradicție cu cea formală (oficială) numai în cazul tratării necorespunzătoare a grupului de către șeful formal al acestuia, în cazul grupului didactic primar, a elevilor de către profesor.

Existența unui inconștient colectiv face ca grupul să nu conștientizeze în permanență influența pe care o are asupra membrilor și nici aceștia pe cea pe care o exercită asupra grupului în ansamblu. Experiența comună face ca grupul să-și elaboreze (creeze) propriile valori, să convină, explicit sau tacit, în timp, asupra concordanței unor lucruri, idei, fapte sau evenimente, cu interesele sale. Asemenea valori, care în percepția grupului favorizează realizarea scopului – valoare centrală a grupului –, vor deveni motive ale activității colective. Constatăm adesea, dar ne întrebăm rar, de ce elevul performant nu intervine la lecție din proprie inițiativă: așteaptă să fie solicitat? problema este prea ușoară? dorește să fie ca ceilalți pentru a nu fi evitat? vrea să dea ocazie altcuiva să se remarce? se simte jenat de laudele exagerate ale profesorului?... sau de ce aceiași elevi intervin de regulă la lecție: sunt ei oare interesați de conținut? sunt “forțați” de regulile cu care vin din familie? răspund așteptărilor clasei de a “salva situația”?... Profesorul trebuie să ia în seamă în mod deosebit acest fenomen pentru a conștientiza și a căuta în mod deliberat evitarea provocării unor comportamente contrare valorilor grupului (pâră, trădare), cu efecte de risc asupra grupului sau a unor elevi. El va construi situațiile didactice, astfel încât să participe la formarea individualității, fără a aduce vreo atingere colectivității sau unui membru al acesteia.

Tendența spre echilibru intern și extern. Grupul primar generează fenomene și relații care asigură relativa stabilitate internă a grupului și a poziției pe care o are în raport cu alte grupuri. Fenomenul permite depășirea de către grup a unor situații “problemă” (prevenirea excluderii unui membru datorită rezultatelor la învățătură sau unor acte de indisciplină), supra-

viețuirea grupului unor amenințări externe (schimbarea profesorului, divizarea/comprimarea clasei ș.a.).

Pe baza acestor caracteristici se poate constata că grupul nu este o simplă însumare a membrilor săi. Timpul petrecut împreună, experiențele comune și simțămintele care le însoțesc, unicitatea fiecărui membru al grupului, influențele reciproce pe care le exercită unii asupra celorlalți, particularitățile intereselor și ale modalității de realizare a acestora individualizează fiecare formațiune, astfel încât se poate vorbi de *identitatea fiecărui grup didactic*. Identitatea unui grup primar în raport cu altele similare (de exemplu, clase paralele care studiază cu același profesor aceeași disciplină, sau grupuri didactice diferite constituite pe structura aceleiași clase – discipline diferite, profesori diferiți) este definită de: a) gradul de similitudine a unor însușiri de grup (scop, valori, norme), b) diversitatea însușirilor de personalitate ale membrilor (interese, atitudini), ireductibile la cele de grup, și c) limitele, mai largi sau mai restrânse, în care membrii își pot manifesta individualitatea în cadrul grupului, libertatea de opinie, de exprimare și de acțiune a fiecărei persoane.

Cunoașterea caracteristicilor psihologice ale grupului didactic permite utilizarea celor mai potrivite tactici de realizare a obiectivelor activității didactice. Utilizarea acestor cunoștințe în acest sens, nu poate fi sprijinită de algoritmi sau “rețete” de comportament; profesorul trebuie să fie în permanență deschis, receptiv la informațiile de natură psihosocială și să acționeze prompt, adecvat și constructiv (creativ: flexibil, original, elaborat) la situația concretă.

4. Grupul didactic formal și grupul didactic real

Structura formală a unui grup exprimă, în general, caracterul oficial și obligatoriu al organizării ierarhice și funcționale intra- și intergrupale. În cazul grupului didactic structura formală este definită de două poziții funcționale distincte – profesorul și elevul – caracteristice tuturor grupurilor didactice. Alte carac-

teristici structurale, cu grad mai restrâns de generalitate, sunt: numărul membrilor, nivelul de vârstă și/sau al cunoștințelor anterioare ale elevilor, specializarea și nivelul de calificare a profesorului, durata și ponderea existenței formațiunii în ansamblul grupurilor didactice (perioada cât se studiază aceeași disciplină în aceeași formație, numărul de ore pe săptămână și formele de organizare, ponderea activităților teoretice și practice).

O persoană integrată unui grup didactic află, datorită organizării formale, locul pe care-l ocupă în activitatea de ansamblu a sistemului (școală, clasă), ia cunoștința de drepturile și îndatoririle pe care le are, de puterea de care dispune și de responsabilitatea care îi revine în raport cu ceilalți. În acest sens, în psihosociologie s-au definit conceptele de “status” și “rol” cu care se operează în următoarele accepțiuni:

Statusul reprezintă poziția unui individ sau a unui grup în cadrul unui sistem social, implicând un ansamblu legitim de așteptări față de cei care ocupă alte poziții în cadrul aceluiași sistem (S. Chelcea). Statusul de profesor și statusul de elev sunt reprezentative pentru grupul didactic. În general, în grupul didactic, profesorul așteaptă: *respect* din partea elevilor – sentimente și atitudini de recunoaștere a valorii sale în relația didactică și nu numai – manifestat constant în comportamente politicoase, amabile, binevoitoare și nu doar declarat; *încredere* în competența sa didactică – de a formula obiectivele învățării, de a selecta conținuturile adecvate, de a iniția metodele de predare și de evaluare, de a organiza activitatea grupului didactic – și de specialitate; *implicare autentică* în activitatea comună – angajare și intervenție activă, pasionată și perseverentă. Elevul așteaptă în aceeași măsură *respect* din partea profesorului – recunoașterea implicită și explicită a valorii sale în relația didactică, recunoaștere exprimată în comportamentul profesorului (elevul poate și trebuie să fie apreciat pentru ceea ce este, dar și pentru ceea ce poate deveni); *semne evidente ale competenței globale a profesorului* – cunoștințe de specialitate cantitativ reprezentative, diversificate, actuale, dar și tact pedagogic, priceperea de a motiva elevii pentru implicare crescândă în învățare, de a folosi tehnologia didactică pentru asi-

gurarea caracterului facil, agreabil al activității; așteaptă, de asemenea, *obiectivitate* în tratarea diferențiată a elevilor, *înțelegere și toleranță, sinceritate și comunicativitate*.

Rolul reprezintă “aspectul dinamic al statusului”, ansamblul de comportamente și atitudini pe care ceilalți îl așteaptă de la persoana aflată pe o anumită poziție socială. Prescripțiile statusului de profesor devin rol atunci când este perceput de elevi, cele ale statusului de elev, în formă manifestă, sunt elemente de rol. Eficiența de rol a unei persoane într-un anumit grup social exprimă competența ei pentru ocuparea statusului respectiv. Profesorul este perceput de către elevi în raport cu modalitatea în care răspunde nevoilor psihologice și așteptărilor psihosociale (cele prescrise de statut) ale acestora, el percepe fiecare elev în raport cu modalitatea în care acesta răspunde așteptărilor sale individualizate și fiecare clasă de elevi în raport cu manifestările grupului.

Statusurile și rolurile mediului social școlar sunt prescrise de legi administrative, regulamente, norme de conduită, principii științifice. Gradul de corespondență dintre normele prescrise și realizarea efectivă a rolului concret ce revine fiecărei persoane influențează viața de ansamblu a grupului.

Prin aspirația la un anumit status (al elevului de clasa a VIII-a la elevul de liceu, al elevului la cel de student, al specialistului la cel de profesor, al profesorului la cel de director ș.a.), o persoană își asumă evantaiul “semnelor” aferente statusului respectiv: cunoștințe, atitudini, principii și norme, mod de viață, vestimentație, vocabular, grad de libertate. Statusul unei persoane într-un anumit grup este un element de identitate a acesteia. *Percepția persoanei în afara grupului se realizează prin prisma statusului pe care-l ocupă într-un grup primar, pe când în interiorul grupului este perceput, preponderent, prin prisma calității realizării rolului și a atașamentului său față de valorile grupului.*

Grupul didactic formal este o categorie abstractă existând încă din faza de proiectare a activității didactice, apriori funcționării efective a grupului. Din momentul realizării proiectului, odată cu începerea unui ciclu de școlarizare sau a unui

an școlar, schema de organizare (proiectul) se populează cu personalități concrete – fiecare cu propriile însușiri și experiențe, provenind din medii diferite în care valorile lor își au originea – dând naștere unui grup real.

Grupul didactic real este grupul didactic reunit în vederea realizării unei funcții specializate în procesul de învățământ, fiind caracterizat prin relații specifice, de natură afectivă și cognitivă constituite pe parcursul experienței comune a membrilor. Grupul real suprapune structurii formale (oficiale) o structură informală, dată de distribuția afectivității în grup (simpatie-antipatie, atracție-respingere) și a reprezentărilor pe care fiecare participant le are despre grup ca ansamblu, despre fiecare membru și despre sine.

O persoană poate să facă parte în același timp din mai multe grupuri formale: familiale, socio-profesionale, de agrement, politice ș.a. La un moment dat al existenței sale însă, o persoană face parte dintr-un singur grup primar real. În acest grup ea este purtătoarea pozițiilor pe care le are în alte grupuri din care face parte în prezentul actual, a climatului acelor grupuri, normelor și valorilor lor. Se distinge astfel grupul de apartenență a unei persoane de grupul de referință.

Grupul de apartenență reprezintă grupul în care persoana are relații directe, față în față cu ceilalți membri, acum și aici. Acesta este grupul primar din care face parte afectiv și fizic în acel moment al vieții sale. Grupul de apartenență este un grup real așa cum se prezintă în momentul respectiv (numărul membrilor prezenți, starea de spirit a grupului, atitudinea dominantă, dispoziția fiecărui membru, prezența de spirit, starea motivațională, starea de sănătate, confortul fizic și psihic) și nu așa cum ar trebui să fie, sau cum ar fi de dorit să fie, conform schemei de organizare a grupului sau a activității comune anterioare (nivel de studii, materie parcursă, condiții de studiu, recompense și pedepse, rezultate anterioare etc.)

Grupul de referință reprezintă grupul din care subiectul nu face parte fizic în momentul respectiv, dar din care își triază, într-o manieră mai mult sau mai puțin conștientă, principii, valori, opinii și scopuri personale funcție de care se comportă.

Grupul de referință al elevului este de obicei familia, dar poate fi și grupul de prieteni, coechipierii dintr-un grup sportiv sau chiar un alt grup didactic în care persoana este sau a fost membru în trecutul apropiat; grupul de referință al profesorului este grupul socio-profesional din care provine, colectivul de cadre didactice al școlii, cercul de specialitate de la nivelul inspectoratului ș.a.

Între grupul de apartenență și cel sau cele de referință există relații dinamice, subiectul putând asimila normele unui grup didactic în așa fel încât acesta să devină grup de referință cu pondere din ce în ce mai mare în conduita de adaptare a elevului în alte grupuri decât cel didactic. Fenomenul exprimă în esență realizarea funcției educative a școlii, aceea de a forma cunoștințe transferabile în situații noi, nespecifice. Se exprimă rezultatul dezirabil al activității educative (de dorit din punct de vedere social) prin exclamația admirativă “Asta ai învățat la școală!”, sau rezultatul indezirabil prin întrebarea îngrijorată “Asta ai învățat la școală?”.

Experiența dobândită în cadrul unui grup de către o persoană poate fi transferată în măsură diferită la alte situații sau alte grupuri primare. De exemplu, eficiența cu care se utilizează într-un grup profesional cunoștințele dobândite în context școlar depinde de calitatea învățării, dar și de compatibilitatea caracteristicilor psihologice ale grupurilor, de conținutul concret al normelor și valorilor grupurilor în discuție. Compatibilitatea integrală a normelor și valorilor grupurilor asigură o trecere ușoară de la un grup de apartenență la altul, pe când compatibilitatea relativă cere un efort voluntar accentuat de adaptare, iar incompatibilitatea duce la blocarea eului, imposibilitatea actualizării cunoștințelor asimilate, apariția angoasei, culpabilității, a tensiunilor și chiar a conflictelor interne. Bunăoară, un elev instruit într-un stil didactic accentuat autoritar, care acționează după algoritmi severe, obișnuit să “execute” sarcini precis indicate și să fie controlat pas cu pas, ajuns într-un grup profesional cu stil democratic sau chiar liber de conducere va fi dezorientat, nesigur, nu va avea inițiative, va evita să-și asume responsabilități. Astfel de comportamente și atitu-

dini îi vor crea inițial o poziție nefavorabilă în cadrul grupului pe care nu se știe cum o va depăși; nu se știe dacă va găsi înțelegere în cadrul grupului, dacă va avea suficiente resurse proprii pentru a-și remodela atitudinile, sau va fi un veșnic nemulțumit, neînțeles, nedreptățit, de fapt o victimă a propriei “cumințenii”, a propriei supunerii.

Profesorului îi revine sarcina de a organiza situațiile didactice în așa fel încât activitatea în comun să genereze norme și valori cât mai apropiate grupurilor din care vor face parte în viitor elevii lor. Grupul didactic nu trebuie să fie un artificiu tip cazarmă, incubator sau seră în care elevi și profesori trăiesc într-un mediu protejat, în condiții standard garantate, ci o realitate autentică cu realizări, dar și probleme, obstacole, cu satisfacții și insatisfacții, cu armonii dar și cu tensiuni sau chiar conflicte nedisimulate, cu imperfecțiuni din a căror *rezolvare și corectare* se dobândește experiența de viață.

5. Structura informală a grupului didactic

Structura formală a grupului didactic se reduce, după cum s-a văzut, la două poziții distincte, anume profesorul – “șeful” oficial al grupului, cel care conduce, controlează și răspunde pentru activitatea comună și rezultatele acesteia, și elevul – membru al grupului care se supune inițiativelor și îndrumărilor profesorului și răspunde doar pentru propria activitate.

Viața reală a grupului didactic operează însă anumite nuanțări, uneori chiar accentuate, în aceste relații și poziții prescise. Pe parcursul experienței comune a membrilor ia naștere un sistem de relații neoficiale, cu puternică coloratură afectivă, relativ stabilă, **structura informală** a grupului real, care *defi- nește o diversitate mult mai mare și nuanțată de poziții, cum ar fi: stimatul, popularul, liderul, marginalizatul, izolatul ș.a.* Această structură nu este “gândită” și impusă din exterior; ea emană din interior, ca efect al relațiilor afective dintre membrii grupului, al fiecărui membru cu grupul în ansamblu și al grupului cu exteriorul.

Fiecare membru al grupului, pe poziția formală pe care o deține, realizează un anumit rol perceput de ceilalți membrii ca fiind în consens cu valorile, standardele și normele grupului sau nu, ca fiind agreabil climatului de grup sau nu, ca fiind în folosul grupului sau nu. Această percepție conferă fiecărui membru un anumit statut informal, concretizare a imaginii persoanei în cadrul grupului, imagine impusă de comportamentele și atitudinile exprimate în timp, în cadrul grupului și chiar de manifestări în afara grupului, dar ale căror ecouri pătrund în interiorul acestuia (performanțe, “isprăvi” în alte contexte sociale).

Asimilarea valorilor și normelor unor grupuri de apartenență poate avea diferite grade de la o persoană la alta în cadrul aceluiași grup, sau, în cazul aceleiași persoane, de la un grup la altul; astfel, grupul primar real format pe parcursul experienței comune la disciplina “Educație tehnologică”, în structura ei informală, configurează o anumită ierarhie a elevilor, plasând pe o poziție favorabilă pe cei cu aptitudini tehnice și interese mai accentuate pentru activități practice, pe când disciplina “Istorie” foarte probabil va configura o cu totul altă ierarhie. Poziția unei persoane în ierarhia informală a grupului este în mare măsură expresia normelor și valorilor grupului respectiv alături de însușirile personale care-i permit o anumită performanță în activitatea specifică grupului și care se exprimă în comportamentele personale. De exemplu, performanța deosebit de bună a unui elev la disciplina “Muzică” îi conferă o anumită poziție într-un grup pentru care valoarea disciplinei este semnificativă (exp. liceu pedagogic) și altă poziție unui elev cu performanțe similare într-un grup pentru care disciplina nu prezintă aceeași semnificație (exp. liceu de informatică).

Prin comportamentul din cadrul grupului, fiecare membru își exprimă gradul de adeziune la valorile și normele grupului. În grupul real apar diferențe de atitudini între membrii grupului față de norme, valori și standarde, pe dimensiunea **conformare-abatere**, abaterea putând fi exprimată ca **disidență** sau **opoziție** în grupul respectiv.

Persoanele care se conformează la normele, valorile și standardele reprezentative ale grupului au statutul informal de membri “**stimați**”, majoritari în general, în grupurile primare. Membrii stimați îndeplinesc rolul de îndrumător, sfătuitor, sprijinitor, susținător sau critic al celorlalți. Ei știu întotdeauna ce e bine, ce e rău, ce se poate, ce nu se poate, ce se cade, ce nu se cade, ce trebuie, ce nu trebuie, cum se poate, cum trebuie, cum se cade etc.

Persoanele care se abat, în mod repetat, de la una sau mai multe valori ale grupului sunt considerați **disidenți**. Disidența caracterizează personalitățile puternice, încrezătoare în forțele și valorile proprii, sau din contră, pe cele rigide care se comportă în virtutea standardelor unor grupuri de referință parțial compatibile cu grupul de apartenență, persoane inerte, incapabile de adaptare în timp optim la noul grup. Disidența poate fi pozitivă, în favoarea grupului, expresie a flexibilității acestuia în urmărirea realizării constructive a scopului comun, situație în care disidentul capătă statutul informal de membru “**popular**”, sau poate avea efecte negative, dacă pune în pericol realizarea scopului. Abaterea se analizează în raport cu efectele posibile asupra grupului, cu intenția, dar și cu vârsta persoanei, deoarece se cunoaște faptul că, există etape de dezvoltare diferite, unele caracterizate tocmai prin procesul autodefinirii, a căutării identității proprii, a punerii în lumină a diferențelor dintre atitudinile personale și cele generale ale grupului (adolescența), iar altele prin fixare pe propriile experiențe “ce au dat rezultate bune zeci de ani” (maturitatea). Disidență de la norma de grup este noua “încercare” a unui elev de a rezolva cu două-trei probleme mai puțin decât i se propune ca temă pentru activitate independentă în condițiile în care restul clasei acceptă sarcina, dar și acela de a lucra în plus; disidență este “ideea” nouă a profesorului de a pretinde transcrierea integrală a textului problemelor rezolvate în activități independente dacă exigența este percepută ca fiind inutilă și profund dezagreabilă de către elevi, dar și aceea de a se mulțumi cu consemnarea “mersului” problemei direct pe manual.

Reacția grupului la abaterea unui membru de la normele sau valorile acestuia depinde de o serie de factori (Mucchielli), ca:

- gradul de disidență în raport cu limitele acceptate în grup; în cadrul acestor limite, cu cât abaterea este mai mare, cu atât toleranța este mai mică; dincolo de limitele acceptate, abaterea declanșează reacția de apărare a grupului, amendarea disidentului;
- statutul personal al disidentului în grup – față de membrii populari toleranța este mai mare decât față de membrii stimați, pe când față de marginalizați prima reacție este cea de amendare;
- existența sau inexistența statutului de disident în cadrul grupului, riscul pe care-l prezintă tema (obiectul) disidenței pentru grup.

Reacțiile grupului au la bază tendința de solidaritate a membrilor și de păstrare a integrității grupului, tendință de esență afectivă. Prima reacție a grupului este aceea de minimizare a abaterii și de “corectare” a disidentului, de evitare a “amputării grupului”. În acest demers există posibilitatea ca disidentul să fie cel care câștigă adepti, să convingă o parte din membrii grupului de validitatea sau oportunitatea opiniei sale, ceea ce-i va crește popularitatea. Profesorul trebuie să fie foarte atent la modul în care tratează abaterile elevilor de la normele de grup. Este foarte probabil ca tratarea neadecvată a unui comportament indezirabil sau tratarea adecvată a unui comportament dezirabil să nască o nouă “normă” în grupul respectiv, prin aderarea unui număr crescând de elevi. De exemplu, ignorarea repetată și nediferențiată a nerezolvării integrale a sarcinilor independente – tema de acasă sau cea din clasă – de către unii elevi, sau dimpotrivă atenția exagerată acordată elevului în această postură fie ea chiar critică (fenomen frecvent în relații de tip profesor tânăr – elev adolescent de sex opus), tolerarea, uneori chiar favorizarea, tendințelor de a copia în defavoarea celor de a gândi, confirmarea implicită repetată a sentimentului inutilității participării la lecție –”pot

să citesc și din carte” sunt doar unele fenomene care generează nașterea unor norme nefavorabile esenței educației, care conduc la minimizarea standardelor de realizare a scopului propus grupului didactic prin proiect, sau chiar la înlocuirea acestuia prin rezultate de compromis. Inițiatorul unor asemenea norme, de facilitare pentru moment a activității comune, va deveni din ce în ce mai popular, deschizându-i-se calea către alte “inovații”.

Dacă disidentul nu-și impune opțiunea, dacă nu dobândește popularitate, dar nici corectarea lui nu reușește, ceea ce denotă rezistența acestuia la influențele ce vin din partea grupului, concomitent cu respingerea valorilor sale persoana este etichetată drept “trădător”; refuzul perseverent al disidentului atrage după sine reacții radicale de apărare ale grupului împotriva celui ce nu se conformează, marginalizarea acestuia, cu timpul chiar eliminarea; neacceptarea statutului informal de “disident steril” sau celui de “tolerat” al grupului de către persoană, duce la autoizolare, cu timpul la desprinderea de grup, sau, în situații limită la alienare.

Poziția informală de “**marginalizat**” se definește prin ceea ce ține de distanța morală a persoanei în raport cu opinia și standardul grupului. Marginalizatul este ținut la distanță de către grup, ignorat, neimplicat, sau este în atenția permanentă a grupului ca model negativ, veșnicul “vinovat” sau primul potențial vinovat pentru relele care se întâmplă grupului; marginalizat poate fi “ignorantul”, “tocilarul”, “pârâciosul”, “moralistul” sau oricine altcineva, funcție de valorile grupului.

Poziția informală de “**izolat**” aparține membrului care este participant pasiv la activitățile grupului, nu se implică, nu se exprimă, se automarginalizează. Cauzele izolării se caută în particularitățile de personalitate ale persoanei respective (introversiune, neîncredere în sine, dispreț față de grup), în forța integratoare a grupului și în puterea stimulativă a liderului.

Opozantul este un disident mai accentuat. El neagă fățiș unele norme ale grupului, uneori chiar propune valori noi. Atitudinea opozantului este acceptată de grupurile democratice și corespunde unui statut bine definit; el are rolul de a tensiona grupul la nivel optim pentru a-i asigura evoluția progresivă

spre realizarea scopului comun. În asemenea situații, loialitatea opozantului (sinceritate, probitate, atașament durabil) față de grup trebuie să fie neîndoielnică.

Principalul status informal al unui grup este cel de **lider**. Această poziție va fi ocupată de acel membru care corespunde cel mai mult așteptărilor și idealurilor grupului, cel cu care aceștia se identifică, cum ar dori să fie ei înșiși, în comportamentul căruia se recunosc, prin ceea ce cred că se aseamănă. Statusul reunește în cel mai înalt grad stima și popularitatea în grup, ceea ce atrage după sine probabilitatea crescută de recunoaștere a autorității celui care ocupă această poziție.

Liderul este persoana care joacă rol de conducere în cadrul grupului, îndeplinind funcția de **facilitator al realizării agreabile a scopului comun**, prin: *îndrumarea membrilor grupului, stimularea celorlalți în direcția valorificării resurselor de care dispun, multiplicarea efectelor contribuțiilor individuale, confirmarea acțiunilor și atitudinilor potrivite intereselor comune în cadrul grupului, încurajarea și susținerea inițiativelor membrilor grupului, inițiativa unor noi activități de dezvoltare a grupului, de întărire a poziției sale în raport cu grupuri similare din același sistem.*

Profesorul care știe și reușește să facă fiecare membru al grupului să afle din ce în ce mai mult, să învețe din ce în ce mai ușor și din ce în ce mai plăcut, cel care-și asumă răspunderea ce-i revine pentru rezultatele fiecărui membru și ale grupului în ansamblu, cel care reușește să facă pe fiecare membru să se simtă important pentru grup are șanse ca, odată cu statutul formal de conducător al grupului didactic, să dobândească și statutul informal de lider al acestuia.

“Abaterile” liderului de la normele grupului, datorită popularității sale în cadrul grupului, sunt percepute ca inițiative constructive, de interes și benefice pentru grup; ele sunt rapid însușite și urmate de către majoritatea grupului. În situații benefice pentru grupul didactic, liderul informal și șeful formal se regăsesc în persoana profesorului. Când, în grupul didactic, poziția de șef – deținută de profesor – este dublată de cea de lider – deținut de un elev –, situația este generată de

percepția pe care elevii o au despre modul în care primul își realizează rolul și efectele asupra vieții grupului. Apariția liderului informal din rândul elevilor are la origine unul, sau combinații de factori de felul celor ce urmează:

- insuficienta concordanță a scopurilor elevilor și profesorului;
- comunicarea defectuoasă – autoritatea inflexibilă, abuzivă a profesorului, impusă doar prin puterea pe care o conferă statutul formal, sau dimpotrivă, atitudine exagerat de permisivă, inconsecventă;
- rezultatele neperformante în raport cu standardele de aspirație ale grupului în ceea ce privește nivelul de realizare a scopului;
- caracterul neagreabil, disconfortabil al activității comune.

Pentru exercitarea performantă a funcției sale, profesorul trebuie să aibă o bună **autoritate** în cadrul grupului didactic. Statutul formal legitimează puterea profesorului asupra clasei de elevi, *autoritatea presupune însă și recunoașterea reală, acceptarea efectivă a acestei puteri* de către elevi. În concepția lui R. Mucchielli, autoritatea șefului este determinată de zece factori, variabile independente care pot acționa în același sens sau în sensuri diferite. Acești factori au la bază cinci surse:

A. Structura generală a grupului

1. Gradul de structurare formală a grupului (dimensiune, organizare – atribuirea de spațiu și timp).
2. Adecvarea structurii formale în raport cu obiectivele grupului (însușirea cunoștințelor teoretice, formarea priceperilor sau deprinderilor).

B. Funcția și exercitarea ei

3. Statutul șefului în această structură și definirea postului (titularizare, specializare, grad).
4. Modul obiectiv de îndeplinire a funcției (competența metodică și de specialitate a profesorului).

C. Situația concretă

5. Situația actuală a grupului și natura așteptărilor sale (nivelul de cunoștințe, nivelul de aspirații).

6. Raportul situației actuale cu scopul și obiectivele grupului (favorabil sau nefavorabil realizării scopului).
- D. Personalitatea șefului
 7. Caracterul șefului și stilul de comportament
 8. Aptitudinile, competența lui pentru înțelegerea nevoilor altora, felul de tratare a situațiilor noi.
- E. Grupul
 9. Nivelul de cunoaștere a scopului comun
 10. Prestigiul noțiunii de “șef” (profesor) în mentalitatea grupului.

Liderul, prin modul de exercitare a autorității, generează dezvoltarea unui sistem de relații interpersonale specific fiecărui grup didactic. Împărtășirea continuă a scopului comun, câștigarea adeziunii elevilor privitor la obiectivele urmărite, alegerea și combinarea noilor cunoștințe transmise, dozarea acestora și modul lor de prezentare, implicarea activă a membrilor grupului în generarea și inițierea mesajelor, aprecierea permanentă, după o strategie adecvată, a comportamentelor dezirabile sunt principalele direcții pe care acționează liderul pentru a crea efecte socio-afective favorabile grupului și fiecărui membru al acestuia. După aprecierea lui R. Bales (cf. Mucchelli) aceste efecte se regăsesc sub aspect socio-emoțional pozitiv, atunci când semnificațiile influențează integrarea membrilor, destinderea în grup și luarea în comun a deciziilor, sau negativ, atunci când se constată segregări pe subgrupuri (biseri-cuțe) relativ constante, închise, relații tensionate între membrii grupului sau între subgrupuri generate de conflicte de interes, dificultatea armonizării pozițiilor ocupate în diferite grupuri didactice sau de altă natură (exp. vânarea greșelilor “tocilarului” la disciplina la care este vulnerabil; minimizarea performanței “codașului” la disciplina pentru care are aptitudini și interes), dezinteres față de cunoașterea scopului urmărit și neimplicare în luarea deciziilor, ceea ce expune grupul la riscul îndoctrinării, respectiv al manipulării.

6. Factori interni de influență ai grupului primar

Specific grupului primar este caracterul sinergic, faptul că acesta reprezintă o unitate cu identitate proprie, în condițiile în care fiecare membru al grupului își păstrează propria identitate. Principalii factori de influență a stării, activității și performanței grupului primar sunt factorii direcți, cei care țin de:

- ◆ **structura de personalitate a membrilor** – însușirile relativ constante, cele care se manifestă asemănător în toate grupurile din care face parte persoana,
- ◆ **atitudinile sau tendințele comportamentale** – modalitatea de manifestare a structurilor de personalitate în funcție de reprezentarea pe care o are persoana despre valorile și normele grupului, reprezentare elaborată pe parcursul experienței personale în grupul respectiv (supuse în permanență și în măsură diferită influențelor modelatoare ale grupului) și care pot fi diferite, între anumite limite, de la un grup la altul;
- ◆ **fenomenele specifice situației de grup** – cele ce țin de natura grupului primar, în modul concret de manifestare la fiecare grup, în perioade date ale evoluției sale.

Însușirile constante ale personalității și atitudinile specifice unor grupuri sunt factori individuali de influențare a comportamentului din cadrul unui grup, iar fenomenele psihosociale specifice situației de grup constituie factori de grup în influențarea aceluiași comportament. În evoluția dinamică a grupului, factorii amintiți sunt, în măsură diferită, cauză și efect al relațiilor interpersonale din cadrul grupului și ale celor intergrupale (relațiile grupului cu alte grupuri și persoane reprezentative ale lor).

Concomitent, grupul în ansamblu și fiecare membru sunt indirect influențați de: factorii mediului fizic; caracteristicile grupurilor sociale cu care vin în contact și de relațiile cu acestea; politica sistemului instituțional integrator; situația economică la nivel micro- și macrosocial; accesul la informație; cultura și spiritualitatea societății din care grupul face parte.

6.1. Factori individuali care influențează comportamentul de grup

Personalitatea umană privită din perspectiva socială a comportamentului reprezintă o chintesență a rolurilor pe care persoana le îndeplinește în grupurile la care se raportează și din care face parte într-o anumită perioadă a existenței sale. Forța personalității rezidă, în mare parte, din capacitatea persoanei de a armoniza aceste roluri, de a le pune de acord chiar și în condițiile în care valorile, normele și standardele promovate sunt contradictorii. Bunăoară, elevul care este mezinul “răsfățat” al unei familii este totodată “fricosul” grupului de copii din cartier, “pedantul” clasei de elevi, “vedeta” orelor de literatură, “anonimul” orelor de matematică și “bufonul” orelor de sport; în fiecare din aceste grupuri el trebuie să admită tratamentul potrivit poziției sale informale, să găsească posibilități de compensare între trăirile de satisfacție-însatisfacție pe care le are în diferite grupuri, astfel încât să-și păstreze echilibrul. El va avea modalități de manifestare diferite în toate aceste grupuri, va cunoaște poziții diferite în cadrul aceluiași grup pe măsura integrării sale, va suferi transformări sub influența grupului și va participa la schimbări în cadrul grupului din care face parte păstrându-și în același timp nucleul de identitate.

În ansamblul de roluri, la această vârstă, cele școlare au o semnificație deosebită datorită nevoilor și trebuințelor complexe la care răspund: de stimă și recunoaștere (în grupul de elevi și în grupurile didactice), de autorealizare prin satisfacerea nevoii de cunoaștere și creație în activități pentru care are aptitudini și interese, în anumite grupuri didactice.

Fiecare membru al grupului didactic, elevi și profesor, vin în aceste grupuri cu o anumită structură intimă a personalității, structură bio-psiho-socio-culturală determinată ereditar și social de experiența fiecăruia, prin care influențează grupul în ansamblu și pe fiecare membru al acestuia în măsură diferită. Profesorul influențează grupul de elevi mai ales prin cunoștințele pe care le deține într-un domeniu de specialitate, dar și

prin felul de predare, atitudinea față de elevi, sau aspecte aparent mai puțin importante cum ar fi ținuta sau activitățile preferate în timpul liber; elevii influențează profesorul prin atenția pe care o acordă disciplinei, interesul manifestat prin întrebări, solicitări de informații suplimentare, completări, răspuns prompt la sarcini complementare, ținută, adresare ș.a. Este bine de știut că nu toate componentele structurale ale personalității sunt modificabile în cadrul grupului didactic; structurile cu o determinare preponderent ereditară sunt foarte puțin sensibile la influențele mediului, inclusiv la cel social.

Structurile de personalitate rezistente la influențele grupului didactic sunt:

Temperamentul face ca sub aspect dinamic și energetic persoana să răspundă în același fel la situații ce generează stări afective similare.

Sistemul necesităților bazale, în primul rând cele de ordin biologic, sunt specifice fiecărui organism și relativ constante pentru fiecare etapă a evoluției sale. Foamea, setea, rezistența la oboseală sau la privațiuni pot fi influențate de grup doar în limite restrânse. La nivelul trebuințelor superioare (nevoia de apartenență, de recunoaștere) influența grupului asupra persoanei crește.

Aptitudinale generale la nivelul lor potențial sunt puțin influențate de grupuri sociale. Sensibilitatea auditivă, vizuală, motricitatea, coordonarea plurisenzorială, inteligența nu sunt expuse influențelor de grup. Gradul de activare a potențialului, măsura în care o persoană se folosește de ceea ce deține este determinată însă în foarte mare măsură de mediul socio-cultural, de eficiența sistemului educativ din familie, școală, alte grupuri formative, dar, ipotetic, nu sunt expresia influenței unui singur grup.

Datorită “rezistențelor” menționate și raționalității persoanei, personalitatea nu-și pierde identitatea în cadrul grupului, cu atât mai puțin în cadrul grupului didactic care acționează în finalitatea cultivării personalității, a identității. Personalitatea integrată unui grup are conștiința propriei persoane, a rolului pe care-l are în acel grup. Ea poate reflecta asupra mode-

lelor de conduită impuse de grup, asupra valorii acestora, poate acționa în unele situații deliberat neconform sau chiar contra normelor grupului în numele unor credințe, adevăruri sau convingeri proprii.

În ciuda constantelor de personalitate, a trăsăturilor care asigură identitatea psihologică a persoanei, se poate observa că aceasta se poartă diferit de la un grup la altul, funcție de caracteristicile grupului respectiv. Constatarea arată că există o serie de structuri ale personalității sensibile la influențele grupului, cum ar fi:

Manifestarea observabilă a fiecărei persoane care este asemănătoare cu a celorlalți membri ai grupului și specifică trecerii de la un climat de grup la altul. În cadrul grupului, în general, individualitatea fiecărui membru se manifestă mai puțin în conținutul reacției și mai mult în intensitatea acesteia și durata impresiei pe care un eveniment o lasă asupra lor. Interacțiunea membrilor dezvoltă reacții care duc la impresia de uniformizare a persoanelor în grup, atunci când sunt privite din exterior. Diferențierea comportamentelor “naturale” (caracteristice persoanei) de cele de grup este relativ greoaie dacă persoana nu este cunoscută în diferite roluri. Fenomenele care, izolate, grupate, sau în ansamblu determină această nivelare a comportamentelor sunt următoarele:

- dezinhibarea unor acte sau modalități de manifestare ale acestora, care la persoana izolată sunt inhibate, (auto)controlate cum ar fi cele de provocare, de agresare, de scandal, în general orice reactivitate mai accentuată;
- imitația, de la cea a unor gesturi simple, până la ținută, îmbrăcăminte, vocabular;
- contagiunea emoțională duce la conduite colective de tip emoțional care face ca întregul grup să iubească sau să urască un anumit lucru la un moment dat, chiar dacă unii membrii, înainte, nu și-ar fi bănuit asemenea sentimente sau, ulterior, nu pot explica starea respectivă;
- emergența unor valori proprii grupului, cu puternică încărcătură afectivă, conturează identitatea grupului, hotărăște credințele, modelele ideale de conduită;

- conformarea deliberată, străduința de a reacționa conform așteptărilor celorlalți, pentru a nu contraria, pentru a câștiga prestigiul grupului.

Nu trebuie să se confunde reacția observabilă cu structurile mai profunde, de conduită, ale persoanei; uneori ceea ce se observă este o reacție de moment, o manifestare izolată a persoanei, sau un mod de răspuns practicat doar în grupul respectiv. Alteori, o anumită poziție sau un anumit rol “jucat” într-un grup marchează personalitatea, aduce modificări în structurile profunde, se difuzează asupra celorlalte roluri ale persoanei respective (de exemplu un rol de conducere sau dimpotrivă de “oaie neagră” a grupului). Este la îndemâna profesorului inhibarea unor manifestări indezirabile (prin ignorare sau întărire negativă) sau cultivarea celor dezirabile (prin întărire pozitivă) în scopul aprofundării și generalizării.

Structurile aperceptive. Modalitățile de cunoaștere directă pot fi și ele influențate de calitatea de membru al unui grup. În cadrul grupului persoanele își însușesc fără voie unele stereotipii ale acestuia, care se pot manifesta sub forma unor opinii schematice, nuanțate dar durabile, stereotipii ce se dezvoltă în cadrul fiecărui grup primar. Ele acționează ca o prismă deformatoare a percepției altor grupuri, a unor persoane străine sau chiar a propriilor membrii. Este vorba despre ideile preconcepute sau prejudecățile care fac ca cei de la informatică să fie “butonari” pentru cei de la sport, ca cei de la filozofie să fie “visători” pentru cei de la politehnică ș.a.

Ierarhia valorilor individuale este una din structurile psihice cele mai sensibile la influențele de grup, mai ales la cele ale grupurilor primare durabile. Membrii își însușesc morala grupului, modelul în funcție de care își reglează conduita (obiiceiuri, valori, stil). Conformarea la aceste standarde este răsplătită prin prestigiul grupului, pe când abaterea este sancționată prin marginalizare (dispreț, ironie, glume).

Rezumând, se poate aprecia comportamentul interpersonal al fiecărui membru al grupului ca o rezultată a unei duble determinări interioare: a structurilor individuale rezistente la

influențele grupului, în interacțiunea lor cu cele “modificate” de aceste influențe.

Structurile variabile în timp la aceeași persoană în cadrul aceluiași grup, dar chiar și în același timp de la un grup la altul, sunt determinate de modul în care fenomenele specifice grupului interacționează cu dominantele invariabile de personalitate. Efectul este docilitatea la școală a copilului agresiv din familie, integrarea constructivă într-un grup didactic a elevului pasiv într-un alt grup didactic, sau restructurarea grupului prin dobândirea popularității, în urma unei acțiuni, opinii sau atitudini ale celui ce anterior a fost doar stimat sau chiar marginalizat.

O bună cunoaștere a personalității presupune definirea acesteia atât după însușirile de personalitate (dimensiunea psihică a personalității), cât și după felul în care aceste însușiri se manifestă în comportamentul de grup (dimensiunea psihosocială a personalității). Pentru evaluarea dimensiunii psihosociale a personalității, M. Zlate (1984) propune 18 tendințe comportamentale, opuse două câte două, care definesc “profilul psihosocial” al personalității. Prezentăm în cele ce urmează descrierea tendințelor.

1. Tendințe spre dominare: stăpânirea și subordonarea celorlalți; impunerea propriilor puncte de vedere însoțită de ignorarea celor ale altor membri din grup; încercarea de a prelua conducerea grupului; manifestarea unor comportamente dure, autoritare; multe interacțiuni cu ceilalți membri ai grupului.

2. Tendințe spre supunere: de a accepta, asculta, susține și a se conforma influenței altor membri din grup; de a se lăsa condus de alții; de a se subaprecia pe sine și de a supraaprecia pe alții; de a fi interiorizat, stăpânit și inhibat în reacții.

3. Tendințe spre sociabilitate: stabilirea rapidă a contactelor interumane; individul este afectuos, generos, comunicativ, ușor adaptabil la situații noi; simpatizat și admirat de ceilalți membri ai grupului; creează interacțiuni pozitive și o atmosferă plăcută.

4. Tendințe spre izolare: de a se îndepărta, de a se retrage de la viața grupului, de a fi singuratic, răzleț, chiar înstrăi-

nat de grup, cu puține relații cu ceilalți; tăcut, liniștit, necomunicativ, neprietenos, cu dificultăți de socializare interpersonală, inhibat.

5. Tendințe spre conformism: de a interioriza, accepta și promova cu strictețe în comportament normele de grup, chiar dacă acestea nu corespund integral cu propriile convingeri; respectă obiceiurile, tradițiile grupului.

6. Tendințe spre non-conformism: de a nu fi de acord cu normele grupului care nu sunt acceptate și nici respectate, dimpotrivă, de a fi neîncredător în structurile și normele grupului, de a milita pentru schimbarea și înlocuirea lor.

7. Tendințe spre activism: de a se implica cu ușurință în acțiunile grupului, de a participa direct, efectiv la realizarea lor, de a fi dinamic, energic, cu acțiuni de impulsivitate și de punere în mișcare a celorlalți membri din grup.

8. Tendințe spre pasivitate: lipsit de inițiativă și interes; nu participă la acțiune, este mai mult spectator decât actor; renunță ușor la acțiune, este inert, apatic, dezinteresat de sarcinile și realizările grupului din care face parte.

9. Tendințe spre facilitarea interacțiunilor dintre membri grupului: ușurează stabilirea relațiilor dintre membrii grupului atât în plan afectiv cât și în plan acțional; conduce grupul spre realizarea obiectivelor sale; ajută grupul să-și depășească momentele dificile; este iubit, agreeat.

10. Tendințe spre tensionarea grupului: creează conflicte, tensiuni afective, contradicții, dezbinări între membrii grupului; generează atmosferă de neîncredere, suspiciune, împiedică și îndepărtează grupul de realizarea obiectivelor sale; are relații de respingere afectivă cu ceilalți.

11. Tendințe de altruism: manifestă dezinteres față de sine, în schimb acționează în favoarea altora; este generos, prietenos, cald cu alții, își pune forțele la dispoziția acestora.

12. Tendințe spre egoism: este centrat pe sine, îi privește pe alții numai prin prisma propriilor sale sentimente și interese; îi folosește pe ceilalți doar pentru a-și realiza obiectivele personale; își exagerează propria persoană, desconsiderând-o pe a celorlalți.

13. Tendințe spre creativitate: interesat de noutatea, originalitatea și utilitatea socială a acțiunilor și mai ales a rezultatelor acțiunilor sale și ale grupului; aduce informații, opinii, sugestii noi în grup; propune noi obiective, noi căi de realizare, contribuie la evoluția grupului.

14. Tendințe spre non-creativitate: manifestă în grup comportamente obișnuite, comune, banale, cu caracter reproductiv; este uniform și egal cu sine; nu se distinge prin rezultate deosebite; nu are contribuții importante la dinamica și evoluția grupului.

15. Tendințe spre obiectivitate în aprecieri: este principial, nepărtinitor, imparțial în aprecierea celorlalți și a grupului; intervine nefalsificat în relațiile interumane, detașat de impresiile sale deformatoare.

16. Tendința spre subiectivitate în aprecieri: este influențat în aprecierile pe care le face de ideile, sentimentele, convingerile, atitudinile sale personale; tentat spre deformarea realității; are păreri absolutizante, emite judecăți părtinitoare despre alții și relațiile dintre ei.

17. Tendințe spre cooperare: conlucrează, își dă concursul alături de ceilalți la realizarea sarcinilor grupului; acțiunile sale duc la creșterea gradului de participare a fiecărui membru al grupului; este element de unificare al eforturilor celorlalți.

18. Tendințe spre individualism: centrat pe realizarea individuală a propriilor interese sau ale grupului, fără ajutorul celorlalți; acționează singur cu propriile sale forțe.

Având în vedere specificul activității comune în grupul didactic considerăm că pentru cunoașterea mai adecvată a persoanei în acest context ar fi binevenite precizarea a încă două dimensiuni, anume:

19. Tendințe spre perfecționarea cunoștințelor: preocupat de verificarea cunoștințelor în practică și/sau prin confruntarea lor cu ale celorlalți membrii ai grupului, mai ales cu profesorul sau alte persoane din grup cu competențe recunoscute în domeniu, cere informații mai detaliate, solicită surse de documentare suplimentare.

20. Tendințe spre suficiență: se mulțumește cu ceea ce află la prima înțelegere, nu este preocupat de detalii, ignoră indicațiile bibliografice, cunoștințele i se par foarte clare și accesibile, nu are întrebări, este de acord cu toate aserțiunile, se sustrage discuțiilor de grup atunci când se conversează pe teme “științifice”.

21. Tendințe spre pluridisciplinaritate: este interesat în măsură considerabilă de toate disciplinele studiate la școală sau de unele studiate și o mare diversitate de domenii neabordate sau insuficient abordate în școală, stabilește relații pertinente și constructive între aceste cunoștințe și le comunică celorlalți în cadrul activităților comune.

22. Tendințe spre unidisciplinaritate: este interesat în măsură considerabilă doar de o singură disciplină, ignoră chiar riscul prezentat de necunoașterea unor discipline complementare care condiționează performanța în domeniul preferat.

Se subliniază educabilitatea tendințelor menționate, posibilitatea profesorului de a forma sau întări acele tendințe pe care le consideră a fi favorizante ale comportamentului adaptativ actual și de perspectivă, concomitent cu inhibarea în vederea eliminării tendințelor riscante pentru evoluția ulterioară a elevului, grupului sau unei fracțiuni din grupul de elevi.

6.2 Factori de grup care influențează comportamentul individual

Înainte de a descrie principalele fenomene ce se nasc în cadrul grupurilor primare și care influențează evoluția acestora ca și a fiecărui membru, se precizează că ele sunt inerente grupului; ceea ce este diferit de la un grup la altul este intensitatea cu care se manifestă, de asemenea efectele și implicațiile asupra grupului însuși, dar și a altor grupuri cu care acesta intră în relație.

Presiunea de conformare. Conformarea este o exigență a grupului față de membrii săi care tinde să unifice conduitele,

opiniile, percepțiile, ideile, informațiile, să asimileze membrii între ei. Grupul primar exercită asupra celor ce-l compun o presiune de conformare la normele, valorile și standardele elaborate pe parcursul coexistenței lor. Spre deosebire de grupul de presiune care acționează din exterior asupra grupului, presiunea de conformare își are originea în interiorul acestuia.

Fenomenul izvorăște din trebuința de securitate, fundamentală pentru existența persoanei, exprimată prin **nevoia de aprobare și nevoia de certitudine**.

Aprobarea celorlalți reprezintă pentru o persoană singurul criteriu de confirmare a propriei valori încă din mica copilărie, când aprobarea adultului orientează evoluția copilului și cristalizarea personalității sale. Aprobarea socială poate fi mai largă – și personalitățile cu încredere slabă în sine au nevoie de o astfel de aprobare ca un suport moral solid – sau mai restrânsă – în cazul personalităților puternice, încrezătoare în sine, care se mulțumesc cu suportul unui număr restrâns, până la unul singur, de persoane alese.

Aprobarea parțială sau tacit integrală susține disidența în grupul primar, pe când fără percepția acestei aprobări, în general, disidența se stinge. Persoana care nu găsește suportul moral de care are nevoie în cadrul grupului, se izolează ajungând chiar la părăsirea acestuia. Certitudinea că ideile, atitudinile, comportamentele unei persoane sunt potrivite – în lipsa rezultatelor obiective care le-ar putea demonstra și susține – poate fi dată doar de atitudinea aprobativă a celorlalți. Neacceptarea de către cei din grup a valorilor propuse de către o persoană, mai ales în lipsa probei practice a validității lor, duce în timp la abandonarea lor chiar și de inițiator, sau, în cazul unor personalități puternice, la negarea grupului sau părăsirea acestuia. Periculoasă pentru persoană și grup este situația în care presiunea de conformare acționează împotriva unor rezultate evidente, obiective. De exemplu, profesorul care demonstrează printr-un set de lecții că asimilarea continuă este superioară sub multiple aspecte învățării în salturi, poate întâmpina, în ciuda evidenței, rezistența grupului.

Presiunea de conformare se manifestă sub diferite forme. Ea este **normativă**, atunci când grupul încearcă să-și impună valorile independent de geneza acestora, în ideea determinării unei conduite conforme cu așteptările sale; de exemplu, când un profesor nou propune un exercițiu din manual spre rezolvare în clasă și i se răspunde că “nu obișnuim să aducem cărțile la școală deoarece sunt multe ore și manualele sunt grele”, evident se așteaptă ca noul membru al grupului să accepte regula. Presiunea de conformare este **informală** atunci când grupul tinde spre impunerea unei valori insuficient demonstrate, doar pentru faptul că: ea pare autentică majorității, unei fracțiuni populare în grup, sau chiar unei minorități, bine încheiate, dacă nu se cunosc criteriile obiective de infirmare. De exemplu, rezistența opusă însușirii unor cunoștințe teoretice sau de cultură generală în grupuri didactice constituite pe discipline aplicative este o modalitate informală de exercitare a presiunii de conformare asupra membrilor “filozofi” ai grupului sau a ofertei “academice” a profesorului.

Presiunea de conformare este un factor de conservare a grupului. Ea menține unitatea grupului, dar dincolo de anumite limite poate periclita performanțele acestuia. Intensitatea prea mare a presiunii de conformare în grup (toleranță redusă la abateri) sau structura puternic restrictivă a gradului de libertate a membrilor datorită multitudinii direcțiilor de acțiune (prea multe norme de grup) expun eficiența activității de grup riscului plafonării, sau chiar a dezadaptării grupului. Riscul poate fi minimalizat sau prevenit prin utilizarea cunoștințelor privind acest fenomen sau a intuirii spontane a existenței sale care să permită reglarea conștientă a presiunii de conformare.

Literatura de specialitate (Mucchielli) precizează unele circumstanțe care favorizează presiunea de conformare, cumulara cărora constituie însă situații cu potențial mare de risc. Aceste circumstanțe sunt următoarele:

- supramotivarea sau coalizarea puternică a membrilor grupului, ceea ce reduce diversitatea alternativelor posibile;

- “egocentrismul” grupului, fixarea pe grup a membrilor săi, pe obiectivele de moment, prin faptul că duce la ignorarea perspectivelor mai îndepărtate, până la ignorarea chiar a perioadei pentru care grupul a fost constituit;
- reuniunile urgente, neprogramate, dar cu obiective precise;
- insuficiența informațiilor pentru luarea unei decizii.

Intensitatea presiunii de conformare este specifică fiecărui grup, dar, între anumite limite, poate fi diferită de la o situație la alta; ea este rezultatul îmbinării specificului activității și a experienței comune a membrilor; presiunea de conformare se exprimă prin gradul de libertate pe care-l oferă grupul persoanelor ce-l compun.

Optimizarea presiunii de conformare constă în armonizarea specificului activității cu standardele de autonomie ale grupului și cu nevoia de libertate a fiecărui membru.

Emergența normelor. Grupul didactic, ca orice grup primar este un grup dinamic, nu unul rigid, static; el *acționează* spontan în sensul realizării obiectivelor comune la standardele acceptate, în mod deschis sau tacit, de către grup și *reacționează* la efectele propriilor acțiuni adaptând permanent strategia realizării scopului la condițiile în continuă modificare. Tendința grupului către echilibrul intern și extern în procesul adaptării dă naștere la norme noi, norme ce devin reguli de conduită pentru majoritatea membrilor. Înnoirea sistemului de norme care orientează comportamentul de adaptare al grupului are la origine fenomenul abaterii de la normele, valorile sau standardele anterioare ale grupului (disidența, opoziția în interiorul grupului).

Grupul primar acceptă în anumite limite disidența, acceptată și opoziția, fiecare grup în măsură particulară, funcție de gradul și modul de tratare a unității și solidarității membrilor. În cazul în care abaterea este percepută, în timp, ca fiind benefică grupului, percepție realizată de către un număr crescând de membri, popularitatea crescândă a disidentului sau a iniția-

tivei sale îi va aduce prestigiul, acceptarea valorii propuse a cărei cultivare va naște o nouă normă în grup. Prestigiul și popularitatea sunt disociate doar pe intervale limitate de timp, anume atât cât durează ascensiunea popularității disidentului.

Tensiunile interne. Tensiunea internă a grupului este o stare emoțională latentă și colectivă, cu obiect concret, care influențează activitatea și armonia grupului. Tensiunile iau naștere din diferența de opinii a membrilor grupului și pot avea valențe diferite pentru grup.

Între anumite limite, tensiunile interne au valențe pozitive deoarece devin o sursă de motivație care dirijează grupul spre o evoluție constructivă, spre progres; ele constituie un suport energetic al activității comune. La acest nivel optim, tensiunea internă se exprimă în concurența loială dintre membrii grupului, în confruntarea de idei deschisă, transparentă, în urma căreia se ajunge, în general, la confluența opiniilor majorității în ceea ce privește acceptarea unei variante de acțiune, interpretare sau evaluare propuse, ori la cristalizarea unei soluții noi, născută tocmai din acea confruntare.

Evitarea manifestării pozițiilor divergente în raport cu o problemă sau o categorie de probleme ale grupului, în ideea menținerii unei armonii aparente, duce la accentuarea tensiunii și chiar la degenerarea acestuia în conflict. Asemenea restrângeri exagerate a libertății de exprimare a membrilor grupului duc la diminuarea spiritului critic, atrofierea sensibilității grupului față de problemele sale reale, la scăderea nivelului de aspirații; este cazul grupurilor conservatoare, birocratice, unite doar în fața unei amenințări externe, în realitate foarte vulnerabile și mai ales dezagreabile sub aspect emoțional chiar propriilor membri.

În general, tensiunile interne generează disconfort în cadrul grupului, au deci valențe negative. Se impune în asemenea cazuri armonizarea grupului, sarcină ce-i revine în general liderului. Întârzierea detensionării grupului duce la acumularea tensiunilor latente, la iminența unor stări conflictuale cu efecte negative asupra realizării scopului și chiar a existenței grupu-

lui. Tensiunea negativă poate să apară și brusc la o intensitate ridicată atunci când grupul este pus în situație critică, în fața unei sarcini deosebite, a unor condiții speciale sau ca efect al propriilor acțiuni.

Armonizarea grupului în cazul unei situații tensionate se realizează în mai multe etape:

1. Detensionarea grupului care constă în convenirea asupra normalității și acceptării reciproce a pozițiilor divergente.
2. Identificarea cauzelor obiective care au generat tensiunea negativă. Cel mai frecvent, cauzele tensiunilor negative trebuie căutate în:
 - anxietatea grupală generată de insecuritate în fața unor amenințări (exigențe) externe;
 - disensiuni între normele, valorile și standardele diferitelor grupuri de referință ale membrilor grupului didactic (alte grupuri didactice, zone geografice, etnii, religii, condiții materiale, ocupația părinților etc.)
 - disensiuni de interes între grup și lider sau între fracțiuni ale grupului, când situația grupului pare critică;
 - insatisfacția sau frustrația reprimată a unor membri ai grupului.
3. Înlăturarea cauzelor care au generat tensionarea grupului se realizează în general prin căutarea unor soluții reciproc avantajoase *în convingerea* membrilor grupului, mai ales a membrilor direct implicați. Nu este suficientă convingerea liderului, a mediatorului, că noua soluție este cea mai potrivită; cei implicați trebuie să creadă sincer în acest lucru.

Se subliniază insuficiența detensionării, care reprezintă doar o soluție de moment. Disensiunea constatată poate naște noi tensiuni sau poate retensiona grupul în timp.

Coeziunea grupului. Gradul de coeziune a unui grup sau integrarea membrilor într-o unitate funcțională este expresia

capacității stabilirii legăturilor de apartenență a membrilor. Factorii determinanți ai coeziunii grupului sunt:

Calitatea adeziunii fiecărui membru poate fi reală sau formală, intrinsec sau extrinsec motivată. Această calitate este dependentă de gradul și obiectivitatea cunoașterii reciproce a membrilor, al încrederii reciproce precum și al asimilării normelor, valorilor și obiectivelor, a scopului comun.

Situația grupului în sistemul din care face parte se apreciază prin raportarea performanțelor sale la cele ale grupurilor similare din același sistem sau din altele similare. Menținerea grupului pe o poziție valorică favorabilă sau progresul realizat în raport cu poziții anterioare, favorizează coeziunea grupului. De menționat este însă necesitatea tratării diferențiate a membrilor în interiorul grupului, recunoașterea obiectivă a gradului de participare al fiecăruia la succes.

Satisfacția membrilor este dată de măsura în care realizarea scopului comun răspunde intereselor personale ale fiecărui membru al grupului. Diversitatea membrilor unui grup face imposibilă identitatea scopurilor personale. Apar diferențe de nuanțe între scopurile personalizate ale membrilor aceluiași grup, ceea ce face ca rezultatele să fie mai favorabile unora decât altora. De exemplu, în însușirea unei limbi străine o persoană este interesată mai degrabă de bogăția vocabularului, alta de regulile cele mai rafinate de gramatică; activitatea grupului va satisface în măsură diferită cele două persoane.

Coeziunea grupului este factorul esențial care asigură confluența energiilor membrilor către realizarea scopului comun; al liderului către facilitarea activităților și stimularea membrilor, iar ale acestora din urmă către acceptarea sarcinilor și implicarea autentică în realizarea lor.

Relativ ușor confundabilă cu presiunea de conformare în evoluții echilibrate, diferența dintre cele două fenomene este ușor de remarcat atunci când grupul este în situații critice datorită apariției unor tensiuni interne sau a unor amenințări externe. În ambele cazuri, prima reacție a grupului este cea de coalizare, de salvare a situației sau a integrității grupului, doar că, în primul caz, o fracțiune din membrii grupului se coalizează

în jurul unei poziții sau al unei persoane din interior, rezultatul fiind cel de divizare a grupului în subgrupuri de opinie sau de susținere, pe când în al doilea caz, rezultatul este cel de coalizare integrală, puternică a grupului în fața “atacului” din exterior.

Moralul grupului. Prin sintagma “moralul grupului” se desemnează dispoziția sufletească temporară a membrilor unui grup care privește puterea, dorința, fermitatea de a suporta disconfortul, pericolele, oboseala, dificultățile. Fiind o funcție afectivă, moralul grupului tinde să se polarizeze în sens pozitiv sau negativ în raport cu totalitatea factorilor de influență anterior amintite, specifice grupului. Moralul grupului este o rezultantă de stare a interacțiunii dintre tensiunile interne și coeziunea grupului, între presiunea de conformare și nașterea unor norme noi, între presiunea de conformare și tensiunile interne etc. Bunăoară, un grup coerent, unitar, care exercită o presiune de conformare cu grade de libertate potrivite nevoilor membrilor și specificului activității, generează o tensiune internă optimă, are un moral pozitiv care favorizează realizarea obiectivelor comune prin creșterea puterii de acțiune, îmbunătățirea nivelului de aspirații, favorizarea relațiilor de cooperare, orientarea grupului spre obiective care să-i asigure progresul.

Un rol important în realizarea unui moral pozitiv îl are liderul grupului prin exercitarea autorității în acțiuni care urmăresc obiective afectiv-motivaționale ca:

- Asigurarea securității grupului, crearea și garantarea înțelegerii dintre membrii grupului prin exercițiul democratic sau responsabil non-directiv al autorității. Securitatea poate fi periclitată de două stiluri extreme de exercitare a autorității: cea tiranică, feudală, pe de o parte, care anihilează spiritul critic și inițiativa personală, împiedică formarea deprinderii de asumare a responsabilității, sau liberalismul iresponsabil pe de altă parte, care riscă compromiterea spiritului de cooperare, de toleranță, devenind factor de risc pentru activitatea în comun sau de compromis în realizarea scopului.

- Asigurarea încrederii grupului în reușita acțiunilor comune, prin demonstrarea practică a capacităților și evaluarea continuă a performanțelor individuale și de grup în raport cu obiectivele urmărite.
- Asigurarea coordonării în interiorul grupului, a cooperării membrilor prin atribuirea sarcinilor pe măsura capacității și specificul fiecărui membru al grupului, prin formarea unor subgrupuri sau grupe mici de studiu pe criteriul complementarității membrilor și al preferințelor interpersonale.

În ideea oportunității utilizării unor strategii educative preventive, care au drept obiectiv evitarea instalării unor stări afective nedorite în cadrul grupului didactic, se menționează unele acțiuni de natură psihologică care sunt factori de risc pentru moralul grupului: inocularea neîncrederii între membrii grupului; inocularea neîncrederii față de autoritatea formală în grup sau în structurile ierarhic superioare; inocularea neîncrederii în realizarea obiectivelor; dezbinarea grupului, favorizarea apariției unor subgrupuri prin manipularea unor interese personale ale membrilor; intensificarea acțiunii unor grupuri de presiune exterioare (ierarhice, parentale); tulburarea reuniunilor de grup; infiltrarea unor informații false, unor temeri (zvonuri) care să ducă la intoxicarea grupului.

Recunoașterea unor asemenea acțiuni, prevenirea, eliminarea sau compensarea eventualelor efecte deja produse constituie demersuri pentru generarea, securizarea și dezvoltarea unui climat afectiv favorabil activității de grup.

ÎNVĂȚAREA – ACTIVITATE CARACTERISTICĂ MEDIULUI ȘCOLAR

Fiecare știință folosește o anumită terminologie pentru relevarea fenomenologiei specifice domeniului pe care îl studiază. Originea noțiunilor utilizate este diferită, în sensul că unele cuvinte sunt preluate din vocabularul curent, fiind definite semnificațiile din perspectiva unei științe, altele sunt adaptate, prin redefinire din domeniile științifice în care au fost elaborate, iar altele sunt constructe verbale noi, elaborate științific chiar în domeniul respectiv. Termenul de învățare, ca multe alte noțiuni din domeniul psihologiei, a fost utilizat cu mult înainte de a fi definit din perspectiva acestei științe. Sensul curent a fost și este cel de “*activitate efectuată în scopul însușirii unui lucru*” (Z. Wlodarski, 1980). Psihologia a nuanțat semnificația științifică a acestui sens, de asemenea a definit învățarea în sens *procesual* într-o mare diversitate de interpretări elaborate din perspective teoretice diferite.

1. Învățarea în ansamblul activităților umane

Activitatea este forma complexă, specific umană, de manifestare a psihismului. Specificitatea ei constă în faptul că, spre deosebire de comportamentul reactiv (instinctiv) – caracteristic manifestării tuturor nivelurilor de complexitate a sistemelor psihice –, *ansamblul acțiunilor care compun activitatea umană au un caracter activ, fiind orientate, selectate, structurate în sensul obținerii unui rezultat așteptat, care poate fi conștientizat ca fiind scopul urmărit prin activitatea respectivă.*

Organizarea acțiunilor ce compun activitatea umană redă modalitatea subiectivă, personală, de punere în relații interdependente a unor condiții (interne și externe) date, cu un anumit rezultat. Condițiile interne sunt descriptibile prin factori ca: potențialul intelectual, experiențele și cunoștințele individuale raportabile la activitate, aptitudinile speciale, dispoziția afectivă, echilibrul emoțional, dinamismul persoanei, calitățile voinței, prioritatea personală a valorilor. Condițiile externe influențează activitatea umană prin componente de: microclimat, mijloace utilizabile pentru a facilita activitatea, relațiile sociale, valorile culturale ale societății (colectivității). În urmărirea rezultatului, în contextul și pe parcursul activității se stabilesc anumite obiective parțiale, prin realizarea cărora se avansează către atingerea scopului. Rezultatul activității umane, prin caracterul activ de selectare și structurare a comportamentelor, are întotdeauna o componentă autoformativă. Prin urmare, *ori de câte ori persoana se implică în urmărirea efectivă a unui scop, rezultatul acestei implicări este un spor de experiență personală autoformativă. Ea poate fi valorizată pe plan intern prin punerea în relație a măsurii realizării scopului cu competențele (aptitudinile) și efortul investit pe de o parte și cu condițiile externe concrete ale activității, pe de altă parte.*

Diversitatea activităților în care se concretizează funcționarea sistemului psihic este împărțită, pe plan conceptual, în trei categorii distincte, anume: jocul, învățarea și munca. Criteriile luate în considerare pentru delimitarea acestor activități sunt motivația – factorul intern declanșator și reglator al activității respective – și scopul principal, mai sugestiv finalitatea pe care acea activitate o urmărește, funcția pe care o realizează în evoluția adaptată a persoanei la cerințele mediului. Unele interpretări teoretice, de exemplu teoria câmpurilor elaborată de K. Lewin (1963), include scopul urmărit printr-o anumită activitate în structura motivațională a activității respective. În această interpretare scopul devine principalul mobil al activității. Alte interpretări consideră că mobilul activității îl reprezintă o nevoie, o trebuință internă a persoanei, iar scopul urmărit prin activitate este elementul care poate satisface respectiva

trebuință. Teoria reprezentativă pentru această abordare este cea a ierarhiei trebuințelor elaborată de A. H. Maslow (1954).

* * *

Teoria câmpurilor motivatoare. K. Lewin pornește în interpretarea motivației de la constatarea că omul trăiește într-un mediu ale cărui situații acționează diferit asupra persoanei. Unele situații, obiecte sau persoane – câmpuri ale mediului – sunt indiferente, altele atractive sau dimpotrivă, neplăcute, uneori chiar înfricoșătoare, care îndepărtează persoana. Astfel, în fiecare moment al existenței omul trăiește într-un spațiu psihologic propriu, reflectare subiectivă a unei realități obiective, în care forțele de atracție sau de respingere ale diferitelor câmpuri (zone, regiuni) determină reacțiile sale. “Spațiul psihologic” constituie ansamblul factorilor interni ce țin de persoană (cunoștințe, tendințe, dispoziții, dorințe, valori individuale) și semnificația subiectivă (importanța, valoarea) a câmpurilor externe, ce țin de mediul fizic (casă, școală, patinoar...), de activitățile aferente (a deretica, a asculta stând în bancă ore în șir, a patina...), de persoanele implicate (părinți, profesori, prieteni, coechipieri...) și de valorile sociale ale mediului cultural (binele, frumosul, eficiența...).

Factorul extern, funcție de cei interni, atrage persoana dacă este perceput ca fiind plăcut, ușor sau interesant – se spune că are valență pozitivă – și o respinge dacă pare neplăcut, greu sau neinteresant – are valență negativă – determinând anumite activități.

Factorii interni se constituie prin interiorizarea experienței de viață și devin preferințe, interese, valori personale. De exemplu, pentru un elev care a fost lăudat în repetate rânduri la ora de matematică, sau în mod constant reușește să rezolve cu succes sarcinile propuse, disciplina respectivă capătă o valență pozitivă; dacă i se întâmplă des să fie lovit la ora de sport, să fie întrecut sistematic de ceilalți, să fie evitat în formarea echipelor de joc, ora de educație fizică va avea valență negativă pentru acesta. Ori de câte ori mediul va oferi posibilitatea elevului de a alege între o activitate de rezolvare de probleme de matematică sau o activitate sportivă de felul celei

prezentate (factori externi), acesta va alege prima activitate, care acționează atractiv asupra lui și va evita a doua activitate, care-l respinge. Un anumit factor – persoană, obiect, fenomen, situație, activitate – își păstrează valența atâta timp cât experiența personală nu o redefiniște. Fiecare trăire actuală pozitivă, satisfăcătoare (confort, reușită, laudă sau alte recompense) întărește puterea de atracție a activității respective, pe când un eventual insucces actual (disconfort, suprasolicitare exagerată, nereușită, ignorare din partea celorlalți) riscă diminuarea atractivității sale, până la redefinirea valenței. Surprinzător, se constată adesea alegerea unor activități neatractive pentru persoană în defavoarea altele, atractive. Asemenea atitudini sunt determinate de faptul că persoana urmărește un scop atractiv, a cărui condiție de realizare este tocmai activitatea neatractivă aleasă; alegerea este determinată de faptul că forța de atracție a scopului respectiv este mai puternică decât forța de respingere a activității asumate.

Spațiul psihologic este descris nu numai prin forțe care acționează în sensuri diferite asupra persoanei; adesea apar situații conflictuale în care persoana trebuie să aleagă între două posibilități cu aceeași valoare de atracție (situație de conflict apetență-apetență) sau de respingere (situație de conflict aversiune-aversiune). În asemenea cazuri alegerea este întâmplătoare, dar efectele acesteia modifică valența factorului respectiv. Astfel:

- *alegerea unui factor pozitiv într-un conflict apetență-apetență, va întări atractivitatea acestuia, dacă rezultatele acțiunii confirmă așteptările, concomitent cu scăderea atractivității factorului eludat, dar o va diminua dacă rezultatele nu sunt la nivelul, sau sunt contrare celor așteptate;*
- *alegerea unui factor negativ într-un conflict aversiune-aversiune, va redefini (schimba) valența factorului evitat (neales), dacă rezultatele activității alese confirmă așteptările (neplăcut), sau a factorului ales dacă rezultatele activității infirmă așteptările, dovedindu-se agreabile prin efecte, rezultate sau implicații.*

Teoria ierarhiei trebuințelor. Această abordare privește ansamblul trebuințelor inerente sistemului psihic, ca fiind la originea activității umane. Motivele sunt constructe ipotetice care denumesc trebuințe ce determină comportamente identice sau asemănătoare. De exemplu, nevoia de afiliere este denumirea motivului care determină comportamente ca: apropierea de ceilalți, căutarea companiei altora, a unui anumit grup social, stabilirea unor relații sociale, de conlucrare cu unele persoane, de concurență cu altele etc.

Reprezentativ pentru această interpretare este teoria ierarhiei trebuințelor elaborată de A.H. Maslow, care pornește de la premisa că *trebuințele omenești de bază se dezvoltă într-o succesiune determinată; dacă nivelul actual al trebuințelor care motivează activitatea curentă nu este satisfăcut, nivelul motivator ierarhic superior nu se poate activa. Satisfacerea într-o măsură specifică fiecărei persoane, a trebuințelor unui nivel activează, legic, nivelul motivator superior.* S-ar putea spune că semnul satisfacerii subiective a unei dorințe este o altă dorință, de nivel superior, sau că un interes vorbește despre niveluri de trebuințe satisfăcute aproape în aceeași măsură ca și despre nevoile actuale.

Succesiunea postulată de autor, corespunzătoare și ordinii ontogenetice de activare a motivelor, are la bază **nevoile bio-fiziologice**, cu semnificație exclusivă atâta timp cât foamea, setea, durerea, sărăcia de stimuli, restricțiile de mișcare, monotonia, nu sunt sistematic reduse. *Semnificația subiectivă a fiecărui nivel motivator descrește pe măsura activării și dezvoltării nivelului superior, cu excepția nivelului de vârf, al auto-realizării, care are o traiectorie evolutivă continuu crescătoare.* Din trebuințele bazale se dezvoltă **nevoia de securitate**, care motivează activități de asigurare a satisfacerii trebuințelor bazale în perspective largi de timp, a echilibrului emoțional, a confortului psihic. Sentimentul de securitate individuală trăit de persoană permite trezirea motivelor sociale ce se nasc din **nevoia de apartenență și iubire**, de acceptare a persoanei de către o colectivitate cu care se identifică, în care se recunoaște, de la care așteaptă sprijin. Grupul care satisface trebuința de

apartenență a persoanei nu este unul oarecare, acesta diferă de la o vârstă la alta și de la o persoană la alta. Dacă la sugar mama și în mica copilărie familia sunt suficiente pentru satisfacerea nevoilor de securitate și de iubire, odată cu diversificarea mediului social, prin grupuri de copii din parc sau de la grădiniță, apare dorința copilului de a forma sau a se integra unor asemenea colectivități. Din sentimentul de securitate socială se nasc progresiv componente ale nevoii de recunoaștere socială, ceea ce conduce la nașterea **nevoii de respect** din partea celorlalți, a diferitelor grupuri sociale. Persoana care se bucură de recunoașterea valorii sale într-un grup social reprezentativ pentru ea, va fi animată în activitățile ulterioare de motive caracteristice **nevoii de autorealizare**, de manifestare congruență a identității proprii (aptitudinale, atitudinale și valorice) în activitățile și produsele activităților proprii. Spre deosebire de nivelurile motivatoare ierarhic inferioare ale căror semnificații descresc pe măsura dezvoltării motivelor superioare, motivația autorealizării, care determină activități creative, după activare are o evoluție continuu progresivă, căpătând o semnificație din ce în ce mai mare în ansamblul constelației motivaționale ale persoanei. Astfel se explică faptul că, o persoană animată de nevoia de autorealizare este mai rezistentă la oboseală, foame sau sete, se implică preponderent în activități pentru care are aptitudini, se simte mai puțin atrasă de alte grupuri sociale decât cel în care se poate manifesta în concordanță cu gândurile și dorințele proprii, se simte satisfăcut de aprobarea unui grup mai restrâns, fără să aspire la popularitate, dacă nu cumva tocmai succesul “de masă” este obiectul autorealizării sale.

Pentru motivația umană este esențială cunoașterea cauzelor și raportarea lor la efectele activității. Atribuirea cauzală realizată de persoană devine componentă motivațională a activității. O activitate descriptibilă prin același conținut extern este determinată de cauze diferite, dacă *realizată de persoane cu competențe (capacități și cunoștințe) similare*, duc la rezultate diferite. De exemplu, doi studenți care frecventează cu aceeași consecvență cursurile de psihologie, dacă rețin cunoștințe cantitativ și calitativ diferite, înseamnă că motivul activității este

semnificativ diferit; cel interesat de conținutul disciplinei va învăța mai mult din participarea la curs decât cel preocupat doar de imaginea lui în ochii profesorului.

Uneori motivele acțiunii umane în raport cu originea lor pot fi inerente sistemului psihic, izvorând din impulsuri, trebuințe, preferințe, interese autentice, credințe sau convingeri etc., situație în care este suficientă realizarea activității respective pentru a obține satisfacție. Motivația de această natură este numită **intrinsecă**. În general, nevoile bio-fiziologice, de securitate și cele de autorealizare sunt motive intrinseci. Alteori, motivele ce susțin activitatea umană își au originea în sistemul social: avantaje materiale, poziții sociale, recompense simbolice (note, premii), supunerea la o autoritate (parentală, didactică) ș.a. situație în care doar atingerea scopului propus dă o oarecare satisfacție persoanei, dacă costul psihologic al reușitei – efortul voluntar investit – nu a fost prea mare. Motivația de această natură este numită **extrinsecă**. Trebuințele de afiliere și cele de recunoaștere sunt, în general, motive extrinseci.

* * *

Jocul este predominant în mica copilărie, de asemenea este activitatea caracteristică mediului familial în această perioadă, a grupurilor spontane de copii constituite la nivelul familiilor înrudite sau vecine, ori a unor medii de petrecere a timpului liber (parcuri, locuri de joacă, amenajări distractive). Jocul se poate desfășura în orice condiții, presupune doar un minim confort intern, o oarecare diversitate de stimuli și libertate de mișcare; rezultatul specific al jocului constă în satisfacția dobândită de persoană *prin* realizarea activității și *în timpul* acesteia.

Activitatea de joc este motivată de nevoia de activitate senzorio-motorie (a privi, a asculta, a manevra, a se mișca, a se deplasa) și cognitivă (curiozitatea), tendințe de exersare a funcțiilor, inerente sistemului psihic. Principala funcție a jocului este aceea de a consolida schemele de acțiune internă, de a le combina în modalități diversificate, de a le flexibiliza, pe suportul unor trăiri afective plăcute, generatoare de satisfacție chiar în timpul desfășurării efective a activității. Jocul are un

caracter ludic, plăcut, prin această activitate persoana nu urmărește realizarea unui scop extern definit; experiența stărilor agreabile trăite în timpul activității devine un factor motivator de reluare a acelorași jocuri.

Motivația intrinsecă și caracterul agreabil al desfășurării sunt principalii desemnanți ai jocului. Plăcerea jocului nu dispare odată cu avansarea în vârstă ceea ce face ca acest gen de activitate să devină o modalitate eficientă, o metodă de realizare a scopurilor specifice activității de învățare și chiar de muncă.

Învățarea constituie activitatea predominantă a vârstei școlare pe toată durata frecventării de către persoană a unei forme instituționalizate de învățământ. Acest lucru nu înseamnă că învățarea se realizează doar în mediul școlar; mai mult decât atât, în familie și în grupurile de prieteni chiar jocul capătă treptat conținut tematic, prin care persoana realizează spontan inițierea în atingerea unor obiective. Activitatea de învățare presupune anumite exigențe sub aspectul condițiilor interne și externe, în sensul că ele trebuie să fie adecvate rezultatelor așteptate.

Rezultatul explicit al activității de învățare este modificarea realizată la nivelul sistemului psihic; ceea ce se obține prin învățare devine condiție internă a unor activități ulterioare, de învățare, de joc sau de muncă.

Activitatea de învățare are o motivație mult mai complexă decât jocul; curiozitatea și nevoia de acțiune care susțin și această activitate devin treptat **nevoie de cunoaștere**, factor motivator esențial al învățării. *Nevoia de cunoaștere se naște din confluența a două surse de origine diferită, una fiind de natură intrinsecă, alta de natură extrinsecă.*

O primă sursă își are originile în nevoia de activitate și curiozitate. Evoluția progresivă a curiozității care a motivat acțiuni ce au adus satisfacție persoanei, în joc sau activității anterioare de învățare, determină o nevoie intrinsecă de cunoaștere a cărei satisfacere este asociată cu activitatea actuală de învățare.

O altă sursă își are originea în exigențele sociale care acționează ca presiuni de conformare asupra persoanei în diferite grupuri sociale din care face parte (performanțe, statut, standarde). Acceptarea autentică, integrală (cognitiv – afectiv – voluntară), prin interiorizare a exigențelor sociale (ceea ce presupune asimilarea de către persoană, indiferent de vârstă, a cunoștințelor disponibile la nivelul societății la momentul respectiv, în așa fel încât cel ce învață să-și asigure autonomia specifică vârstei), poate deveni tot o nevoie intrinsecă de cunoaștere; acceptarea formală ori parțială (cognitiv – voluntară sau imitativă) rămâne o nevoie extrinsecă de cunoaștere. Performanțe comparabile sunt realizabile, între anumite limite, din perspectiva ambelor structuri motivatoare. Mai mult decât atât, aceste structuri coexistă la nivelul constelației motivaționale, ceea ce diferă fiind ponderea lor în ansamblul respectiv; de asemenea, structurile motivaționale extrinseci și cele intrinseci se pot susține reciproc.

Funcția principală al învățării constă în modificarea sistemului psihic printr-un demers autoformativ, în instrumentarea persoanei, în asigurarea mijloacelor interne necesare adaptării în etape ulterioare ale evoluției individuale: cunoștințe, deprinderi, priceperi, valori. Învățarea nu-și pierde oportunitatea odată cu părăsirea mediului școlar. Schimbările permanente care au loc pe parcursul vieții fiecăruia pe plan individual (experiențe, interese, aspirații), în mediile sociale diferite (familiale, profesionale, economice, politice, grupurile de prieteni), diversitatea activităților noi, a mijloacelor tehnice, a noilor valori culturale care apar în timpul vieții unei persoane, impun necesitatea învățării permanente pentru a crea însușirile de generativitate, premisele unei adaptări dătătoare de satisfacții și eficiență pe plan individual.

Munca este o activitate specific umană predominantă la vârsta adultă. Definită ca *activitate conștient orientată către realizarea unui scop* munca este accesibilă doar omului, singura ființă capabilă de anticipare, de prefigurare pe plan mintal a unei situații viitoare pe care persoana dorește s-o construiască

prin activitate sistematică și perseverență. Realizarea scopului propus presupune stabilirea clară și precisă a acestuia, de asemenea, stăpânirea mijloacelor și metodelor prin care obiectivele ce conduc la realizarea lui pot fi atinse. Activitatea de muncă este exigentă sub aspectul condițiilor în care se desfășoară; ea presupune o instrumentare specială pe plan intern (cunoștințe, aptitudini speciale, atitudini favorabile) și extern (mijloace specializate pentru domeniul de activitate). Rezultatul explicit al activității de muncă constă în modificarea mediului extern.

Caracteristic muncii este faptul că motivația acestei categorii de activitate include rezultatul anticipat ca factor motivator esențial, finalitatea ei (scopul activității de muncă) constând practic în realizarea, în obținerea acelui rezultat.

Activitatea de muncă poate avea o motivație intrinsecă, atunci când persoana lucrează într-un domeniu pentru care are vocație, care-i place și pentru care are aptitudini, situație în care principala sursă de satisfacție o constituie desfășurarea activității în sine. În asemenea situații probabilitatea performanței este mare și costul psihologic al rezultatelor bune și foarte bune este redus. Este situația ideală către care tinde demersul educativ de orientare profesională a elevilor în care se implică fiecare profesor de specialitate și în mod obligatoriu profesorul – diriginte.

Munca profesională poate fi susținută și de o motivație extrinsecă; se întâlnesc asemenea situații în cazurile în care profesia a fost aleasă din considerente externe, de natură socială – cum ar fi prestigiul profesiei în cultura căreia îi aparține persoana, dorința părinților, probabilitatea crescută a securității ocupaționale –, sau de natură financiară – șanse de realizare a unor câștiguri substanțiale, semnificativ mai mari decât în domeniul pentru care persoana simte chemare. Șansele realizării performante a activității profesionale sunt mari și în aceste cazuri dacă persoana are aptitudini potrivite, deoarece dorința reușitei și puterea voinței pot compensa în limite largi plăcerea redusă pe care o anumită activitate o conferă subiectului care o realizează. Costul psihologic al performanței însă va fi relativ

mare în asemenea cazuri, cu atât mai mare cu cât ponderea motivelor extrinseci este mai mare și finalizarea agreabilă (utilizarea efectelor muncii pentru obținerea unor satisfacții) mai îndepărtată.

Elevul integrat într-un sistem de învățământ profesional trebuie să fie pregătit încă din școală *să învețe să-și agreeze profesia* (frumos, curat, util, ecologic, umanitar...), *să-și caute funcția potrivită* în diversitatea modalităților de valorificare a cunoștințelor din domeniul pentru care se pregătește (precizarea nivelului de pregătire, a sectorului potrivit: producție, comercial, administrativ, programare, dezvoltare ș.a.), în esență *să-și definească scopul personalizat* al activității de pregătire profesională și valențele sale pozitive.

Funcția principală a muncii, în special a muncii profesionale, constă în actualizarea potențialului psihic al persoanei, în *satisfacerea nevoilor de autorealizare la vârsta adultă*, prin proiectarea identității unice a personalității în rezultatele activității socialmente utile pe care o realizează. Invocarea perspectivelor muncii profesionale de către profesorul de specialitate – în activitatea instructiv-educativă școlară și extrașcolară care pregătește viitorii specialiști – pe dimensiunile inerente profesiei – frumos, plăcut, ușor-difícil, interesant, provocator, nou etc. – cât și pe cele externe – bine plătit, căutat, respectat, important etc. – (diferențiat, funcție de semnificația lor pentru fiecare elev) constituie un puternic factor motivator al învățării.

Categoriile de activități caracterizează diferite vârste și diferite medii sociale fără a fi exclusive; dobândind anumite specificități, ele coexistă în anumite medii și la anumite vârste, în pondere diferită. Jocul, învățarea și munca sunt interdependente, ele se condiționează reciproc; se poate aprecia că:

- *Jocul este premisa învățării, așa cum învățarea este premisa muncii.*
- *Aceași activitate la vârste diferite are semnificații categoriale distincte (joc, învățare, muncă).*
- *Munca-joc este mai ușoară decât munca-trudă.*

– *Una și aceeași activitate poate fi pentru persoane diferite joc, muncă sau învățare.*

Învățarea activă, umană are o serie de caracteristici particulare în raport cu învățarea în sistemele infraumane.

Caracterul conștient al activității de învățare se referă la faptul că omul poate conștientiza actul învățării, știe că învață, știe de ce învață, știe cum să învețe, știe pentru ce învață. Prin urmare, se poate autoprograma și autocontrola.

Caracterul rațional al învățării este tot o specificitate umană și permite stabilirea unor legături logice între elemente, descompunerea unor ansambluri sau compunerea unor elemente în structuri unitare, după anumite criterii. Gândirea este principalul proces care asigură acest caracter prin operațiile de analiză – sinteză, comparație și abstractizare – generalizare.

Activitatea de învățare presupune o implicare voluntară deosebită a persoanei mai ales atunci când componenta motivațională intrinsecă a acțiunii este redusă. Asemenea situații de învățare fortifică structurile voluntare ale persoanei care învață, nu trebuie totuși practicate necritic datorită faptului că sunt frustrante și toleranța la frustrare diferă foarte mult de la o persoană la alta. De asemenea, asocierea frecventă a procesului de învățare cu trăirea unei stări neagreabile poate compromite disponibilitatea de a învăța pentru mult timp.

Învățarea umană se particularizează și prin caracterul ei autocreativ. Persoana poate dobândi în virtutea acestei caracteristici, în anumite limite, cunoștințele și însușirile pe care și le dorește, anticipat definite. Învățarea modelează personalitatea, perfecționează anumite structuri psihice (cunoștințe, aptitudini, atitudini, valori) și permite crearea altora noi. Aceste structuri psihice se manifestă în comportamente noi ce pot genera mici modificări ale unei realități restrânse, sau pot schimba lumea.

Activitatea de învățare realizată la vârsta școlară în sistemul de învățământ este denumită prin sintagma “învățare școlară”. Învățarea școlară este un “proces analitic, specializat și compartimentat, orientat în sensul asimilării sistematice a culturii prin studiul diferitelor obiecte de învățământ.” Datorită

caracterului organizat al activității, învățarea școlară se particularizează prin următoarele trăsături:

Instituționalizarea – implică proiectarea strategică, urmărirea realizării unor obiective definite, pe baza unor principii morale, științifice și norme administrative prescrise. Învățarea școlară are o desfășurare secvențială, ceea ce înseamnă că elevul parcurgând etapele de instruire – verificare – reinstruire, trece treptat de la starea de neinstruit la cea de instruit, și graduală – de la ușor la greu – deci, la niveluri din ce în ce mai ridicate de instruire elevul va fi capabil să rezolve sarcini cu grade crescânde de dificultate.

Monitorizarea – implică controlul plurinivelar al activității de învățare, realizat de profesioniști (profesorii sunt evaluatori ai rezultatelor învățării, directorii sau comisiile de profesori evaluează eficiența lecției, inspectorii fac evaluări tematice sau frontale ale activității unității școlare etc.).

Medierea (mijlocirea) – implică evaluarea activității de învățare în raport cu factorii de influență a învățării școlare: potențialul uman – al elevilor – nivel de dezvoltare psihică, stare de sănătate, alimentație, confort, motivație ș.a. –, al profesorilor – cunoștințe de specialitate, competențe didactice, statut profesional, stare de sănătate, confort; potențialul material – calitatea mijloacelor de învățământ, de la spațiu – școală, clasă, laborator, bibliotecă, clădiri auxiliare – la calitatea dotării acestora și condiții de microclimat, sprijinul material acordat elevilor ș.a; politica educațională orientată către cultivarea unor competențe izolate, minimale pentru o adaptare homeostatică, sau către cultivarea individualității, a personalității capabile continuu de autodezvoltare și autorealizare, de contribuție la progresul social.

În condițiile în care profesorului îi revine sarcina și implicit responsabilitatea organizării învățării elevilor în școală, practica empirică fără cunoașterea teoretică (psiho-pedagogică) suficientă a procesului de învățare și a efectelor sale poate compromite rezultatele urmărite. Profesorul trebuie să știe să deosebească rezultatele învățării de rezultate ale altor feno-

mene (maturizare, oboseală, capacitate funcțională etc.) sau procese (percepția, memoria mecanică), să coordoneze desfășurarea activității în așa fel încât să prevină insuficiența cunoaștere, dar și traumele afective ce pot însoți învățarea atunci când componenta motivațională intrinsecă (curiozitatea, plăcerea) este insuficient activată sau când o componentă extrinsecă (așteptările părinților, concurența din clasă, autoritatea profesorului) este subiectiv percepută de elev ca fiind prea presantă. Dincolo de însușirea cunoștințelor și dezvoltarea gândirii specifice disciplinei pe care o predă, profesorul trebuie să fie preocupat de rezultatele complexe și de durată ale învățării, cum ar fi perfecționarea continuă a deprinderilor de învățare ale elevilor (a-i învăța să învețe), formarea unei atitudini deschise către permanenta înnoire a cunoștințelor necesare actualizării competențelor personale și elaborarea unui stil personal de învățare, potrivit însușirilor de personalitate ale fiecărui elev.

2. Procesul de învățare

Învățarea este considerată – într-o exprimare esențializată – un proces al cărui rezultat este cunoașterea teoretică și practică. *Cunoștințele dobândite în procesul învățării devin elemente structurale ale personalității, factori de influență ale comportamentului ulterior de adaptare.* Comportamentul persoanei este puternic impregnat de cele învățate pe parcursul evoluției sale ontogenetice prin integrarea plurifazică și pluri-nivelară a rezultatelor învățării și potențialului ereditar; prin urmare, în comportamentele tipice mediului școlar, greu pot fi izolate secvențe cu determinare ereditară. De exemplu:

- în comportamentul de urmărire atentă a expunerii profesorului – se manifestă mai degrabă deprinderile și interesele formate în experiența anterioară a elevului decât trăsăturile temperamentale ereditar determinate;
- în comportamentul conversativ din timpul lecției – întrebări/răspunsuri formulate de elevi – se manifestă mai degrabă valorile și normele (obiceiurile) grupului

de elevi însușite de fiecare membru al clasei, decât comunicativitatea nativă a persoanei;

- în conținutul informațional al comportamentului verbal sau motor (deprinderi) al elevului – fie ca răspuns la întrebări sau solicitări, fie ca intervenție din proprie inițiativă – se manifestă mai degrabă nivelul cunoștințelor teoretice sau practice anterior dobândite decât nivelul inteligenței generale sau al motricității, considerate ca potențial înnăscut.

Finalitatea procesului de învățare – cunoașterea – se realizează prin succesiunea mai multor operații. Operațiile învățării au loc la niveluri diferite de organizare a sistemului psihic, de la conștient la cele mai profunde niveluri ale inconștientului. Nespecificitatea nivelului de organizare a sistemului psihic la care au loc operațiile explică existența capacității de învățare nu numai la om, ci și la nivelul sistemelor psihice infraumane. Acesta constituie primul criteriu de clasificare a modalităților de învățare, în învățare inconștientă, latentă sau spontană – modalitate caracteristică sistemului psihic animal – și învățare conștientă, specific umană, cu precizarea că, la om, cele două forme coexistă într-o strânsă interacțiune. Sunt cunoscute numeroase studii de caz și experimente care pun în evidență învățarea spontană la om; se menționează cazul persoanei care a constatat că vorbește o limbă străină la mai mulți ani după ce a părăsit un mediu social în care acea limbă se vorbea, ori experimentele de învățare în timpul somnului.

Teoriile învățării privesc frecvent acest proces din perspectiva modificărilor pe care le produce pe plan comportamental. Aceste teorii consideră învățarea un proces de dobândire de noi comportamente în urma acțiunii repetate a unor stimuli asupra organismului și a fixării unor reacții. Rezultatele învățării sunt observabile ca fiind schimbări apărute la nivelul sistemului de cunoștințe teoretice sau practice ce pot fi actualizate de către persoană.

Evaluarea manifestărilor elevilor de către profesor obligă la cunoașterea faptului că, nu orice modificare comportamentală

este rezultat al învățării. Pentru ca o modificare de performanță să fie interpretată ca efect al învățării, ea trebuie să aibă valoare operațională, să faciliteze sau să perfecționeze adaptarea. Atenția acordată funcției adaptative a învățării permite identificarea rolului ei în comportamente complexe, de acomodare la situații noi – rezolvarea problemelor –, sau generarea unor situații noi prin autoformare sau modificarea mediului – creația.

Nu pot fi considerate efecte ale învățării schimbările comportamentale determinate de fenomene cum ar fi:

- Capacitatea de adaptare funcțională a receptorilor și efectorilor: posibilitatea reproducerii ultimei propoziții rostite de profesor (efect al memoriei imediate) nu este rezultat al învățării așa cum posibilitatea acomodării ochilor la trecerea de la lumină la întuneric, nu este efect al învățării.
- Maturizarea sau degenerarea: schimbarea vocii băieților la vârsta pubertății sau amnezia bătrânilor, nu sunt efecte ale învățării.
- Oboseala: ritmul mai lent de introducere a datelor în calculator către sfârșitul orei de laborator, frecvența mai mare a greșelilor la orele de seară, nu sunt efecte ale învățării.
- Efectele consumului de substanțe speciale (alcool, drog): “curajul”, “inițiativa” elevului care a consumat alcool nu este efect al învățării.
- Accidente: specificul de formă apărut în urma scrierii cu mâna în ghips, nu este efect al învățării.
- Efectele motivației: rezolvarea mai multor probleme la o lecție de evaluare față de una de consolidare a cunoștințelor; în același interval de timp, nu este efect al învățării.

Există interpretări teoretice pentru care învățarea este efectul exersării și are loc doar în condiții de asociere *repetată* a stimulilor. Asemenea interpretări ignoră rolul motivației, al capacității de prelucrare logică a informației, uneori chiar a cunoștințelor anterioare în procesul de învățare.

Învățarea este privită în alte interpretări drept un proces de asimilare, prin interiorizare, a unor cunoștințe sau a unor modalități noi de acțiune care duc la consolidarea sau diversificarea schemelor interne de acțiune. În aceste abordări accentul se pune pe modificarea care are loc la nivelul sistemului psihic de unde se manifestă în comportament. Rezultatul învățării este acumularea cantitativă care duce la salturi calitative în ceea ce privește *capacitatea de prelucrare* a informației pe plan intelectual, la trecerea de la un stadiu inferior la altul superior de dezvoltare a copilului sau la perfecționarea acestei capacități la adult. Condiția învățării în aceste interpretări este activismul persoanei.

Interpretările prezentate, susținute de demonstrații experimentale mai bogate decât în majoritatea problematicii psihologiei, permit formularea următoarelor principii:

- Învățarea este o capacitate comună sistemelor psihice umane și animale.
- Învățarea se realizează la nivelul individului și rezultatele acesteia aparțin doar lui.
- Învățarea care se exprimă într-un spor de performanță pe plan comportamental, constituie o schimbare la nivel psihic, profund.
- Învățarea apare numai ca urmare a experienței individuale.

Orice rezultat dobândit pe calea învățării, a experienței, îmbogățește mijloacele de acțiune mentală sau perceptiv-motrică ale individului, prin aceasta facilitează accesul acestuia la o realitate din ce în ce mai largă și/sau mai complexă. Afirmția se impune a fi dezvoltată, dar argumentarea presupune doar aplicarea cunoștințelor prezentate până acum, iar exemplificarea este accesibilă dacă se recunoaște procesul de învățare în varietatea mare a manifestărilor comportamentale. Se lasă cititorului satisfacția dezvoltării acestui paragraf.

Învățarea are loc pe tot parcursul vieții, concomitent și interdependent cu maturizarea biologică. Eventuale disfuncții

ale învățării pot perturba grav evoluția comportamentului de adaptare al individului. Maturizarea biologică neînsoțită de învățare duce doar la creștere (evoluție fizică) nu și la dezvoltare. *Numai în condițiile în care maturizarea biologică decurge normal și individul interiorizează propriile experiențe se poate constata sau anticipa dezvoltarea.* Dacă pe parcursul vieții individuale apar evenimente care perturbă sau întrerup procesul învățării, dezvoltarea stagnează, cu timpul se instalează chiar un regres care se accentuează din ce în ce mai mult. De exemplu, în cazul copiilor mici ocroțiți în instituții (în colectivități mari, în condiții de pauperitate, ambianță senzorială săracă, monotonă, contacte puține și neafectuoase cu adulții), chiar dacă la vârsta internării au avut o dezvoltare normală, potrivită vârstei lor cronologice, în primele săptămâni se constată o stagnare a dezvoltării, în ciuda modificărilor multiple apărute în comportamentul copilului, după care se înregistrează o întârziere din ce în ce mai mare în dezvoltarea lor psiho-motorie.

Chiar dacă concretizările anterioare s-au referit la om, procesul învățării a fost prezentat prin ceea ce are general la toate nivelurile de organizare a sistemului psihic. Învățarea umană este un proces mai complex, deoarece capacitatea omului de a prelucra pe plan mintal informația abstractă fixată în cuvinte își pune amprenta asupra tuturor proceselor psihice, inclusiv ale celor elementare. De exemplu, la om, obiectul perceput nu rămâne o entitate izolată, descriptibilă printr-un număr limitat de însușiri fizice, esențiale sau neesențiale, el este *denumit* și prin această operație integrat unei clase de obiecte cunoscute prin însușirile esențiale și generale; dincolo de ceea ce oferă percepția obiectului (culoare, formă, mărime, miros, consistență, greutate etc.), denumirea acestuia arată o serie de însușiri sau funcții prin care se aseamănă cu o mulțime de obiecte în esență de același fel și altele, prin care se deosebește de o submulțime a acelei categorii.

În abordarea analitică a procesului de învățare se ia în considerare definiția descriptivă a lui P. Golu (în Popescu, N.P., 1987) conform căreia învățarea este un *“proces evolutiv, de esență informativă-formativă, constând în dobândirea*

(recepționarea, stocarea, valorizarea internă) de către ființa vie, într-o manieră activă, explorativă a experienței de viață și, pe această bază, în modificarea selectivă și sistematică a conduitei, în ameliorarea și perfecționarea ei controlată și continuă sub influența acțiunilor variabile ale mediului ambiant.”

Caracterul evolutiv al învățării arată faptul că procesul se desfășoară în timp, producând transformări continue, din ce în ce mai favorabile adaptării. Timpul necesar învățării diferă de la o persoană la alta în cazul aceleiași situații de învățare, fiind dependent de particularitățile psihice ale fiecăreia, diferă de asemenea la aceeași persoană de la o situație la alta, fiind dependent de elementele contextuale.

Esența informativă-formativă relevă procesul de învățare în contactul permanent al persoanei cu noutăți care-i asigură un număr crescând de elemente descriptive ale unor realități. După asimilare (integrare la structurile anterioare și consolidare), informațiile (noutățile) devin cunoștințe, bunuri individuale, instrumente de dobândire a noi cunoștințe, tot în procesul învățării sau în activități aplicative, teoretice sau practice, de utilizare a celor învățate. Învățarea duce, prin urmare, la o mai bună cunoaștere a realității (informare), la explicarea sau la anticiparea unor noi realități și la perfecționarea posibilităților individuale de a reacționa (răspunde) la provocările realității, la formarea capacităților individuale, a mijloacelor psihice de adaptare la diferite situații.

“Dobândirea experienței de viață” se realizează prin operații distincte care, luate în parte, sunt funcții ale proceselor psihice fundamentale. Realizarea eficientă a unei operații este o condiție necesară a realizării operației consecutive și influențează rezultatele procesului în ansamblu.

Operația de **recepționare** se bazează pe procese senzorio-perceptive. Aceste procese permit interiorizarea informațiilor ce vin de la ființe, obiecte, fenomene exterioare și stări interne percepute nemijlocit, sau ale celor ce parvin subiectului uman prin mijlocirea cuvântului scris sau rostit. În învățarea școlară, profesorul nu va pierde din vedere faptul că prima

operație, recepționarea informației, se bazează pe procesele senzorio-perceptive (vizual, auditiv, tactil-kinestezic ș.a.).

Condiția eficienței sistemelor senzoriale în procesul de învățare constă în asigurarea compatibilității dintre sistemele psihice receptoare și cele fizice (obiecte, fenomene, cuvinte) purtătoare de informație. În clasă, profesorului îi revine sarcina *controlului compatibilității senzoriale*; el va avea grijă ca intensitatea stimulului să permită recepționarea lui de către fiecare elev. În acest sens se poate acționa asupra *stimulului* – prin modificarea intensității, asupra *persoanei* – prin recomandarea unui consult medical în vederea depistării și eventual a compensării disfuncției senzoriale (ochelari, aparat auditiv), sau asupra *organizării grupului de elevi* – prin plasarea elevilor cu probleme senzoriale în zone de receptivitate optimă pentru ei.

Procesul psihic care integrează impresiile senzoriale provenite de la același obiect (mărime, formă, culoare, miros – la o plantă; formă, sunet – la un instrument muzical) este percepția, în învățarea școlară luând adesea forma sistematică a observației. Aceasta permite ca ansambluri de elemente unitare ale realității externe (aparținătoare mediului) să fie transformate în imagini unitare subiective (aparținătoare subiectului) ale acelei realități. Percepția propriu-zisă este un proces complex, desfășurându-se în mai multe faze: *detecția* – sesizarea obiectului în câmpul perceptiv, *discriminarea* – separarea obiectului percepției de fondul percepției și remarcarea însușirilor specifice, *identificarea* – cuprinderea într-o imagine unitară a întregului, eventual recunoașterea (în cazul unor percepții repetate).

Cunoașterea legilor generale ale sensibilității permite facilitarea de către profesor a operației de recepționare realizată de elevi, prin măsuri ca:

- asigurarea unor diferențe adecvate de intensitate atunci când se dorește obținerea unor impresii diferite la stimuli similari (exp. dacă dorim să relevăm diferența de dimensiune între calculatorul anilor 70 și PC-ul de azi – la elevi de vârstă mică – vom evita să comparăm o planșă a calculatorului cu un PC concret);

- minimizarea diferenței de intensitate între stimuli similari atunci când se dorește generarea unor impresii asemănătoare;
- folosirea contrastului dacă se dorește evidențierea reciprocă a doi stimuli;
- exersarea funcției senzoriale pentru creșterea sensibilității absolute sau diferențiale;
- asigurarea unor interacțiuni optime între analizatori prin îndrumare verbală (“privește”, “ascultă”);
- atribuirea de semnificații unor stimuli mai greu perceptibili.

Rezultatul percepției, imaginea subiectivă, cuprinde elemente esențiale și neesențiale, fiind determinată de condițiile de stimulare, cele ce decurg din particularitățile realității percepute, dar și cele ce decurg din particularitățile subiectului care realizează percepția. *Percepția este eficientă atunci când imaginea mintală a realității percepute este completă, clară și precisă.* În năzuința de a obține asemenea imagini profesorul are la îndemână demersuri ca:

- asigurarea integralității percepției, în unitatea structurală și/sau funcțională a ansamblului perceput (ulterior este suficientă percepția parțială a ansamblului pentru a actualiza imaginea întregului);
- impunerea ansamblului perceput prin concentrația mare de informație în zona în care se dorește claritate și precizie mare (explorarea va fi în mod firesc mai intensă în acea zonă);
- orientarea percepției către zone de interes prin indicarea unor elemente cunoscute, conturarea specială a unor aspecte, folosirea contrastului cromatic, a mișcării, a indicației verbale;
- actualizarea cunoștințelor anterioare utile în identificarea rapidă a celor percepute.

Profesorii vor studia cu mare atenție legile generale ale sensibilității și percepției mai ales atunci când se implică în elaborarea unor mijloace de învățământ (planșe, machete, desene pe tablă, scheme). În aceste activități cunoașterea sumară

a legilor nu este suficientă pentru evitarea unor riscuri posibile (imagini incomplete, confuzii, fixarea pe aspecte neesențiale) sau pentru creșterea eficienței operației de recepție a învățării.

În afară de percepție, operația de recepționare a informației este influențată în mare măsură de starea de atenție a sistemului psihic, de “orientarea și concentrarea activității psihice cognitive” (N. Cosmovici, 1998) asupra unor aspecte ale realității. Focalizarea și menținerea atenției în vederea facilitării și eficientizării, în primul rând a operației de recepție din procesul învățării, reprezintă sarcini importante și dificile ale profesorului. Acesta va trebui să asigure *cointeresarea autentică* (venită din curiozitate, încredere, dorință, convingere), nu doar cea superficială (conformare, disciplină, recompense), a fiecărui elev, de asemenea să folosească cu multă artă *efectul atractiv* al noutății, al surprizei, al însușirilor unor combinații de stimuli (dimensiuni, contraste/armonii de culori/sunete, accentuări, repetări), al mișcării, al schimbării, pentru a atrage și a menține atenția elevilor fără efort voluntar exagerat din partea acestora.

Rezultatul percepției, concretizat în imagini, este reținut de sistemul psihic cu ajutorul proceselor mnemice a căror funcție definitorie este stocarea informației.

Stocarea informației, operație esențială a procesului de învățare, constă în fixarea (întipărirea, engramarea) și păstrarea imaginii rezultate în urma percepției.

Fixarea privește realizarea unor legături între informațiile noi și elemente preexistente în sistemul psihic, cum ar fi: cunoștințe anterioare, imagini asemănătoare sau dimpotrivă contrastante, trăiri afective similare sau opuse, planuri sau expectanțe rezultate ale gândirii sau imaginației. Legăturile stabilite pot avea un caracter **mecanic**, atunci când sunt efectul exclusiv al percepției repetate invariabile, sau, la om, pot fi **logice**, bazate pe înțelegerea interdependențelor dintre elementele noi și cele deja cunoscute. Fără a subaprecia rolul *întipăririi mecanice* în învățare – în definitiv nu există nici o legătură logică între un sunet și forma literei corespunzătoare, între un număr și cifra care-l simbolizează, între cuvânt (cu excepția celor

compuse) și realitatea pe care o desemnează, cunoștințe care se dobândesc prin memorare mecanică, dar fără de care nu se poate vorbi de învățare școlară – se accentuează avantajele pe care *înțelegerea* le prezintă în stocarea informației.

Informația stocată devine mai ușor sau mai greu accesibilă persoanei într-un moment sau altul al existenței sale. Se precizează însă că ea nu dispare niciodată din sistemul psihic. Tot ce a fost recepționat de sistemul psihic ca fapt de experiență rămâne element de conținut al psihismului, de unde se poate manifesta și se manifestă în momente diferite, în exprimări diferite și în intensități diferite. Uitarea nu este nici pe departe procesul opus memoriei, ci o stare a acesteia care spune că persoana nu are, la un moment dat, în zona conștientă, nici un element care poate fi pus în vreo relație de contiguitate (apropiere) sau asemănare, cognitivă sau afectivă, cu elementul căutat.

Calitatea stocării informației în procesul de învățare este controlabilă de către profesor. Ceea ce se urmărește în acest sens este *rapiditatea fixării, de asemenea fidelitatea și durabilitatea cunoștințelor*. Cunoașterea și aplicarea legilor memoriei facilitează procesul învățării prin acțiuni ale profesorului ca:

- structurarea cunoștințelor într-o formă accesibilă elevului;
- provocarea la elev a efortului de înțelegere și sistematizare a materialului memorat;
- implicarea activă și repetată a celui ce învață în fixarea materialului;
- formarea unor deprinderi logice de memorare (scheme de memorare);
- cunoașterea scopului personalizat pe care-l urmărește fiecare elev prin stocarea cunoștințelor;
- crearea unei emoționalități pozitive în timpul sau în legătură cu scopul memorării.

Stocarea cunoștințelor nu este un proces inert; prin dinamica naturală a sistemului psihic, cele învățate sunt într-o permanentă interacțiune cu ceea ce există anterior în sistem, influențează de asemenea învățarea ulterioară și intră în structuri informaționale noi, odată cu asimilarea de noi experiențe.

Valorizarea internă se referă la integrarea constructivă, nuanțată și flexibilă a celor memorate în sistemul anterior de cunoștințe. Valorizarea este cu atât mai bună cu cât recepționarea este mai fidelă, mai relevantă pentru esența învățării, iar stocarea mai flexibil securizată.

Accesibilitatea faptelor de memorie este dependentă de activismul subiectului, de implicarea afectivă și efortul depus în procesul învățării (numărul repetițiilor, diversitatea lor, străduința de reformulare, restructurare, sistematizare ș.a.). La vârste școlare mari, la care se realizează educația profesională, activismul celui ce învață se concretizează în prelucrarea mentală a informației cu ajutorul gândirii și imaginației. Se urmărește *înțelegerea și utilizabilitatea* cunoștințelor în situații noi, cât mai apropiate de cele reale în care stabilirea relevanței dintre anumite cunoștințe și anumite situații concrete este relativ dificilă. Rezolvarea unor probleme didactice (după modele anterior lucrate) sau realizarea unor demonstrații ori experimente de laborator nu sunt dovezi absolute ale operaționalității celor învățate în situații profesionale reale.

Înțelegerea asigură caracterul sistematic al noilor structuri informaționale formate, cunoașterea lor mai eficientă. Ea permite desemnarea unei realități noi prin ceea ce este asemănător cu realități similare, anterior cunoscute, dar și prin ceea ce le deosebește, prevenind în acest fel riscul de confuzii posibile.

Efortul psihic cognitiv investit în înțelegere este mai mare decât cel necesar reținerii mecanice, ceea ce este o premisă a unei bune asimilări. Cu cât materialul propus spre învățare este mai structurat, mai esențializat și mai pe larg explicat, cu atât efortul cognitiv solicitat este mai redus. Condiție esențială a învățării eficiente la vârsta școlară mică, *sistematizarea în măsură accentuată* a materialului predat *poate deveni factor de risc al învățării eficiente la vârsta școlară mare și mai ales în contextul studiilor universitare* (înțelegerea rapidă, fără efort poate determina subevaluarea gradului de complexitate a fenomenului, sau limitarea domeniului de relevanță a cunoștințelor respective).

Efortul voluntar necesar înțelegerii este mai redus decât cel solicitat de repetiții numeroase, deoarece aceasta se automatizează pe măsura clarificării noii situații.

Se insistă asupra oportunității urmării consecvente de către profesori a formării deprinderilor de învățare pe baza înțelegerii noilor cunoștințe, deoarece, în practica școlară și în cea profesională, asimilarea cunoștințelor pe baza memorării mecanice este încă foarte răspândită. Tendința este generată și întreținută de aspecte multiple, dintre care se menționează unele:

- în evoluția ontogenetică a copilului fixarea mecanică (formarea reflexelor, a deprinderilor) este anterioară celei logice;
- la vârsta școlară mică fixarea mecanică (învățarea literelor, cuvintelor, scrisului, cititului) are pondere mai mare decât cea logică;
- există tendința fetișizării valorii sistematizării și explicării amănunțite a conținuturilor predate de către profesori, fără a se ține seama de particularitățile de vârstă și cele individuale ale elevilor (adolescenții și personalitățile creative preferă complexitatea); de asemenea există riscul ca elevul căruia i se pare că a înțeles ușor, repede și totul “încă din clasă” să nu mai aibă curiozitatea și interesul de a se ocupa cu cele predate și în mod independent, prin efort propriu;
- cea mai răspândită formă de evaluare este cea care folosește reproducerea sau rezolvarea problemelor cu grad redus de noutate drept criteriu de notare al cantității și calității cunoștințelor elevilor, ceea ce nu stimulează prelucrarea logică, mai mult decât atât, încurajează engramarea mecanică a algoritmului de rezolvare;
- neprevenirea elevilor în ceea ce privește riscului pe care-l implică insuficienta stăpânire a cunoștințelor asupra securității ocupaționale sau a carierei profesionale;
- înlocuirea deprinderii de repetare mecanică (dacă aceasta s-a format) cu cea de prelucrare logică este o

problemă de voință, de alegere între un demers familiar care a dovedit o anumită eficiență, și altul care cere în permanență controlul conștient (efort cognitiv) și al cărui eficiență imediată nu este semnificativ mai mare.

Informațiile nou recepționate în procesul învățării se raportează la cunoștințele anterioare; pe baza analizei și a sintezei sunt identificate și reținute elementele esențiale care permit integrarea informațiilor în categorii existente deja în sistemul de cunoștințe prin ceea ce au comun cu acestea și stabilirea semnificațiilor nuanțate pe baza însușirilor diferențiatore.

Se apreciază valorizarea internă a celor învățate ca fiind bună atunci când diversitatea situațiilor în care cele învățate pot fi utilizate este mai mare. Ea este condiția realizării funcției formative a învățării, deoarece prin aceasta se consolidează, se înnoiește și se diversifică atât structural cât și funcțional, sistemul instrumentelor psihice (competențe informaționale și acționale). Semnele comportamentale ale valorizării interne a cunoștințelor dobândite sunt:

- *recunoașterea obiectelor, fenomenelor în contexte diferite* acelora în care au fost percepute (obiecte cunoscute pe bază de descriere sunt identificate în imagini, obiecte concrete aflate în laborator, în atelier, în context practic complex, chiar dacă apar într-o formă mascată);
- *reproducerea celor învățate în forme diferite* dar cu păstrarea fidelă a sensului și semnificației (vizualizarea figurală a unor conținuturi prezentate oral, reprezentarea schematică, rezumarea unui text, modelarea);
- *utilizarea cunoștințelor în situații noi*: specifice domeniului disciplinei – reproducerea identică dacă situația o cere, analize comparative, sinteze, rezolvare de probleme, aplicații practice, crearea de situații problemă – sau nespecifice acestuia – utilizarea cunoștințelor asimilate la o altă disciplină, în activități extrașcolare, practică suplimentară din inițiativă proprie în domeniul viitoarei profesioni, jocuri școlare, competiții,

programe sociale, umanitare, ecologice, administrative, servicii ocazionale sau cu timp redus, mai mult sau mai puțin înrudite cu profesia viitoare ș.a.

Posibilitatea de utilizare a cunoștințelor în mod adecvat unor situații noi diferențiază în esență învățarea de memorarea mecanică a cunoștințelor. Reproducerea celor învățate în formă invariabilă și doar în situații identice aceluia în care au fost învățate poate fi efectul memorării mecanice, fără valorizarea internă a celor învățate. Reproducerea unor fapte în situații diferite aceluia în care au fost învățate este deja semn al învățării, al valorizării subiective a celor interiorizate.

3. Formele elementare ale învățării

În această categorie se includ acele tipuri de învățare care sunt accesibile atât omului cât și animalelor. Se tratează aici aceste forme așa cum se manifestă ele la om, adică influențate de capacitățile psihice superioare (gândire, imaginație, limbaj) și de complexitatea situațiilor de viață specific umane, în care rareori, poate doar la vârsta sugară mică, un factor izolat acționează asupra persoanei și provoacă un act comportamental simplu.

Suportul informațional principal în prezentarea tipurilor de învățare este reprezentat de lucrările “Condițiile învățării” de Gagne, R.M. și “Psihologia procesului educațional” de Davitz R. și Ball D., apărute și în limba română; se recomandă spre consultare pentru aprofundarea problematicii învățării și a psihologiei procesului educațional în general.

Învățarea de semnale (condiționarea clasică) este tipul de învățare care constă în utilizarea unei modalități de reacție (R) anterior cunoscut la un stimul (S) nou; schematic, învățarea de semnale se reprezintă prin relația S—R, ceea ce înseamnă că un stimul nou, nespecific, anterior indiferent pentru subiect, provoacă un răspuns care anterior putea fi obținut doar

printr-o stimulare naturală, specifică. Interpretarea are la bază teoria clasică a răspunsului condiționat, studiat din punct de vedere fiziologic de către Pavlov la începutul secolului.

De exemplu, dacă o persoană își *îndreaptă atenția* (R) spontan către locul de unde vine un *stimul puternic, neașteptat* (zgomot, lumină, miros etc. – stimuli naturali ai reacției de orientare), ea poate învăța să răspundă prin aceeași reacție de orientare la stimuli mai discreți, cum ar fi *un cuvânt, o anumită inflexiune a vocii, anumite gesturi, expresii faciale sau chiar tăceri* (posibili stimuli nespecifici).

Învățarea de semnale nu presupune un efort voluntar sau mintal de prelucrare a informației. Reținerea relației dintre stimulul necondiționat (înnăscut) și cel condiționat (nou) se realizează ca efect al repetiției sau al intensității trăirii afective care a însoțit acea relație. În cazul trăirilor de intensitate moderată numărul repetițiilor trebuie să fie mai mare, pe când în cazul unor trăiri afective puternice, pe fondul cărora se realizează legătura dintre cei doi stimuli, este suficientă, uneori, o singură experiență.

Condițiile interne ale învățării de semnale, cele ce țin de persoana care învață, pot fi rezumate la următoarele:

- Existența reflexului natural, al răspunsului motor difuz (reflex de apărare, de orientare) sau emoțional tipic (frică, bucurie, supărare, plăcere);
- Compatibilitatea dintre noul semnal și capacitatea funcțională a analizatorului căruia i se adresează (nu orice semnal acustic poate fi învățat de hipoacuzici, de exemplu);
- Un nivel mai accentuat al anxietății favorizează învățarea semnalelor; este una din condițiile interne care determină diferențe în ceea ce privește modalitatea particulară în care fiecare persoană învață același semnal.

Condițiile externe ale învățării de semnale țin de exigențe ce privesc contiguitatea și repetarea asocierii stimulului necondiționat cu cel condiționat. Astfel, în cazul utilizării acestui tip de învățare în context școlar, cel ce predă (organizatorul situației de învățare – profesorul) va trebui să asigure:

- Succesiunea strânsă dintre stimulul semnalizator (nou) și stimulul necondiționat;
- Stimulul semnalizator (nou) precede stimulul necondiționat;
- Asigurarea numărului de repetări de care este nevoie în fiecare caz.

De exemplu, dacă se dorește asigurarea orientării atenției elevilor către tablă printr-un semnal vocal discret, se produce acel semnal după care, la scurt timp, se lovește tabla cu creta sau cu degetele destul de puternic ca toți elevii să-și îndrepte privirile în direcția respectivă. Se repetă sistematic acest procedeu și se sondează, din când în când, reacția clasei la situația de stimulare doar prin semnalul vocal. La încercarea la care marea majoritate a elevilor din clasă răspund prin îndreptarea privirii la tablă, se poate considera învățarea realizată.

Învățarea de semnale poate avea evoluții diferite funcție de frecvența asocierii stimulului condiționat cu cel necondiționat după fixarea legăturii dintre ele și diversitatea de nuanță a stimulului condiționat. Reflexul nou dobândit – învățat – evoluează către:

- ◆ **Consolidare** – devine eficientă dacă se asigură reluarea periodică a asocierii celor doi stimuli după fixarea legăturii dintre ele.
- ◆ **Stingere** – se instalează dacă se evită în mod sistematic asocierea stimulului necondiționat; răspunsul la stimulul condiționat va fi din ce în ce mai puțin intens sau precis, până când nu va mai apare la stimulări succesive. Ocazional, legături anterior formate pot provoca apariția răspunsului specific la stimulul condiționat.
- ◆ **Generalizare** – se realizează dacă stimulul condiționat se folosește în forme diferite. Generalizarea constă în apariția aceluiași răspuns la stimuli asemănători. De exemplu, dacă s-a condiționat reflexul de orientare de semnalul vocal “hm”, elevii vor extinde acest răspuns și la “hm-hm”, la “mî” sau la o ușoară tuse. Atâta timp cât oricare din aceste variante precede din când în când lovitura în tablă, ele provoacă aceeași orientare a privirii către tablă.

- ◆ **Discriminare** – are loc dacă numai unele semnale sunt însoțite de stimulul necondiționat, iar altele, în mod constant, nu. Bunăoară în exemplul dat, “hm” este urmat din când în când de lovitura în tablă, pe când celelalte, niciodată. După un timp, reacția de orientare a privirii către tablă va apare numai la “hm” discriminându-se de celelalte semne sonore asemănătoare.

Învățarea stimul-răspuns (condiționarea instrumentală). *Învățarea stimul-răspuns permite îmbogățirea modalităților motorii precise de reacție la anumiți stimuli.* În cazul învățării stimul-răspuns, situația stimul este mai complexă, prin faptul că are o componentă externă și una internă; schema de reprezentare a acestui tip de învățare este Ss—R.

De exemplu, atunci când se învață un copil să deseneze un bastonaș, i se spune acest lucru, i se arată un model, i se propune să facă la fel, i se laudă progresele, este felicitat pentru ceea ce a făcut bine (corect, mult, repede, fără greșeli, frumos, curat...), acestea fiind elemente de stimulare externă (S); imediat sau concomitent copilul desenează bastonașul (acțiunea reprezintă răspunsul R), ceea ce-i conferă informații proprioceptive (de la analizatorul tactil-kinestezic) despre senzațiile de mișcare implicate în acțiunea motorie propriu-zisă, acesta fiind element de stimulare internă (s). Gradul de integrare a celor doi stimuli se regăsește în calitatea răspunsului, fiind diferit de la un moment la altul al evoluției învățării; legătura dintre cei doi stimuli este determinată de intensitatea satisfacției subiectului în procesul învățării. Satisfacția poate fi generată de plăcerea acțiunii în sine, autopercepția progreselor înregistrate ș.a., surse de motivare intrinsecă a continuării activității de învățare, sau de reacția pozitivă a celor din jur la răspunsurile subiectului: acordarea atenției, momente de exclusivitate în relația de rol, aprecierea reacției, laudarea persoanei, recompense simbolice (bulina roșie, inimioara, floricica, nota, diploma...) sau materiale (bursa, premiul, obiecte ș.a.), surse de motivare extrinsecă a continuării activității de învățare. În

procesul învățării stimul-răspuns, motivarea se integrează permanent situației de stimulare.

Acest tip de învățare este desemnat în literatura de specialitate și prin alte denumiri ca: “învățare prin încercare și eroare”, “învățare operantă” sau “învățare instrumentală”. Învățarea stimul-răspuns poate crea o nouă reacție prin combinarea “pas cu pas” a unor elemente preexistente în bagajul de cunoștințe al subiectului, sau întărirea selectivă a unor manifestări spontan apărute în comportamentul acestuia.

Învățare pas cu pas este de exemplu scrierea unei litere așa cum se realizează ea la școală (dacă nu intuiți complexitatea acțiunii prin actualizarea experienței dumneavoastră, încercați să vă imaginați cum ați putea învăța acum scrierea iconografică chinezească, de exemplu), învățarea unei poziții tipice la balet (atunci când profesorul instructor așează efectiv cu mâna picioarele subiectului în poziția standard), învățarea reglării microscopului (atunci când profesorul conduce mâna subiectului în potrivirea înclinației obiectivului sau a poziționării eșantionului astfel încât elevul să obțină claritatea optimă), folosirea efectivă a unor instrumente sau unelte etc.

Întărire selectivă este gestul deliberat al profesorului de a răsplăti reacția de răspuns a elevului dându-i satisfacție. Exemplu edificator este bunăvoința *încurajatoare dar foarte discretă* cu care profesorul creează situația optimă manifestării elevului în cazul unui copil în general timid, în momentul în care acesta își exprimă printr-un gest nehotărât disponibilitatea de a răspunde, uneori doar privind în față profesorul și căutându-i privirea.

Exemplele arătate nu sunt manifestări “pure” ale formelor elementare de învățare; la nivel uman nici nu putem găsi asemenea exemple, deoarece, datorită integralității structurale și funcționale a sistemului psihic, formele de manifestare ale proceselor psihice senzorio-motorii sunt modificate de influența asupra lor a proceselor cognitive superioare, în special ale gândirii.

Multiple secvențe ale învățării stimul-răspuns legate între ele pot constitui demersul prin care elevul de clasa întâi învață

să deseneze din ce în ce mai corect elementele grafice componente ale literelor (bastonașe, cerculețe) sau pronunțarea corectă a unor sunete particulare unei limbi străine, cel prin care elevul mai mare învață modalitatea de folosire a unor instrumente în sarcini standard (șurubelniță, burghiu), patinatorul învață o modalitate nouă de desprindere de gheață etc., dacă se îndeplinesc următoarele condiții:

- Pe plan intern – să existe un act terminal care produce satisfacție celui ce învață, *efect care întărește legătura interiorizată*. Actul terminal poate fi unul înnăscut (satisfacerea foamei) sau unul dobândit (lauda). A simți satisfacție înseamnă a face ceva cu *plăcere* sau a obține o *recompensă* (o mâncare, un obiect dorit, o laudă, slăbirea unei dureri). Această condiție exprimă legea efectului care spune că “atunci când se formează o conexiune modificabilă între stimul și reacție și aceasta este urmată de satisfacție, legătura este întărită” (Thorndike, 1913, cf. R. Gagne). Întărirea unei legături stimul-reacție este semnalizată de *sporirea* frecvenței de apariție a unui anumit răspuns la un anumit stimul sau de *diminuarea* unei tendințe anterioare.
- Pe plan extern – accelerarea învățării prin reducerea timpului dintre apariția răspunsului învățat și apariția întăririi.
 - Selectarea reacțiilor și întărirea doar a acelor care reprezintă un progres față de cele anterioare, până când se obține răspunsul dorit (“perfect”). Prin această selecție comportamentul corect este modelat progresiv.
 - Creșterea eficienței învățării stimul-reacție prin ușurarea discriminării stimulilor. De exemplu, pentru învățarea rapidă a pronunției corecte a sunetului “î” de către nevorbitori de limba română, stimularea se va începe prin repetarea sunetului, urmat de pronunțarea unor cuvinte simple, scurte, după care, progresiv, funcție de performanțele celui ce învață, se trece la pronunțarea unor cuvinte complexe;

stimularea inițială prin cuvinte complexe face dificilă discriminarea senzațiilor fonomotorii (componenta internă a situației stimul) în cazul răspunsului corect de cel incorect.

Eliminarea manifestărilor comportamentale nedorite se poate realiza prin controlul fenomenului de stingere (inhibare) în două modalități: *neîntărirea* (ignorarea) manifestărilor respective, sau *întărirea negativă* (pedepsirea) acestora.

Utilizarea pedepsei în organizarea activității de învățare presupune clarificarea unor aspecte de principiu privind *obiectul* amendat și *conținutul* concret al acțiunilor punitive.

În ceea ce privește prima problemă se pune întrebarea ce anume se pedepsește. Pentru a găsi răspunsul potrivit trebuie să se facă distincție între intimitatea structurală și funcțională bio-psiho-socio-culturală relativ stabilă a personalității și faptele în care acestea se manifestă în situații concrete. Prin urmare, *nu se amendează*:

- *însușiri needucabile*, înnăscute sau dobândite, cum ar fi: constituția fizică, stări fiziologice de foame, sete, oboseală ș.a., deficiențe senzoriale, handicapuri motorii, tendințe temperamentale, operaționalitatea intelctului ;
- *valori individuale* ce țin de apartenența socială sau culturală specifică a persoanei cum ar fi: situația materială, ocupațională, constelația familială (dimensiunea familiei, relația dintre părinți), standardul cultural al familiei, etnia, religia, profesiunea părinților etc.

Obiectul întăririi negative vor fi *faptele concrete* sau acțiuni restructurabile manifeste, obiectiv descriabile, eventual efectul direct pe care îl produc.

În ceea ce privește a doua problemă, întrebarea cum se poate pedepsi, care sunt mijloacele punitive care pot fi utilizate în context educativ astfel încât să se rămâne în limitele circumscrise de ceea ce se dorește a fi construit și ceea ce se dorește a fi prevenit. Există în acest sens unele precizări categorice chiar la nivelul normelor administrative (legi, regulamente), anume:

NU pedeapsă corporală!

(bătaie, poziții incomode, privațiune senzorială, de hrană, de satisfacerea necesităților fiziologice, risc de epuizare fizică, de îmbolnăvire ș.a.)

NU vocabular injurios!

(prostie, nesimțire, impotență, hoție ș.a.)

NU privațiune informațională!

(excluderea din clasă în timpul orei.)

NU izolare socială!

(interzicerea participării la anumite activități extrașcolare speciale.)

Profesorului îi rămâne la îndemână întreaga gamă a gesturilor, mimicii, intonației, a tăcerii, a sarcinilor suplimentare în limite nepericuloase, a comparației, a conștientizării riscului ș.a. pe care le poate folosi pentru amendarea manifestărilor acțiunilor nedorite în comportamentul persoanei, însoțite întotdeauna de precizarea faptelor așteptate sau sperate de către el din partea elevului.

Răspunsurile învățate prin condiționare instrumentală sunt generalizabile asupra unor situații de stimulare similare cu cea în care a avut loc întărirea. Cu cât gradul de asemănare este mai mare, cu atât mai ușor se transferă răspunsul învățat asupra noii situații; legătura învățată dintre imaginea unui sunet auzit sau a unei litere văzute și imaginea contracțiilor musculare prin care se realizează scrierea cu mâna a acelei litere nu prezintă dificultăți dacă poate fi realizată cu mâna exersată, indiferent de instrumentul avut la dispoziție (creion, stilou, pix, un bețișor sau doar degetul...); dificultățile apar însă dacă în locul mâinii exersate trebuie să se folosească mâna neexersată și sunt cu atât mai mari cu cât asemănarea situației noi de stimulare cu cele cunoscute este mai mică.

Învățarea Ss—R implică discriminarea; de exemplu, perceperea corectă a poziției și mișcării limbii la pronunțarea vocabulei “THE” în limba engleză va permite subiectului să deosebească răspunsul de ceea ce ar putea fi reacția greșită “DĂ” sau “ZĂ”. Întărirea selectivă a unor stimuli ce apar în cazul unor situații complexe permite realizarea unui răspuns

adecvat. De exemplu, ignorarea căscatului și/sau întărirea unor comportamente de evitare sau mascare, prin mimică ce exprimă înțelegere sau chiar o discretă complicitate, duce la învățarea prevenirii sau disimulării acestuia, astfel încât să nu creeze fenomene de “contaminare” în clasă.

Învățarea Ss—R este relativ durabilă în timp; atunci când rezultatul învățării este o deprindere motorie sau preponderent motorie, cum ar fi mersul, scrisul, pronunția, instrumentele însușite deservesc persoana pe tot parcursul vieții cu condiția menținerii integrității psiho-motorii a acesteia. Succesiunea mișcărilor în forma care să asigure echilibrul caracteristic unor activități cum ar fi mersul pe bicicletă, alunecarea pe gheață cu patinele, înotul sunt deprinderi care nu se pierd chiar dacă nu au fost exersate decenii întregi. Ele se conservă datorită faptului că între operații, pe plan intern, s-au fixat legături relativ izolate, cu puține interferențe care le-ar putea altera. Atunci când o legătură Ss—R apare într-un context complex, cu componente raționale și verbale, există riscul unor asemenea interferări, mai ales între elementele situației stimul. În asemenea situații complexe, cu mare frecvență în învățarea umană și mai ales în cea școlară, se pune problema eficienței învățării de acest tip.

Eficiența învățării stimul-reație se exprimă în timpul necesar elaborării și consolidării răspunsului, de asemenea în durata accesibilității ușoare a acestuia. Cercetarea a stabilit următoarea dependență a acestor factori de modalitatea de programare a întăririlor:

- întărirea continuă – a fiecărei reacții corecte – generează o învățare rapidă, dar și dispariția rapidă a efectelor întăririlor;
- întărirea discontinuă cu intervale fixe (de timp) – generează efecte diferite în raport cu frecvența întăririlor (la intervale scurte – când întărirea este mai frecventă, sau la intervale mai lungi – când întărirea este mai rară); întăririle frecvente favorizează timpul necesar învățării, dar performanțele parțiale au o evoluție în zig-zag, iar cele rare favorizează durabilitatea celor învățate;

- întărirea la interval variabil (mediu) – întărirea “surpriză” – presupune un timp mai îndelungat pentru învățare decât întărirea continuă sau cea la intervale fixe mici, dar rezultatele parțiale arată o evoluție progresivă, stabilă și uniformă, către rezultatul scontat, care la rândul lui este relativ durabil;
- întărirea după un număr fix de reacții – accelerează învățarea dar generează oboseală; și în acest caz, dispariția efectelor învățării este invers proporțională cu frecvența întăririlor;
- întărirea după un număr variabil de reacții în jurul unei medii – generează reacții multiple, “încercări” diferite cu efecte diferite dar, după fixare, prezintă cea mai lentă curbă de dispariție.

Programarea întăririi, în demersul educațional individualizat, va ține seama și de o serie de condiții care privesc nevoile interne ale celui ce învață. Astfel, este bine de știut că:

- școlarii mici răspund pozitiv la întărirea continuă sau la intervale scurte; această nevoie la adolescenți este semn de imaturitate emoțională;
- persoanele cu inteligență scăzută au nevoie de recompense relativ frecvente; aceeași nevoie la persoane inteligente este semn de neîncredere în sine;
- persoanele care provin din medii paupere preferă recompensele mai frecvente chiar dacă sunt mai puțin valoroase, pe când cei din medii socio-economice satisfăcătoare așteaptă recompense substanțiale chiar dacă sunt mai rare.

Profesorul va alege cel mai potrivit program de stimulare funcție de subiect și de natura și destinația probabilă a rezultatelor. Acțiuni simple, puțin expuse interferențelor, sau cele cu probabilitate crescută de utilizare frecventă, vor fi întărite după un program care să favorizeze timpul necesar fixării, pe când o reacție complexă, sau cu probabilitatea crescută de a fi rar utilizată, dar necesară, va fi întărită după un program care să favorizeze durabilitatea celor învățate.

Unul dintre marii adepți ai teoriei întăririi, inițiatorul învățării programate, B.F. Skinner, după decenii de cercetare a procesului învățării, formulează următoarele condiții generale și esențiale ale acesteia:

- ◆ necesitatea sistematizării învățării;
- ◆ folosirea rațională a pedepsei ca procedeu motivațional;
- ◆ folosirea crescândă a stimulării pozitive;
- ◆ întărirea imediată a comportamentului pertinent.

Cunoașterea formelor elementare ale învățării este esențială pentru profesori din mai multe considerente. În primul rând, ele reprezintă temelia pe care se bazează învățarea specific umană, învățarea verbală. Fără extinderea receptivității, a sensibilității naturale asupra unor stimuli nespecifici, sau fără articularea reacțiilor primare în mișcări noi, nici măcar învățarea vorbirii nu ar fi posibilă.

Esențialitatea formelor elementare de învățare rezidă și din faptul că ele asigură majoritatea bagajului de cunoștințe acumulate în mod spontan, ca efect al integrării într-un anumit mediu fizic, social sau cultural. Buna cunoaștere a condițiilor interne și externe ale învățării elementare sunt principalele repere ale determinării cauzelor care au condus la anumite comportamente dezirabile în vederea cultivării acestora, sau dimpotrivă, indezirabile, în vederea eliminării lor.

Importanța acestor tipuri de învățare la vârste mai mari este cu atât mai mare cu cât ponderea învățării deprinderilor în cadrul unei discipline este mai mare (de exemplu formarea deprinderilor în învățământul profesional). Coordonarea exersării deprinderii până la automatizare presupune folosirea eficientă a condiționării și întăririi.

Nu se poate trece cu vederea faptul că întărirea este o tehnică esențială în cvasitotalitatea metodelor psihoterapeutice, de la inducerea somnului hipnotic în terapiile prin sugestie și până la stimularea asociațiilor libere în psihanaliză.

Desigur, nu se intenționează aici pregătirea profesorilor de științe tehnologice pentru practicarea învățării în stare de

hipnoză sau în somn, dar se atrage atenția asupra necesității stăpânirii principiilor condiționării și întăririi, esențiale în practicarea unei educații libere, bazată pe capacitățile empatice ale educatorului. *Aceste tipuri de învățare își dovedesc oportunitatea instructivă mai ales în formarea deprinderilor, iar puterea educativă în urmărirea obiectivelor afectiv-motivaționale ce implică legarea unor fenomene externe de reacții emoționale innăscute, în modelarea dimensiunilor afective ale atitudinilor, în asigurarea bazei afective a valorilor transmise, în vederea realizării scopurilor educației în spiritul idealului educațional.* Condiționarea și întărirea participă în mare măsură la investirea resurselor afective personale și cele rezultate din relațiile interpersonale în activitatea de învățare realizată de elevi și cea de predare realizată de profesor în cadrul aceleiași situații didactice.

3.1. Aplicații ale formelor elementare de învățare în mediul școlar

Formarea atitudinilor receptive în vederea creșterii eficienței participării elevilor la lecție. Este realizabilă prin atingerea succesivă a următoarelor obiective:

- învățarea unor semnale verbale sau gestuale de focalizare a atenției; profesorul nu uită că semnalul condiționat precede pe cel necondiționat;
- creșterea duratei atenției prin întărirea intervalelor crescătoare de concentrare a atenție în sarcini agreabile; profesorul nu uită că întărirea pozitivă succede răspunsul, dar numai pe cel dorit și cât mai repede;
- extinderea puterii provocatoare a semnalului asupra unor sarcini mai puțin agreabile dar ușor accesibile;
- extinderea puterii provocatoare a semnalului asupra unor sarcinii din ce în ce mai dificile.

Formarea deprinderilor constituie o componentă semnificativă a activității didactice atât ca scop în sine, cum ar fi de

exemplu, formarea unor deprinderi necesare practicării unui sport sau învățării unei meserii, cât și ca mijloc de eficientizare a învățării școlare prin automatizarea unor activități ca: scrisul, cititul, păstrarea rechizitelor școlare, respectarea formelor standard de încadrare în pagină, pronunția cuvintelor, intonația frazelor într-o limbă străină etc., sau la vârste școlare mai mari, deprinderi de documentare, de autoorganizare a învățării și a timpului liber, de definire a unor scopuri personalizate ș.a.

Deprinderea este formată dintr-o succesiune de secvențe stimul-răspuns între care se stabilesc legături strânse prin faptul că reacția unei secvențe devine stimul pentru secvența următoare.

Deoarece deprinderile constituie un capitol aparte al disciplinei de pedagogie pentru viitorii profesori de specialitate tehnică, se precizează aici doar succint principalele condiții de formare a acestora:

- Pe plan intern – cunoașterea prealabilă a fiecărei secvențe stimul-răspuns care compune deprinderea respectivă este esențială. În cazul unor secvențe necunoscute persoanei se intervine pentru învățarea ei.
- Pe plan externe – așezarea secvențelor în ordinea dorită este prima condiție a formării unei deprinderi. Sunt cunoscute două tehnici pentru realizarea acestei ordonări: a) sprijinirea ordonării pe indicații externe, ajutoare (prezentări verbal descriptive sau modele), pornind de la prima verigă; b) folosirea ultimei verigi drept întărire a penultimei, care la rândul ei va întări secvența anterioară, și așa mai departe, până la prima verigă.
 - Asigurarea contiguității, adică a succesiunii secvențelor la intervalele de timp potrivite ansamblului; se precizează că amânarea poate fi secvență a deprinderii.
 - Repetarea înlănțuirii până la automatizare, pentru a asigura eficiența dorită (înlăturarea erorilor) și a preveni uitarea.

- Întărirea deprinderii prin obținerea satisfacției (reușitei, utilității, plăcerii, recunoașterii sociale ș.a.) în urma realizării ei.

O formă specific umană a învățării elementare este învățarea asociațiilor verbale. Ea este interpretabilă ca formă particulară a condiționării dacă se acceptă că un răspuns învățat poate prelua rolul unei reacții înnăscute. Exemple ale învățării asociațiilor sunt:

Învățarea denumirilor constă în atribuirea unui ansamblu de sunete unei anumite realități (“Ascultă și spune!” – învățarea pronunțării unui cuvânt într-o limbă străină, “Privește și spune!” – învățarea denumirii unui obiect concret) sau atribuirea unui ansamblu de litere unei anumite realități (“Ascultă și scrie!”, “Privește și scrie!” – învățarea scrierii corecte a unor cuvinte), sau atribuirea cuvântului potrivit unei imagini vizuale și/sau sonore (“Ascultă, privește și scrie/spune!”), operație prin care ansamblul de sunete capătă semnificație, anume cea a realității căreia i s-a atribuit. Ori de câte ori se pronunță cuvântul respectiv, se face referire la aceea realitate. Învățarea denumirilor presupune capacitatea discriminării unui segment unitar al realității (desprinderea obiectului de fondul percepției) și funcționalitatea cel puțin a unui cod verbal (scris, citit, gestual). Prin această formă de învățare se însușesc primele cuvinte în mica copilărie, se învață scrisul, cititul, denumirea obiectelor cu care persoana vine în contact sau la care are acces intuitiv (machete, planșe, desene, reprezentări), limbile străine, mai târziu denumirile unor clase de obiecte sau fenomene necunoscute anterior ș.a.

Învățarea asociațiilor verbale perechi constă în însușirea analogiei a două cuvinte fără a fi necesar accesul la realitatea pe care o desemnează. Este principala formă în care se însușește vocabularul de bază al unei limbi străine de către adulți, denumirea științifică a unor obiecte sau fenomene cunoscute deja sub denumirea cotidiană, ori denumirea populară a unor realități științific cunoscute anterior.

Învățarea prin imitație se realizează pe seama conduitei care permite reproducere de către o persoană a comportamentului observat la o altă persoană.

Etologii consideră imitația ca fiind o tendință înnăscută; această poziție se bazează pe observația faptului că puii de păsări crescuți în cuiburi “străine” imită ciripitul adulților chiar dacă aceștia sunt de altă specie. Pe o poziție opusă se plasează unii teoreticieni ai învățării, de exemplu Hiller și Dollard (cf. Davitz și Ball, 1978), care arată că “imitația în sine, cel puțin în parte, este un tip de comportament învățat”, opinie susținută de faptul că, folosind forme adecvate de întărire s-a putut obține creșterea frecvenței unei imitații. Se apreciază aici că imitația este un instrument adaptativ înnăscut ca potențial, dar care se activează doar prin procesul învățării, deoarece implică în mod necesar existența unui model extern. Modelul reprezintă comportamentul observat de către subiect la altă persoană și servește pentru orientarea reproducerii aceluși comportament. Modele de comportament pentru imitație poate furniza orice persoană cu care subiectul vine în contact direct, independent de vârstă, sex, statut sau rol social, cu condiția ca acel comportament sau efectul produs să fie plăcut viitorului “imitator”.

Ca formă elementară de învățare, accesibilă nu numai omului ci și unor specii de animale superioare, imitația este o formă de învățare involuntară, spontană și mecanică. Condițiile favorizante ale imitației sunt:

- Pe plan intern – sensibilitatea persoanei față de comportamentul celorlalți, posibilitatea de a discrimina o manifestare de altele mai mult sau mai puțin asemănătoare;
 - capacitatea de a reproduce (a executa) acel comportament;
 - efectul pozitiv al comportamentului model.
- Pe plan extern – frecvența crescută cu care comportamentul original este perceput sau intensitatea trăirii afective pe care o produce.

Modele comportamentale în context școlar oferă profesorii elevilor și desigur, elevii mai mari celor mai mici, elevii cu

“succes” celor mai puțin populari. Tendința de imitare diferă de la o persoană la alta. Se imită spontan: gesturi, expresii mimice sau verbale, tendințe de agresivitate, autoritare etc. și opusul lor.

Prin aceste tipuri de învățare legăturile realizate pe plan mintal au un caracter mecanic: copilul mic care asociază cuvântul “mama” cu persoana care-l îngrijește în mod curent și petrece cel mai mult timp în preajma lui nu cunoaște semnificațiile noțiunii de mamă; elevul care reproduce denumirea unei plante sau a unui instrument așa cum l-a denumit profesorul sau cum scrie în carte, dar nu recunoaște acea plantă sau acel instrument între altele mai mult sau mai puțin asemănătoare, ori nu reușește să facă descrierea în ceea ce este caracteristic și esențial pentru ceea ce a denumit, a învățat mecanic, prin condiționare sau întărire, aceea denumire; adolescentul care folosește aproape ostentativ o expresie nu poate explica adesea nici sensul nici semnificația atribuită. Operaționalitatea sau posibilitatea de utilizare eficientă a cunoștințelor însușite prin imitație este limitată.

4. Învățarea verbală

Prin învățare verbală se desemnează categoria proceselor de învățare specific umană – inteligentă, rațională, logică. Specificitatea presupune o capacitate calitativ superioară de prelucrare a informației care se manifestă într-un răspuns R la *semnificația* abstractă a unui stimul complex S, semnificație fixată în cuvânt. Relația dintre semnificația logică a stimulului și reacția de răspuns deosebește în esență învățarea verbală de învățarea elementară prin care răspunsul este provocat de una sau ansamblul însușirilor fizice ale situației stimul. Învățarea verbală este mijlocită de limbaj, fără de care nu este posibilă. Ea se realizează la mai multe niveluri, interdependente între ele, în sensul că învățarea la un nivel superior se bazează pe cele de niveluri inferioare, acestea la rândul lor fiind facilitate și eficientizate de primele. De asemenea, învățarea verbală în

ansamblu se bazează pe învățarea elementară, singura operațională la vârsta sugară, înaintea apariției funcției simbolice, reprezentând primele forme de asimilare care permit interiorizarea acțiunilor externe (concrete) și transformarea lor, treptat, în operații mintale din ce în ce mai complexe.

Principalele forme de învățare verbală, în ordinea crescătoare a complexității lor, sunt: învățarea noțiunilor, învățarea principiilor, rezolvarea problemelor și creația.

Învățarea noțiunilor. Modul prin care o persoană poate învăța să răspundă la mulțimi de obiecte similare constă în a le încadra într-o clasă de obiecte și a răspunde acelei clase ca întreg. Acest tip de învățare se numește învățarea noțiunilor și permite ca printr-un singur demers să se dobândească cunoștințe despre o mulțime dată de obiecte, deci posibilități de răspuns la o mare diversitate de situații.

Noțiunea este forma logică fundamentală a gândirii care reflectă însușirile esențiale, necesare și generale ale unei clase de obiecte.

Alte forme logice ale gândirii, mai complexe, sunt judecățile și raționamentele.

Însușirile reflectate de noțiune sunt esențiale prin faptul că reprezintă principalele caracteristici ale obiectelor pe care le desemnează, sunt necesare deoarece prin eludarea uneia din însușirile esențiale noțiunea ar avea altă semnificație și sunt generale în sensul că se regăsesc la fiecare element al mulțimii de obiecte incluse în clasa desemnată de noțiune. De exemplu, dacă se spune “caiet”, se face referire la o mulțime de obiecte descriabile ca “fasciculă de foi de hârtie legate sau broșate împreună, folosită la scris, la desenat etc.”; dacă se spune “carte”, se face referire la o altă mulțime de obiecte descriabile ca “fasciculă de foi de hârtie *tipărită* legate sau broșate împreună și tratând un anumit subiect”. Dacă pentru una și aceeași realitate se folosesc noțiuni diferite, înseamnă că se face referire la aspecte esențialmente diferite ale acelei realități. De exemplu, dacă vorbind despre o carte se folosește noțiunea de “manual” se face referire la “carte care cuprinde *cunoștințele*

elementare ale unei științe, ale unei arte sau ale unei îndeletniciri practice”; prin folosirea noțiunii de “tratat” pentru o carte, se face referire la “carte care cuprinde *problemele* fundamentale ale unei științe, arte sau îndeletniciri practice”.

Noțiunea este întotdeauna fixată în cuvânt. În general, pentru o clasă de obiecte sau fenomene se folosește un singur cuvânt, dar în situația în care se face referire la o subclasă a acesteia se pot folosi două sau mai multe cuvinte. De exemplu, se folosește termenul “învățare” pentru desemnarea oricărui proces care corespunde sensului definit anterior, dar se folosesc asociații de termeni numite *sintagme* pentru a desemna modalitatea specifică de realizare a aceluiași proces la diferite niveluri de complexitate a funcționării sistemului psihic (învățare umană, învățare animală), sau realizată în anumite condiții de mediu (învățare școlară). Sintagma este o unitate semantico-sintactică stabilă, formată dintr-un grup de două sau mai multe cuvinte între care există raporturi de subordonare. Fiecare cuvânt component al sintagmei are semnificație de sine stătătoare; folosite împreună însă dobândesc o semnificație nouă, ireductibilă la una din componente. În sens similar cuvântului “sintagmă” se pot folosi cuvintele “locuțiune” și “expresie”; sinonim al cuvântului “noțiune” este cel de “concept”.

Noțiunile se caracterizează după două criterii esențiale: **conținutul noțiunii**, care se referă la totalitatea însușirilor prin care aceasta se definește, și **sfera noțiunii**, care se referă la totalitatea obiectelor ce dețin aceleași însușiri.

Dacă se analizează noțiunile “caiet”, “carte” se constată că ele sunt definite prin mai multe însușiri fizice, care se pot observa (faptul că au mai multe foi de hârtie, faptul că sunt legate, au coperte, foile sunt tipărite, foile pot fi scrise, desenate), pe când noțiunile “manual” și “tratat” sunt definite printr-o însușire abstractă (cunoștințe / probleme). Numărul și natura însușirilor desemnate de o noțiune permite caracterizarea acestora ca fiind **noțiuni concrete**, dacă se referă la mai multe însușiri observabile, sau **noțiuni abstracte**, dacă se referă la o singură însușire care nu poate fi observată ca atare, doar descrisă, explicată teoretic.

Analiza acelorasi notiuni dupa multimea obiectelor la care se refera releva de asemenea diferente intre ele. Notiunile “caiet”, “carte” se refera la o multime practic infinita de obiecte care corespund insusirilor mentionate (caiete mici, mari, școlare, studentești, repertoar, de muzică, de desen, de biologie, dictando, cu pătrățele etc.; cărți de literatură, știință, arte, tehnică, manuale, îndrumare, monografii, tratate, atlase etc.), pe când notiunile de “manual”, “tratat” se refera la o multime mai mică de obiecte prin chiar faptul că fiecare reprezintă doar câte o submultime a mulțimii desemnate de notiunea “carte”. După criteriul sferei de cuprindere, notiunile au diferite grade de generalitate. Se cunosc **notiuni infinite**, notiuni a căror sferă este deja largă și rămâne deschisă posibilitatea îmbogățirii ei (exp. carte), **notiuni finite** cu sferă determinată și probabilitate redusă de apariție a unor modificări esențiale sub acest aspect (exp. continent), **notiuni cu sferă vidă** (exp. marțian), sau **notiuni individuale**, care desemnează un singur obiect (exp. Luna).

Între conținutul și sfera notiunilor există raporturi logice: când o serie de notiuni este dispusă în ordinea crescândă a conținutului, ea se găsește în ordinea descrescândă a sferelor și invers, cum ar fi de exemplu în seria “carte – manual – manual de psihologie”. În asemenea serii, notiunea cu sferă mai largă (carte) include mai multe notiuni, fiecare cu sferă mai restrânsă (manuale pentru diferitele discipline), care la rândul lor includ alte notiuni cu sfere și mai restrânse (manuale de psihologie diferite după: autori, ediție, perspectivă teoretică, vârsta căreia se adresează, particularități de interes etc.); notiunea cu sferă mai largă este o notiune gen, iar cea cu sferă mai restrânsă este notiune specie a genului respectiv.

Însușirea modalităților de învățare a notiunilor este esențială pentru profesorii care predau discipline de specialitate. Există o serie de notiuni specifice unei profesii cu care elevul se întâlnește pentru prima oară prin intermediul disciplinei de specialitate. Calitatea învățării notiunii respective în activitatea școlară poate fi hotărâtoare pentru stăpânirea ei pe o perioadă semnificativă de timp. Din acest motiv se detaliază cele

două procedee de învățare a noțiunilor care urmează să fie prezentate în cele ce urmează.

Procedeul concret constă în identificarea însușirilor comune ale obiectelor unei clase pe bază de *observație* și selectarea celor esențiale, definatorii pentru clasa respectivă. Prin acest procedeu se însușesc noțiunile concrete, definite prin caracteristici fizice, accesibile observației (percepției, cunoașterii directe). Condițiile învățării noțiunilor prin procedeul concret sunt următoarele:

- Interne – capacitatea de a discrimina și denumi însușirile fizice ale unui obiect;
 - recunoașterea aceleiași însușiri în diferite forme de manifestare la obiecte aparținând aceleiași clase.
- Externe – accesul direct la obiecte reprezentative ale clasei respective;
 - îndrumarea verbală în vederea identificării însușirilor reprezentative pentru noțiunea respectivă;
 - îndrumarea verbală pentru perceperea obiectelor ca aparținând aceleiași clase.

În contextul învățării școlare, profesorului îi revine sarcina organizării situației didactice corespunzătoare condițiilor externe cerute de acest procedeu de învățare a noțiunilor. În acest sens se vor parcurge următoarele etape:

- asigurarea materialului intuitiv reprezentativ – obiecte concrete aparținând clasei respective, planșe, machete, diapozitive, desene pe tablă ș.a. reprezentative;
- asigurarea cunoașterii de către elevi a însușirilor ce urmează a fi aduse în atenția lor, prin denumirea și semnificația acestora (de exemplu, în cazul predării noțiunii “carte”, trebuie să ne asigurăm că elevul face distincție între “legat” – în sens de reunit prin suprapunere și fixat pe o dimensiune – și “legat” – în sens de reunit prin alăturare (pliant) sau reunit cu ajutorul unui șnur sub formă de colet);
- stimularea elevilor pentru observarea unui obiect reprezentativ al clasei la care se referă noțiunea (ce ar

- putea fi acesta?, vom face cunoștință cu..., observați cu atenție...);
- prezentarea verbală a însușirilor obiectului de către profesor și orientarea verbală a elevilor către identificarea acestora;
 - reluarea observației pe un alt obiect al aceleiași clase, diferit de primul sub anumite aspecte, întărind însușirile comune prin repetare verbală și confirmarea răspunsurilor corecte;
 - recunoașterea însușirilor întărite pe un alt exemplar, eventual într-o altă prezentare (planșă, desen);
 - precizarea unor însușiri particulare obiectului, care nu sunt reprezentative pentru noțiunea în curs de învățare;
 - selectarea însușirilor comune și întărirea lor ca ansamblu unitar;
 - explicarea necesității fiecărei însușiri pentru a nu confunda noțiunea cu altele asemănătoare;
 - verbalizarea repetată de către elevi a însușirilor comune, esențiale și necesare ca răspuns la diferiți stimuli verbali ai profesorului (cum este...? ce se poate spune despre...? ce am reținut în legătură cu...? ce este...?);
 - asigurarea generalizării pe întreaga clasă a obiectelor aparținând sferei noțiunii (prin exemplele date de profesor, prin denumirea de către elevi a unor obiecte cu aceleași însușiri esențiale dar inaccesibile percepției în momentul respectiv);
 - asigurarea discriminării de subclase (carte – manual, atlas) sau de clasă supraordonată în care noțiunea se integrează (carte – tipăritură);
 - recunoașterea noțiunii în contexte noi, eventual în situații mai complexe în care identificarea este mai dificilă (exp. recunoașterea unui exemplar miniatură drept carte).

Profesorul va adapta această succesiune de operații situației concrete de învățare, va acorda pondere mai mare sau mai mică unora, poate chiar va eluda anumite verigi. Factorii de

care va ține seama în realizarea procedurii concrete vor fi: vârsta elevilor, receptivitatea generală a clasei, particularitățile individuale ale elevilor inclusiv cunoștințele anterioare, familiaritatea noțiunii, importanța ei în etapele următoare de învățare, probabilitatea revenirii asupra ei în alte contexte de învățare (laboratoare, atelier, vizite) sau chiar la un nivel superior de școlarizare.

Procedul concret de învățare a noțiunilor poate fi folosit numai în predarea noțiunilor concrete.

Procedul logic de învățare a noțiunilor este o modalitate prin excelență verbală deoarece nu se sprijină pe mijloace obiectuale. El constă în *recepționarea definiției* noțiunii și pe această bază *includerea* mulțimii de obiecte pe care le reflectă într-o categorie mai largă la care se poate raporta direct datorită unor însușiri comune, și, în același timp, *diferențierea* ei de alte clase de obiecte ale acelei categorii datorită însușirilor particulare.

Definiția cuprinde întotdeauna noțiunea de definit și un enunț verbal prin care se arată însușirile esențiale din conținutul ei. Datorită organizării ierarhice a noțiunilor, nu se enumeră totalitatea însușirilor esențiale pentru fiecare noțiune definită; se menționează doar genul proxim, categoria ierarhic superioară a clasei care se definește, și diferența specifică, însușirea particulară prin care se deosebește de alte clase de obiecte ale aceleiași categorii. Bunăoară, atunci când s-a definit noțiunea “manual” nu s-a spus despre el că este “fasciculă de foi de hârtie tipărită legate sau broșate împreună și tratând un anumit subiect”, ci s-a folosit noțiunea “carte” (genul proxim) care reflectă toate aceste însușiri; s-a precizat de asemenea însușirea de a “conține cunoștințe elementare” (diferența specifică), arătând prin aceasta că se deosebește de toate celelalte categorii de cărți (cele care conțin informații, opinii, problematizări, creații artistice etc.).

Condițiile procedurii logic de învățare a noțiunilor sunt următoarele:

- Internă – stăpânirea (cunoașterea) bună a noțiunilor prin care noua noțiune este definită;
- Externe – enunțul să fie valabil pentru toate elementele clasei de obiecte sau fenomene pe care le reflectă noțiunea și numai lor;
 - noțiunea care se definește să nu intre printre noțiunile care o definesc;
 - definiția să fie clară, astfel încât să se recunoască cu ușurință obiectele care compun sfera noțiunii de definit.

Profesorul va parcurge următoarele etape în vederea asigurării învățării noțiunilor prin procedeul logic:

- asigurarea cunoașterii noțiunilor prin care noua noțiune se definește (cunoașterea termenilor care definesc noua noțiune);
- asigurarea stării de atenție necesare unei bune recepționări (prin gesturi- sau cuvinte-semnal, prin instrucțiuni verbale explicite);
- enunțarea definiției;
- întărirea genului proxim și a diferenței specifice;
- exemplificarea, relevarea însușirilor prin care noțiunea se raportează la noțiunea gen și ale celei diferențiatoare, precizarea noțiunilor specie de aceeași categorie;
- reproducerea definiției de către elevi;
- stimularea elevilor în căutarea exemplurilor.

Și în cazul procesului logic de predare a noțiunilor etapele se concretizează diferit de la o situație didactică la alta.

Procedeul logic de predare a noțiunilor poate fi utilizat atât pentru învățarea noțiunilor care reflectă însușiri concrete cât și a celor abstracte.

Învățarea logică a noțiunilor este un procedeu mai economic decât cel concret, deoarece presupune mai puțin timp, probabilitatea generalizării semnificației la toate elementele clasei este mai mare și discriminarea mai precisă. Dezavantajul procedurii constă în riscul crescut al reținerii definiției

ca asociație verbală multiplă (memorare mecanică), în detrimentul semnificației.

Învățarea principiilor. Un principiu este un enunț verbal care exprimă o relație relativ constantă între noțiuni. Datorită modalității verbale de concretizare, principiul are întotdeauna un anumit grad de abstractizare, deci se va referi la o multitudine de situații concrete posibile. În raport cu termenii în care se exprimă, generalitatea unui principiu poate fi mai mare sau mai mică. De exemplu, prin enunțul “mingea se rostogolește” se face referire la o anumită clasă de obiecte, pe când prin enunțul “obiectele rotunde se rostogolesc” se exprimă același raport valabil pentru o clasă mult mai largă de obiecte, care include integral cea anterioară. “Mingea se rostogolește” este caz particular al principiului general “obiectele rotunde se rostogolesc”, dar este un principiu general în raport cu enunțul “Mingea de volei se rostogolește”.

Principiul se referă la o realitate obiectivă, independentă de voința persoanei care o învață. Prin **învățarea enunțului verbal**, principiul devine o regulă internă care permite persoanei recunoașterea raportului la diversitatea de obiecte care aparțin clasei de obiecte la care se face referire prin noțiunile folosite în exprimarea principiului. Copilul care și-a însușit regula conform căreia mingea se rostogolește, va reacționa funcție de acest principiu la orice obiect “minge” independent de mărime, culoare, materialul din care este făcut etc.; copilul care și-a însușit principiul conform căruia “obiectele rotunde se rostogolesc”, va ști acest lucru despre toate elementele noțiunii “obiectele rotunde”, nu numai despre mingi (bilă, balon, cerc roată, inel etc.). Un principiu fixat în cuvinte devine prin învățare regulă de gândire pentru persoana care a parcurs acest proces.

Principiile pot avea diferite grade de complexitate. Dacă exemplele prezentate anterior exprimă raportul între două noțiuni (“minge” – “rostogolire”; “obiect rotund” – “rostogolire”), enunțul “un corp metalic se dilată pe măsura creșterii temperaturii sale” exprimă raporturi multiple (“corp metalic” –

“temperatură”, “corp metalic” – “dilatare”), fiind mai complex.

Același principiu poate fi exprimat în enunțuri de formă diferită, la același nivel de generalitate sau la niveluri diferite. Bunăoară, la același nivel de generalitate, principiul mai complex precizat anterior poate fi exprimat și în forma “un corp metalic de dimensiune dată, la o temperatură, va avea dimensiune mai mare la o temperatură mai mare” sau “un corp metalic crește în dimensiuni odată cu creșterea temperaturii sale”; la un nivel de generalitate mai scăzut, caz particular al enunțului anterior, se poate exprima același raport prin propoziția “șina de cale ferată (noțiune specie a noțiunii cu sferă mai largă “corp metalic”) crește în dimensiuni odată cu creșterea temperaturii”, sau, și mai concret, “șina de cale ferată se lungeste (noțiune specie a noțiunii gen “dimensiune”) sub influența căldurii (noțiune specie a noțiunii gen “temperatură”); la un nivel de generalitate mai ridicat, același principiu poate fi exprimat în formularea “corpurile își modifică dimensiunea sub influența temperaturii”, ceea ce spune că raportul este valabil pentru orice corp, nu numai pentru cele metalice, modificarea dimensiunii sau a temperaturii poate fi crescătoare sau descrescătoare, nu este o relație liniară între creșterea – descreșterea temperaturii, respectiv a dimensiunii, corpurilor din materiale diferite.

În interpretarea lui R.M. Gagne (1978), *regula este o capacitate care îi oferă persoanei posibilitatea de a răspunde la o clasă de situații stimul cu o clasă de performanțe, ultima fiind în mod predictibil legată de prima printr-o clasă de relații.*

Învățarea școlară, prin studiul diferitelor discipline, urmărește asimilarea principiilor științifice ale domeniului de studiu aferent (norme, legi), în vederea însușirii de către elevi a regulilor, a modalității de gândire specifică aceluși domeniu. *A însuși modalitatea de gândire specifică unei discipline înseamnă în esență a forma la nivelul sistemului psihic regulile specifice domeniului respectiv și a le utiliza în plan comportamental ori de câte ori situația, specifică sau nespecifică, o impune.* Stăpânirea regulilor permite explicarea unor fenomene, anticiparea

altora, proiectarea unor finalități sau a unor demersuri care generează anumite efecte vizate.

Condițiile învățării principiilor sunt următoarele:

- Intern – stăpânirea noțiunilor care intră în enunțul principiului.

Relevarea unui raport existent între clase de obiecte presupune cunoașterea prealabilă a însușirilor generale, esențiale și necesare, ale obiectelor ce compun acele clase; fără cunoașterea noțiunilor de “minge” și “rostogolire” raportul dintre ele este imposibil de surprins.

- Externe – prezentarea verbală a principiului la un nivel dat de generalizare pe dimensiunea particular – general
 - întărirea verbală a raportului vizat prin învățare;
 - concretizarea raportului în altă situație de manifestare, la alt nivel de generalitate decât cea inițială.

Însușirea unei reguli la nivelul psihic se poate realiza pe două căi distincte. Punerea în relație a unor noțiuni individuale sau cu grad redus de generalitate relevă raporturi particulare, pe când punerea în relație a unor noțiuni cu grad mai mare de generalitate relevă raporturi generale. Regula nouă se naște fie prin întărirea unor cazuri particulare în care se concretizează un principiu general anterior enunțat (procedeu deductiv), fie prin descoperirea unui principiu general pornind de la principii care reprezintă cazuri particulare ale acestuia (procedeu inductiv).

În învățarea școlară, profesorul alege unul sau altul dintre cele două procedee funcție de multitudinea de factori de care trebuie să țină seama în predarea cunoștințelor: *să transmită cunoștințele* prescrise de obiectivele definite ale secvenței de activitate instructiv-educative pe care o realizează; *să asigure înțelegerea* raportului relevant în enunțul principiului în complexitatea lui de către elevi; *să stimuleze implicarea cognitivă, afectivă și voluntară optimă* a elevilor în activitatea de învățare, prin caracterul clar, sistematic și agreabil al activității, gradul de complexitate așteptat de elevi, diversitatea procedeeelor și a mijloacelor folosite pe parcursul lucrării etc.

Procedeul deductiv de învățare a principiilor este demersul care evoluează de la cunoașterea principiului general către cazurile particulare ale acestuia. De exemplu, prin procedeu deductiv se învață raportul dintre dimensiunea și temperatura corpurilor prin însușirea enunțului “corpurile își modifică dimensiunea sub influența temperaturii”, întărit de două-trei exemple (cazuri particulare) ca: “șinele de cale ferată se dilată vara și se contractă iarna”, “apa la temperatura de fierbere este mai voluminoasă decât la temperatura camerei”, sau “un cub de gheață are volum mai mare decât apa rezultată din topirea lui”.

Procedeul deductiv de învățare a principiilor parcurge următoarele etape:

- verificarea cunoașterii noțiunilor care intră în relație;
- enunțarea principiului general;
- exemplificarea prin cazuri particulare de către profesori;
- reformularea principiului general într-un enunț diferit dar similar ca semnificație cu cel inițial;
- exemplificarea prin cazuri particulare de către elevi;
- repetarea principiului general în formularea standard.

În acest procedeu, enunțul general al principiului *precede* cele particulare; acestea din urmă servesc ca elemente întăritoare ale raportului relevat sau ca facilitatori ai înțelegerii, ca mijloc de fixare sau ca modalitate de stimulare a interesului elevilor pentru raportul respectiv.

Se reține procedeul deductiv de învățare a principiilor ca fiind deosebit de *eficient în activitatea instructivă*, prin faptul că transmite cunoștințe la un nivel ridicat de generalitate, deci utilizabile într-o mare diversitate de cazuri particulare, într-un timp relativ scurt. Procedeul își dovedește oportunitatea mai ales în însușirea unor demersuri algoritmice (procedee, tehnici, tehnologii), sau a unor modele funcționale standard, în domenii în care cunoștințele elevilor sunt suficiente pentru înțelegerea *ușoară* a raportului în discuție. Procedeul deductiv este principala tehnică a predării prin rezolvarea problemelor.

Procedeul inductiv de învățare a principiilor. Este suficient să se formuleze întrebarea “Cum poate fi învățat un principiu altfel decât în modalitatea anterior prezentată?” Se poate intui analogia învățării cu cea a descoperirii științifice și se vor actualiza întâmplări “clasice”, ca apa revărsată din cada de baie a lui Arhimede, mărul care a căzut pe capul lui Newton sau bulgărele cu conținut de uraniu care a voalat fotografia alături de care se afla în sertarul biroului Mariei Currie. Conștientizarea acestor întâmplări ajută să se înțeleagă că învățarea unui principiu poate fi realizat în mod asemănător descoperirii lui, *pornind de la surprinderea unui raport într-o situație particulară, urmat de căutarea aceluiași raport în situații similare.*

La același răspuns se poate ajunge și pe o altă cale, datorită reversibilității gândirii, dacă se formulează ipoteza posibilității învățării principiilor prin generalizare pornind de la cazuri particulare, ca reciprocă a procedeeului deductiv care particularizează principiul general.

Prin procedeul inductiv, învățarea se realizează de la particular la general. Procesul învățării poate fi considerat a fi o refacere a căii pe care acel principiu a fost descoperit, sau o cale posibilă de descoperire a principiului respectiv.

Etapele prin care se realizează procedeul inductiv de învățare sunt următoarele:

- verificarea cunoașterii noțiunilor care intră în relație;
- analiza unor cazuri particulare în care principiul se regăsește, demersuri realizate de elevi sub îndrumarea profesorului;
- formularea explicită a principiului așa cum se relevă în fiecare situație particulară;
- generalizarea progresivă a principiului pe măsura asimilării cazurilor particulare;
- enunțarea principiului general în formularea standard.

În acest procedeu, enunțurile unor cazuri particulare ale principiului *preced* enunțul general. Această succesiune este singurul raport standardizat al procedeeului inductiv, ponderea

și succesiunea celorlalte etape fiind variabile de la o situație didactică la alta, elaborarea anticipată a demersului în ansamblu fiind actul de creație al profesorului.

Procedeul inductiv de învățare a principiilor se distinge prin *valoarea formativă (educativă)* deosebită; aceasta rezidă din faptul că, în același timp cu transmiterea cunoștințelor despre raportul relevat de principiu, demersul antrenează o serie de *cunoștințe metodologice* privind calea de parcurs pentru descoperirea de noi cunoștințe, formează *priceperi euristice* (de căutare a oportunităților de înnoire, definirea problemelor, formularea ipotezelor – alternative de soluții posibile, alegerea și elaborarea modalităților de verificare ale acestora) utilizabile în situații noi, semnificativ diferite de cele în care au fost învățate. Alte avantaje ale procedurii inductive decurg din faptul că acesta presupune în mai mare măsură *participarea elevilor* la actul de învățare, că *înțelegerea este mai ușoară* deoarece demersul evoluează de la simplu (particular) la complex (general) și că are o desfășurare dinamică, ceea ce-i dă șanse mari de a deveni foarte *atractivă*.

Procedeul inductiv este principala tehnică a predării prin descoperire.

Învățarea prin rezolvarea problemelor. Cvasitotalitatea cunoștințelor descoperite de omenire până la un moment istoric dat sunt fixate în noțiuni definite și principii. Învățarea noțiunilor și principiilor prin procedeele menționate asigură asimilarea (luarea în stăpânire) eficientă a cunoștințelor, pregătește însă insuficient persoana pentru aplicarea cunoștințelor în situații noi, pentru definirea de noi noțiuni și pentru descoperirea de noi principii. *Structurile psihice complexe care asigură însușirea eficientă a unor cunoștințe metodologice (de formulare și verificare a unor ipoteze noi privind posibilitățile de aplicare ale teoriei în practică – particularizare – sau cele de conceptualizare ale experiențelor practice – generalizare) se formează pe baza învățării realizate prin rezolvare de probleme și creație.* Aceste forme complexe de învățare mijlocesc:

- însușirea unor principii noi prin fiecare problemă rezolvată;
- învățarea unor algoritmi de deducere a unor principii noi prin rezolvarea mai multor probleme de același tip;
- elaborarea strategiilor euristice personalizate de căutare – găsire a situațiilor purtătoare de probleme noi și de rezolvare a acestora.

Prin termenul de strategie se desemnează totalitatea obiectivelor parțiale anticipativ definite și a căilor de realizare a lor, pentru atingerea eficientă a unui scop, la rândul lui bine definit.

Domeniul de utilizare practică a regulilor învățate este în general o **situație nouă**, neîntâlnită ca atare în experiența anterioară a persoanei. Situațiile noi percepute de către o persoană ca fiind lacunare sub aspect informațional sunt denumite **situații problemă**.

Întrebarea prin care se identifică informația care se caută pentru completarea cunoștințelor despre situația nouă se numește **problemă**. Activitatea de căutare a informației care va echilibra situația din punct de vedere informațional este denumită **rezolvare de probleme**, iar informația căutată, care echilibrează situația nouă sub aspect informațional, poartă denumirea de **soluție**.

Problemele se deosebesc între ele în raport cu numărul soluțiilor pe care le au; astfel, unele probleme au o singură soluție corectă, sunt numite *probleme bine definite* și se rezolvă după un anumit algoritm, altele permit mai multe soluții corecte, *problemele slab definite*, în termeni de probabilitate, rezolvarea lor presupune un demers euristic, creativ. *Rezolvarea de probleme, sau rezolvarea productivă de probleme, desemnează procesul de căutare și găsire a soluției în cazul problemelor bine definite, când se cunosc toate regulile ce urmează a fi folosite; căutarea și găsirea soluțiilor posibile în cazul unor probleme slab definite, când se impune formularea unor supoziții prelabile de către cel care rezolvă pentru a ajunge la soluții posibile în funcție de condițiile admise, poartă denumirea de rezolvare creativă*

de probleme sau creație și soluția este întotdeauna o regulă nouă pentru elev, uneori chiar pentru profesor.

Problema este definită ca fiind un obstacol, o dificultate în calea cunoașterii, pe când soluția reprezintă modalitatea de depășire a obstacolului respectiv prin activitatea de rezolvare a problemei. Această activitate începe de la momentul din care definirea problemei este clară, întrebarea fiind precis formulată. Caracterul definit al problemei este unul din criteriile care deosebește această activitate de cea de creație, prin faptul că aceasta din urmă presupune inclusiv demersul de definire a problemei “ascunse” într-o situație nouă.

O problemă prezintă pentru fiecare persoană diferite grade de saturație sub aspect informațional, funcție de cunoștințele proprii în domeniul căruia aparțin elementele (noțiunile, principiile) puse în relație prin formularea problemei. Problema va fi percepută diferit de către fiecare persoană sub aspectul gradului de dificultate pe care o prezintă, de asemenea găsirea soluției va presupune efort mental diferit. Pentru persoana care are și-și actualizează combinațiile de reguli relevante pentru cunoașterea situației, aceasta nu va prezenta dificultate mare, pe când pentru persoana care nu cunoaște sau nu poate actualiza regulile relevante, situația va fi cu atât mai dificilă cu cât cunoștințele referitoare la ea sunt mai puține.

În context didactic se creează, în scopul învățării, situații problemă didactice, mai mult sau mai puțin diferite de cele reale și care nu prezintă nici o noutate cel puțin pentru unul din participanții la examinarea ei, profesorul. Este ușor de constatat că ceea ce este situație cunoscută pentru unii (de exemplu pentru profesor) poate fi situație problemă sub un aspect sau altul pentru alții (de exemplu, pentru elevii cu diferite grade de cunoștințe).

Cunoscătorul situației (profesorul) controlează gradul de dificultate a unei probleme pentru elevii ai căror cunoștințe în domeniu, capacități de prelucrare a informației, preferințe, interese și atitudini, le cunoaște. Acesta va propune probleme cu grade de dificultate accesibile, dar stimulative pentru fiecare elev, suficient de complexe pentru ca rezolvarea lor să dea

satisfacția reușitei; de asemenea, va interveni la nevoie pe parcursul rezolvării **fie asupra problemei**, prin descrierea acesteia în termeni din ce în ce mai accesibili celui care urmează a o rezolva (acțiune facilitatoare a învățării), **fie asupra elevului**, prin provocarea unor căutări mai eficiente în sistemul anterior de cunoștințe (stimularea învățării). *În ambele cazuri, profesorul se va folosi de îndrumarea verbală pentru conștientizarea procesului de căutare prin argumentarea fiecărei operații, pentru a asigura treptat informațiile suplimentare necesare și pentru a orienta căutarea informației-soluție de către elev.*

Se precizează aici cazurile particulare în care implicarea unui elev într-o activitate de rezolvare de probleme nu aduce spor de cunoaștere.

1. Cazul în care situația descrisă de problemă nu prezintă noutate pentru elev, deci rezolvarea ei nu solicită efort din partea acestuia. Apar asemenea cazuri în activități didactice frontale, când toată clasa rezolvă aceeași problemă, la elevii foarte buni, dacă problema este de dificultate medie.

2. Cazul în care elevul nu are cunoștințele minime pentru a înțelege problema, pentru a surprinde obiectul întrebării propriu-zise. Apar asemenea cazuri în aceleași activități ca cele menționate anterior, dar la categoria de elevi foarte slabi în domeniul disciplinei respective.

Rezolvarea problemelor, prin efortul mintal depus pentru depășirea obstacolelor care intervin în cunoaștere, reprezintă o importantă sursă de învățare. Rezolvarea problemei este mai mult decât o aplicație a principiilor cunoscute în situații noi, ea este în același timp o tehnică de însușire activ-participativă a unor strategii de învățare; **rezultatul acestei modalități de învățare este o regulă nouă**, care privește o nouă combinație de reguli prin care pot fi abordate anumite categorii de probleme.

Rezolvarea de probleme presupune învățarea ca efect al depășirii obstacolului în cunoaștere; dacă activitatea nu are ca efect un spor de performanță înseamnă că nu a existat o problemă pentru aceea persoană, fie datorită gradului minim al dificultății sarcinii de rezolvare, fie absenței cunoștințelor necesare înțelegerii problemei.

Rezolvarea problemelor este un proces predominant intern, dar ea poate fi dirijată prin îndrumare verbală din exterior, așa cum se întâmplă în activitatea didactică. Pentru ca învățarea prin rezolvarea problemelor să aibă loc, activitatea se organizează astfel încât să se îndeplinească următoarele condiții:

- Intern – cunoașterea regulilor necesare pentru rezolvarea problemei.
- Externe – existența unei probleme definite, propuse spre rezolvare;
 - stimularea actualizării regulilor;
 - canalizarea gândirii în anumite direcții, prin cunoașterea scopului urmărit și prin delimitarea investigațiilor.

Organizarea activității de rezolvare a problemelor prin care se asigură de către profesor condițiile externe ale învățării de această formă, parcurge următoarele etape (Dewey, cf. Gagne, 1975):

- Profesorul prezintă problema și se asigură că aceasta a fost recepționată de către fiecare elev.
- Profesorul solicită definirea de către elev a problemei, semn al înțelegerii acesteia. Înțelegerea presupune actualizarea regulilor necesare rezolvării problemei. Durata acestei etape este variabilă în funcție de dificultatea problemei pentru fiecare elev. Activitatea mintală a elevului în această etapă poate fi dirijată de profesor prin instruire verbală.
 - încurajează formularea ipotezei de către elev, ipoteză care reprezintă soluția posibilă a problemei;
 - orientează elevul către verificarea ipotezei pe cale teoretică sau practică (experimentală); în cazul în care ipoteza este infirmată se caută o nouă soluție posibilă.

Învățarea prin rezolvarea problemelor este o activitate aplicabilă în contextul tuturor disciplinelor, nu numai în cazul celor puternic algoritmizate ca matematica, fizica, gramatica ori disciplinele tehnologice. Din cele arătate reiese că *există o problemă potențială ori de câte ori se formulează o întrebare*. Chiar și în

cazul în care la o întrebare elevul poate să răspundă prin reproducerea exactă a unei informații furnizate anterior de profesor sau de un document, modul în care întrebarea este formulată poate să inducă diferite grade de dificultate în găsirea *relevanței* cunoștințe – întrebare; de asemenea, eventuale lacune în cunoștințele unui elev pot transforma situația de actualizare (reproducere) a cunoștințelor într-una de rezolvare de problemă.

Se prezintă în cele ce urmează unele categorii de sarcini didactice a căror realizare presupune rezolvarea de probleme, în formulări relevante pentru cele mai diferite discipline.

– *Problema recunoașterii unui obiect nou ca aparținând unei clase cunoscute* în situația în care similitudinile sunt ascunse, mascate de anumite însușiri, sau *problema recunoașterii unui obiect nou ca fiind diferit de clase de obiecte anterior cunoscute* în cazul în care discriminarea este îngreunată de asemănări.

Se (auto)dirijează căutarea către răspunsul la întrebarea “ce este...?” Găsirea soluției contribuie la aprofundarea cunoașterii prin diversificarea reprezentărilor posibile ale unei noțiuni cunoscute, sau prin definirea unei noțiuni noi.

Astfel de sarcini sunt în cadrul disciplinelor biologice cele de (re)cunoaștere a unor plante sau animale mai puțin familiare, în chimie (re)cunoașterea unei substanțe, în matematică (re)cunoașterea unei funcții, în psihologie (re)cunoașterea unei însușiri de personalitate pe baza comportamentului observat sau în pedagogie (re)cunoașterea tipului unei lecții pe baza analizei etapelor proiectate.

Profesorul vizează prin instructaj verbal simplificarea obiectului, descrierea din ce în ce mai reprezentativă a acestuia (învățarea noțiunilor), și/sau dirijează gândirea elevilor către analiza obiectului, prin precizarea de către elevi a însușirilor sale, aprecierea gradului de esențialitate a acestora, reprezentarea obiectului prin însușirile reținute ca fiind esențiale, compararea acestei reprezentări cu noțiuni anterior cunoscute ș.a într-o ordine potrivită particularităților de vârstă și individuale ale elevilor (învățare prin rezolvarea problemei).

– *Problema recunoașterii particularului ca formă de concretizare a generalului* (a relevanței unei teorii în practică) în cazul în care persoana se află în fața unei probleme concrete pentru rezolvarea căreia are suficiente cunoștințe.

Se caută răspuns la întrebarea “care reguli cunoscute sunt aplicabile la această situație?”. Răspunsul contribuie la o mai bună utilizare a regulilor cunoscute, însușite în situații didactice (simplificate, controlate de profesor), în situații concrete, complexe, diversificate, deseori mult diferite de cele didactice.

– *Problema ordonării unei mulțimi de elemente după un criteriu dat, problema recunoașterii criteriului într-o ordine dată, sau recunoașterea unui raport dat într-o situație nouă.*

Se cere, de exemplu, stabilirea ordinii crescătoare sau descrescătoare a vârstei de germinație a unei plante prezentate pe diferite materiale didactice sau stabilirea însușirii care permite includerea în aceeași serie a unor fructe de specii diferite (de exemplu conținutul de vitamina C); se cere ordonarea operațiilor unui program pentru alcătuirea unui algoritm, sau identificarea criteriului de elaborare al unui algoritm dat.

Răspunsul îmbogățește sistemul regulilor însușite de persoană prin diversificarea acestora, formează priceperi de trecere de la un grad de abstractizare la altul, în ambele sensuri, pe dimensiunea concret – abstract, de asemenea priceperi de trecere la diferite grade de generalitate, în ambele sensuri, pe dimensiunea particular – general.

Problemele didactice pot avea diferite grade de complexitate în raport cu numărul și diversitatea sarcinilor simple de genul celor descrise, pe care le cuprinde. Problema poate fi formulată astfel încât să cuprindă o singură sarcină, sarcini succesive de aceeași fel, sau sarcini succesive de diferite feluri. *Ordinea rezolvării* sarcinilor simple poate fi întrebarea propriu-zisă a problemelor complexe. Problemele la a căror soluție se ajunge printr-o singură combinație posibilă de reguli vor genera o regulă nouă de rezolvare a problemelor de acel tip.

Se insistă asupra îndrumării verbale realizate, care intervine în toate acțiunile de rezolvare a problemelor, cel puțin în momentul defînirii sale. În învățarea școlară instructajul verbal prin care se dirijează rezolvarea problemelor este realizat inițial de către profesor, dar trebuie să existe preocuparea constantă și sistematică pentru reducerea acestuia, în favoarea autodirijării verbale a elevului, pe măsura interiorizării instrucției realizate de profesor concomitent cu dobândirea capacității de rezolvare autonomă a problemelor de acel tip.

Învățarea creativă. Creativitatea este capacitatea specific umană care se concretizează în transformarea deliberată a mediului de către om, într-o modalitate anticipată. Lumea se îmbogățește permanent cu obiecte materiale sau spirituale (cunoștințe) care-și au originea în “mintea” omului, cu lucruri făcute de “mâna” omului în activitatea lui de creație.

Activitatea creativă este cunoscută din cele mai vechi timpuri; în cultura creștină termenul care o desemnează apare printre primele verbe de acțiune din Cartea Cărților “Dumnezeu a creat (făcut) lumea...”, puterea spiritului de a transforma lumea este primul atribut al Dumnezeirii “creatorul cerurilor și pământului...” putere cu care a fost înzestrat omul creat și el după “chipul și asemănarea Lui”. Este puterea creatoare a omului un “dar Dumnezeiesc” sau rezultat al evoluției speciilor? Întrebarea nu este esențială din punctul de vedere al științelor educației. Aserțiunea conform căreia *creativitatea este o însușire general umană*, particularitate definitorie a acestuia, este însă premisa esențială a activității educative care are misiunea de a *cultiva la nivelul fiecărei persoane potențialul creativ de care dispune* prin apartenența sa la specia umană.

Sarcina activării și dezvoltării potențialului creativ se impune atât din perspectiva intereselor individuale cât și din cea a intereselor sociale.

În ceea ce privește individualitatea, creativitatea este o sursă esențială de satisfacții personale; este activitatea sau produsul activității în care omul își proiectează, își recunoaște și i se recunoaște identitatea, fenomene prin care creația devine

principala modalitate de dobândire a sentimentului de autorealizare. Este suficient să ne reprezentăm concentrarea și dăruirea cu care un copil desenează, modelează, compune sau experimentează atunci când are de făcut ceva nou, bucuria și convingerea cu care își prezintă lucrările “originale”, plăcerea pe care o simte când este lăudat pentru ceea ce a făcut, ca să înțelegem satisfacția creației.

Din perspectiva intereselor sociale, creativitatea fiecărui membru al societății este sursa primară a progresului umanității în ansamblu. Ce ar fi cultura contemporană fără Pitagora, Newton sau Einstein, dar fără Homer, Shakespeare sau Eliade, fără Michelangelo, Picasso sau Brâncuși...? Dar civilizația contemporană fără Traian Vuia sau Gogu Constantinescu, fără mulțimea inovatorilor, a inventatorilor mai mici sau mai mari, a realizatorilor de locuințe, drumuri, poduri, nave maritime și spațiale, îmbrăcăminte, tipografie, medicamente...? Tendința spre progres și evoluția din ce în ce mai accelerată a acestuia este o lege naturală a societății umane și fiecare generație trebuie să fie pregătită pentru a participa la înfăptuirea lui, în ritm potrivit sistemului social mondial în care tind să se integreze sistemele sociale naționale.

Calitatea educației naționale, puterea ei de a crea viitori creatori, este principalul factor care prefigurează poziția de mâine a unei națiuni în lume. Din aceste considerente, cultivarea creativității individuale și de grup în sistemul de învățământ este imperativul major al educației.

Creativitatea, în calitate de concept științific, a fost definită de către G. Allport în 1938 (cf. Popescu Neveanu, P. 1978) pentru a marca ireductibilitatea substratului psihic al activității creatoare la aptitudini; creativitatea “presupune o dispoziție generală a personalității spre nou, o anumită organizare (stilistică) a proceselor psihice în sistem de personalitate”, organizare semnificativ determinată de natura sarcinilor didactice propuse elevilor în sistemul de învățământ. *Creativitatea este deci în același timp aptitudine pentru înnoire și atitudine de deschidere față de noutate.*

De la momentul defnirii sale, creativitatea a devenit o temă centrală a cercetării teoretice și aplicative din domeniul științelor umaniste, generând până astăzi o mare diversitate de perspective de abordare realizate de discipline distincte ca Psihologia, Sociologia, Pedagogia creativității, Inventica, cunoscute sub denumirea generică de Creatologie. Interpretările creativității cunosc o mare diversitate. Inventarierea de către Golan (cf. E. Landau, 1979) a peste 600 de definiții date creativității până în anii '60 în psihologie a relevat faptul că aceasta este privită fie ca *însușire de personalitate* (aptitudine, capacitate), fie ca *proces*, sau ca *produs*, rezultat al activității. Perspectivele de abordare nu se exclud, dimpotrivă, ele se completează, iar în ceea ce privește activitatea educativă prezintă interes echivalent. O bună cunoaștere a creativității ca însușire de personalitate permite o defnire operațională a obiectivelor procesului instructiv-educativ, în timp ce stăpânirea aspectului procesual al creativității permite proiectarea și aplicarea strategiei potrivite realizării scopurilor educaționale, iar cunoașterea creativității sub aspectul produselor sale permite elaborarea metodologiei potrivite de evaluare a gradului de realizare a obiectivelor propuse.

Din perspectiva învățării școlare, aspectul procesual este cel care prezintă interes, deoarece *implicarea efectivă a persoanei în demersuri creative este principala cale de activare a potențialului creativ* și, prin aceasta, de însușire a unor reguli noi privind metodele de înnoire și descoperire. Procesual, creativitatea este o formă specifică de rezolvare de probleme, dar nu se reduce la această activitate în următoarele situații de învățare:

- Profesorul nu prezintă o problemă explicită, ci o situație nouă în care elevului îi revine sarcina *identificării problemei*, a defnirii acesteia prin integrarea noțiunilor într-o structură ce conține o întrebare nouă; elevul va formula cât mai multe întrebări privind situația pentru a identifica eventuale raporturi noi, necunoscute încă, între elementele acesteia. Profesorul intervine în această activitate prin stimularea curiozității elevului, în special prin crearea unor conflicte cognitive.

- Profesorul prezintă o problemă cu un singur răspuns corect, dar care este rezolvabilă prin mai multe metode, prin diferite combinații de reguli, parțial exersate anterior; el va solicita elevilor *identificarea mai multor căi de rezolvare*. Elevul va face apel la cunoștințele sale din domeniul disciplinei respective ca și la cele dobândite prin studiul altor materii ori însușite în experiențe extrașcolare pentru a identifica modalități de rezolvare multiple, fără ca profesorul să intervină prin îndrumare verbală în orientarea gândirii elevului către regulile cunoscute, aplicabile în această sarcină. Profesorul intervine în această activitate prin stimularea elevilor mai ales în plan emoțional, în vederea implicării afective optime.
- Profesorul prezintă elevilor o problemă slab definită și propune acestora identificarea a cât mai multe soluții posibile; elevul va privi problema din perspective diferite și va căuta soluția potrivită pentru fiecare caz particular al acesteia. Rolul profesorului constă și de această dată în stimularea cognitivă și/sau afectivă a elevilor, prin încurajarea asociațiilor din ce în ce mai îndepărtate, chiar fanteziste.
- Profesorul prezintă elevilor o problemă slab definită cu soluțiile sale posibile și cere acestora *identificarea condițiilor ipotetice de validitate a fiecărei soluții*; elevul caută și selectează condițiile necesare și suficiente redefinirii concrete a problemei pentru fiecare soluție dată. Profesorul încurajează de această dată căutările sistematice ale condițiilor, selectarea pertinentă a regulilor, stabilirea interdependențelor relevante pentru fiecare soluție.

Toate sarcinile de identificare subliniate sunt realizabile doar prin abordare creativă a situației-problemă propuse de profesor. Asemenea sarcini sporesc mai degrabă competențele metodologice decât volumul informațiilor din domeniul disciplinei în contextul căreia se folosesc.

Se poate observa ușor că, spre deosebire de învățarea principiilor – în contextul căreia profesorul, prin activitatea de predare, este preocupat prioritar de transmiterea cunoștințelor – și de învățarea prin rezolvarea problemelor – când acesta are în vedere facilitarea înțelegerii problemei și orientarea demersului mental către strategia potrivită de rezolvare –, *în cazul învățării prin creație predarea este focalizată pe componenta ei stimulativă care urmărește susținerea afectiv-motivațională a elevului.*

Învățarea creativă are loc doar dacă situația creată îndeplinește următoarele condiții:

- Interne:
 - cunoașterea unor strategii multiple, intra- și interdisciplinare de elaborare a unor principii noi prin rezolvare de probleme;
 - capacitatea de autoinstruire verbală în procesul de rezolvare a problemelor (definirea problemei – formularea întrebării; căutarea soluțiilor posibile; formularea ipotezei; verificarea ipotezei);
 - implicare afectivă care să asigure resursele motivaționale necesare depășirii restricțiilor (obstacolelor) prin autostimulare rațional-voluntară.
- Externe:
 - crearea situației didactice purtătoare de problemă;
 - asigurarea libertății de acțiune;
 - valorizarea produselor activității în grupul de elevi și în afara acestuia.

Activitatea de rezolvare a problemelor dobândește valențe creative (rezolvare creativă de probleme), pe lângă sarcinile de identificare și în cele de generalizare, descoperire, combinare:

– *Problema tratării particularului ca potențial general* (de exemplu, exprimarea unor constatări particulare cu ajutorul unor noțiuni cu grad crescut de abstractizare) în cazul în care persoana se află în fața sarcinii de a identifica similitudini

în situații distincte. Se caută răspuns la întrebarea “care este noțiunea-gen corespunzătoare noțiunilor-specie...?” Rezolvarea unor asemenea probleme contribuie la extrapolarea aplicabilității unor reguli și la perfecționarea priceperii de conceptualizare (verbalizare, teoretizare) a unor date de observație sau interpretări proprii, de formulare a unor ipoteze, de generalizare a unor experiențe.

– *Problema descoperirii unor raporturi noi între noțiuni cunoscute* în cazul în care persoanei îi sunt accesibile realități teoretice sau practice relevante. Se caută răspuns la întrebarea “care este legătura între... și...?”.

Răspunsul independent elaborat (de către cel ce învață) la această întrebare îmbogățește sistemul cunoștințelor persoanei cu o regulă nouă, prin descoperirea unui principiu necunoscut încă și cu o nouă regulă de descoperire a unui principiu.

– *Problema combinării în forme noi a unor principii cunoscute*, sarcină în care modul de căutare se va constitui într-o regulă nouă.

Se reține acest demers, care are drept efect învățarea combinării unor reguli cunoscute în scopul găsirii unor probleme noi și a soluțiilor acestora. Procedul devine principalul mijloc de *învățare a învățării*, de formare a priceperilor de stabilire a unor obiective proprii, de asemenea, de elaborare a unor strategii personalizate de realizare ale acestora.

Sarcini de genul celor prezentate sunt realizabile printr-o mare diversitate de acțiuni integrate unor activități unitare care, prin activarea potențialului creativ, contribuie la creșterea creativității. Se acordă atenție echivalentă ambelor componente ale creativității, formării atitudinilor creative – constând în tendința de elaborare a unor soluții noi și originale de către elevi – precum și a aptitudinilor de rezolvare creativă a problemelor. Asemenea acțiuni creative, ușor utilizabile în context școlar și care se pot materializa în produse evaluabile ale activității elevilor, sunt:

- Recodificarea constă în transpunerea unui mesaj formulat într-un anumit cod – vizual, auditiv, tactil-kinesteziac – într-altul. Apare în sarcini ca: modelarea (tehnică, artistică), relatarea sau povestirea (concret – fenomenologică, respectiv imaginativ – artistică), vizualizarea (reprezentarea figurală a unui conținut verbal – ilustrarea unor versuri – sau muzical – dansul), sonorizarea – ilustrarea muzicală a unor evenimente, fenomene, stări de spirit ș.a.
- Compunerea urmărește elaborarea structurată a unor idei sau imagini personale. Compunerea poate îmbrăca formă verbală – eseul, grafică – desen, pictură, muzicală – compoziții, motrică – dans, balet, pantomimă, tehnică – proiecte, programe de obținere a unor rezultate noi cu ajutorul unor mijloace cunoscute (teoretice – principii, sau practice – instrumente, aparate) sau obiectuală – elaborarea unor mijloace teoretice sau practice noi.
- Interpretarea se realizează prin restructurarea sau redefinirea unui conținut informațional dat. Astfel de lucrări creative (de diferite grade) în activitatea școlară sunt: caracterizarea, sinteza, comentariul, conceptualizarea (teoretizarea) unor situații concrete (direct observate), căutarea de probleme (interogarea unei situații), formularea de ipoteze (dacă... atunci...), referatul – prezentarea și evaluarea datelor de observație, sau experimentale referitoare la o temă și integrate unei teorii, recenzia – prezentarea și evaluarea unei lucrări teoretice, disertația – expunere în care se tratează o problemă în mod științific și amănunțit.

Se observă că rezultate asemănătoare cum ar fi o mai bună cunoaștere a unei noțiuni sau îmbogățirea cunoștințelor cu o noțiune nouă, creșterea gradului de aplicabilitate a unei reguli sau interiorizarea unui principiu nou, sunt realizabile prin modalități de învățare diferite. *Similitudinea rezultatelor nu înseamnă și identitatea efectelor* de ansamblu ale căii pe care s-a

realizat învățarea asupra structurii psihice a celui ce învață, nici identitatea “costurilor” acelor efecte sub aspectul timpului, al efortului investit și al satisfacției obținute.

În general, învățarea logică a unei noțiuni și învățarea deductivă a unui principiu sunt mai eficiente sub aspectul informării, deoarece permit însușirea unor cunoștințe noi într-un timp scurt, cu efort redus, toate noțiunile utilizate pentru definirea celei noi fiind cunoscute. Formarea unei reguli noi la nivelul sistemului psihic prin rezolvare de probleme este mai eficientă sub aspectul formării gândirii specifice domeniului respectiv și al capacităților intelectuale în general, deoarece pe lângă noutatea informației, sporește sistemul de cunoștințe cu ceea ce reprezintă consolidarea sau diversificarea unei metode prin care se poate ajunge la o informație nouă, de asemenea, în situații de reușită, satisfacția celui ce învață este mai mare deoarece trece prin efort propriu un obstacol definit. Timpul necesar învățării prin rezolvarea problemelor este inițial mai mare, dar scade semnificativ pe măsura exersării acestei tehnici de învățare, iar rezultatele dobândite pe plan psihic (cunoștințe metodologice) au aplicabilitate nu numai în domeniul disciplinei sau al disciplinelor înrudite, ci și în cel al altor obiecte de studiu și în practica din afara mediului școlar. Învățarea concretă a noțiunilor, învățarea inductivă a principiilor și învățarea creativă sunt demersurile cu efecte formative a capacităților de inventare, descoperire, inovare, de maximă importanță pentru formarea personalității. Aceste modalități de învățare sunt cele mai exigente sub aspectul timpului, dar și cel mai puternic generatoare de satisfacții prin noutatea demersului și/sau a rezultatului obținut.

5. Motive intrinseci ale învățării școlare

O componentă esențială a activității de predare realizată de profesor în context școlar este stimularea elevilor în vederea implicării active și integrale (cognitivă, afectivă și voluntară) în activitatea de însușire a cunoștințelor. Preocuparea privind asigurarea acestei componente implică căutarea de că-

tre profesor a unor răspunsuri cât mai exacte la întrebarea “de ce învață elevul?”. Răspunsul trebuie să fie adecvat pentru fiecare elev în parte, pe tot parcursul activității instructiv-educative ținându-se seama de dinamica complexă a nevoilor, intereselor, scopurilor, preferințelor aceluiași elev. Răspunsul la această întrebare nu este unul simplu; cauzalitatea unei activități atât de complexe cum este învățarea școlară nu se poate reduce la un singur factor, la un singur motiv. Întotdeauna există o constelație de motive, motivația, care – într-o structurare specifică sub aspectul componentelor și al intensității fiecărei componente, mai mult sau mai puțin diferită de la o persoană la alta sau la aceeași persoană în situații diferite – energizează și orientează activitatea de învățare a fiecărui elev. În contextul acestei constelații, la un moment dat, unul dintre motive se impune și devine dominant; acestui motiv dominant trebuie să se adreseze profesorul prin conținutul concret al activității de stimulare în actul predării.

Pentru cultivarea unor noi motive, se impune un demers sistematic și timp, răbdare și mult tact din partea educatorilor. A cultiva un motiv înseamnă a participa la interiorizarea și integrarea lui sistemului de trebuințe interne caracteristice personalității elevului. Principalele zone de intervenție pentru cultivarea unor motivații intrinseci ale învățării sunt structurile motivatoare ale nevoii de realizare – de acțiune, de succes (“need achievement”) – de asemenea, cea a intereselor autentice, cu originea în curiozitatea primară.

Învățarea ca nevoie de acțiune. În relația educațională, cultivarea motivelor învățării trebuie să parcurgă aceleași etape pe care le parcurge motivația activității în general pe parcursul dezvoltării ontogenetice. Desigur, durata etapelor va fi diferită, adaptată fiecărei persoane, de asemenea etapa de la care se pornește va fi diferită în raport cu specificul individual al nivelului motivelor active. Se prezintă în cele ce urmează succesiunea etapelor de dezvoltare a nevoii de acțiune, așa cum sunt ele precizate de R. Oerter (1982), în forma în care se consideră că poate fi adaptată la învățare.

Bucuria efectului este prima etapă a motivației învățării și constă în satisfacția pe care o generează rezultatele acțiunii pe timpul desfășurării ei. Constatarea că litera scrisă pe tablă de către profesor seamănă cu modelul din carte – bucură elevul, reușita unui coleg într-o acțiune sportivă, sau constatarea unui efect așteptat pe parcursul unui experiment, la fel. Asemenea emoții pozitive susțin implicarea persoanei în continuarea unei activități, așa cum un film de acțiune o ține în fața televizorului prin simplul fapt că “se întâmplă ceva” agreabil, așteptat, palpitant.

Bucuria efectului nu presupune întărire socială (confirmarea rezultatului, laudă, recompensă), efectul propriu-zis este recompensa dătătoare de satisfacție.

Profesorul poate genera bucuria efectului prin crearea unor situații didactice care să facă elevul să “aștepte” tocmai schimbările care au fost programate de profesor să se producă. Efectul constatat pe parcursul demonstrației făcute de profesor în laborator de exemplu, dă satisfacție elevului și naște dorința implicării active (“Să fac și eu!”).

Autonomia acțiunii. Elevul poate realiza de sine stătător un rezultat (efect) lăudabil, de care este mândru. Acțiunea independentă creează bucurie mai mare decât cea asistată; mai mult decât atât, perseverarea adultului în a ajuta, din momentul în care elevul se simte capabil a face acel lucru singur, devine agasant, frustrant prin faptul că lipsește persoana de bucuria de a obține un rezultat valoros prin forțe proprii, de a-și asuma meritul reușitei. După ce s-a bucurat elevul la o oră de fizică văzând cum ebonita frecată de o bucată de pâslă atrage bucățele de hârtie (demonstrația profesorului), dorește să încerce singur obținerea aceluiași efect. Profesorul poate dezvolta acest motiv al acțiunii independente prin organizarea unor activități în care ponderea metodelor active (experimente – încercări realizate de elevi, modelări, rezolvări de probleme) să fie cât mai mare. Se acordă o atenție deosebită în organizarea acțiunilor efective ale elevilor, probabilității reale crescute a succesului. Probabilitatea reală se apreciază în raport cu individualita-

tea elevului concret, spre deosebire de probabilitatea ipotetică care are în vedere un model abstract (“liceanul”, “studentul”).

Intensitatea tendinței către autonomie a elevului este puternic influențată de educația primită în familie încă din prima copilărie. La tratamente puternic frustrante sub aspectul autonomiei acțiunilor copilului – rezultate fie din atitudini hiperprotectoare, fie din dezinteres față de diversitatea activităților de care are nevoie copilul – apar reacții diferite în funcție de sex; în cazul fetelor cercetările au arătat o “adormire” a nevoii de autonomie până la vârsta adultă, când aceasta va primi exprimarea “compensată”, pe când băieții tind să-și compenseze nevoia de autonomie imediat, în medii sociale diferite de cel în care se simt lipsiți de libertate. Satisfacerea nevoii de acțiune independentă naște la copil nevoia de performanță, de rezultate din ce în ce mai bune.

Discriminarea (diferențierea) nivelurilor de capacitate și dificultate constă în evaluarea posibilităților proprii în raport cu solicitările acțiunii.

Autoevaluarea este realizabilă prin *compararea rezultatelor proprii în sarcini succesive*; a) constatarea perfecționării calității răspunsului – a performanței – de la o situație la alta similară sub aspectul dificultății, sau b) menținerea performanței în cazul creșterii gradului de dificultate a sarcinii, ambele sunt motive favorabile învățării. Profesorul va ajuta conștientizarea, de la caz la caz, fie a sporului de performanță, fie a dificultății sarcinii, pentru a întări pozitiv învățarea. Acesta trebuie să intervină prin asemenea stimulări mai ales în cazul elevilor la care discriminarea este îngreunată de alte motive (externe – presiuni sociale de exemplu, sau interne – eventuala ascensiune a unor motive superioare cum ar fi cea a unui nivel crescut de aspirație).

O altă modalitate a autoevaluării constă în *compararea performanțelor proprii cu ale altora în situații similare*. Activitățile la care performanțele individuale sunt superioare celorlalți tind să se impună spontan, să monopolizeze preocupările persoanei. La acest nivel al dezvoltării motivației activității se

realizează orientarea selectivă către performanțe realizabile pe baza aptitudinilor proprii, se conturează tendința de perseverare, ceea ce va duce la o dezvoltare și mai accentuată a aptitudinilor respective. Diferențele interpersonale sub aspectul structurilor aptitudinale impun folosirea de către profesor a unor tehnologii diversificate de predare, pentru a se adresa capacităților optime de învățare ale fiecărui elev: concret – intuitiv sau logic – abstract, inductiv sau deductiv, algoritmic sau euristic – creativ.

Structurarea nivelului de aspirație care se realizează prin raportarea permanentă a rezultatelor activității la așteptările (expectanțele) persoanei.

Dacă rezultatul acțiunii este inferior așteptărilor, are loc o autoîntărire negativă generată de sentimentul insuccesului ceea ce poate duce la scăderea nivelului de aspirație, deci la neimplicare în învățare; între anumite limite, dependente de structura de personalitate, un asemenea motiv poate stimula activitatea de învățare. Mult mai sigure sunt însă efectele stimulative în cazul în care rezultatele sunt pe măsura așteptărilor sau chiar ușor superioare, deoarece în acest caz are loc o autoîntărire pozitivă generată de sentimentul succesului. Este firesc ca pe baza satisfacerii așteptărilor, nivelul de aspirație să crească, deci și implicarea persoanei în activitatea de învățare.

Profesorul poate interveni în reglarea nivelului de aspirație prin împărtășirea criteriilor de performanță ale unor poziții sociale sau roluri, prin conștientizarea și întărirea pozitivă a strategiei de obținere a performanțelor pozitive, analiza cauzelor insuccesului, furnizarea unor stimuli compensatori pozitivi (de consolare, de speranțe) și întărirea negativă a surselor de risc.

Nivelul de aspirație cunoaște trei momente în evoluția ei dinamică (Veroff, 1969) de care este bine de ținut seama în stimularea activității de învățare. Un prim moment este cel al *structurării așteptărilor în raport cu propriile performanțe anterioare*; caracterizează demersul în perioada micii copilării, dar și a primelor încercări într-o anumită direcție, indiferent de

vârstă; întărirea pozitivă, repetată, a progreselor este benefică și permite trecerea la momentul următor, cel al *standardelor sociale sau normative*, când așteptările față de propriile performanțe sunt structurate în raport cu exigențele sau performanțele standard ale activității respective la nivelul unei colectivități din care face parte și persoana. Din momentul în care s-a obținut un progres relativ constant într-o activitate de către o persoană (de exemplu scăderea ratărilor din 10 aruncări consecutive la coș), se pune problema intensificării efortului până la atingerea performanței tipice contextului (10 coșuri din 10 încercări libere, în contextul orelor obișnuite de educație fizică; 8 coșuri din 10 încercări cu oponenti, în contextul reprezentării clasei/școlii la un concurs). Facilitarea performanței standard este realizabilă de profesor prin adecvarea progresivă a situației de învățare la evoluția capacității elevului. Aproximarea de această performanță permite integrarea celor două criterii anterioare printr-o *structurare realistă* a aspirațiilor. Nivelul așteptărilor persoanei față de propriile performanțe va fi cu atât mai realistă cu cât se va baza pe integrarea criteriilor de capacitate internă cu cele de exigență externă (în general cu determinare socială).

Structurarea realistă a aspirațiilor se bazează pe o autocunoaștere obiectivă și o bună cunoaștere a exigențelor activității la standardele de performanță ale colectivității.

Speranța succesului și frica de eșec susțin ambele activitatea de învățare, dar cu costuri diferite. Speranța succesului (de exemplu probabilitatea crescută a unui loc de muncă) întărește pozitiv activitatea de învățare, pe când frica de eșec (probabilitatea unor criterii nedemocratice de acces la o bursă) este în general nestimulativă. În situații speciale, cum ar fi de exemplu cele concurențiale, cele două stări acționează concomitent, activitatea fiind motivată de *conflictul intern*, de natură afectivă, trăit de persoană, între dorința de a obține un succes semnificativ și frica de a eșua în aceea încercare.

Principalele căi de stimulare a nevoii de învățare pe care profesorul le poate utiliza în actul predării sunt: întărirea

(conform schemei condiționării instrumentale), imitația și înzestrarea instrumentală a mediului extern.

Modalitățile de stimulare ale profesorilor se deosebesc, printre altele, și prin modalitatea de întărire a comportamentului elevilor; unii modelează prin întărirea pozitivă a manifestărilor comportamentale dezirabile, atitudine prin care asigură premisele necesare creșterii frecvenței de apariție a acestor comportamente, alții, modelează prin întărirea negativă a actelor indezirabile, în ideea scăderii frecvenței de apariție ale acestora. Asemenea dominante influențează diferit structurarea în timp a motivației învățării; profesorii mai exigenți față de sine decât față de elevi, dacă folosesc întărirea pozitivă și creează situații didactice favorabile acțiunilor autonome ale elevilor, contribuie la intensificarea motivației favorabile învățării. Profesorul puțin exigent față de sine, care folosește întărirea negativă și nu conferă autonomie elevilor, creează condiții de diminuare a intensității motivației intrinseci a învățării.

Motivația învățării poate fi influențată din exterior și pe calea imitației și a identificării. Așa cum, conform datelor experimentale, părinți puternic motivați pentru activitățile lor profesionale (pasionați) au în general copii puternic motivați pentru învățare, profesorii autentici, pasionați în domeniul de specialitate și/sau în rolul de dascăl, au elevi puternic motivați pentru învățare.

Un rol important în stimularea motivației învățării îl poate avea înzestrarea instrumentală de care activitatea didactică dispune sub aspectul mijloacelor de învățământ. Un laborator sau atelier funcțional pentru activități practice de ineres pentru elevi, contribuie la o bună implicare a acestora în activitatea de învățare. Se precizează că relația bogăția înzestrării – stimularea învățării nu este liniară, în sensul că, aglomerarea spațiului accesibil cu colecții sau serii de instrumente nefuncționale, învechite este nestimulativă, ca și sărăcia mijloacelor.

Învățarea ca mijloc de satisfacere a intereselor de cunoaștere. Interesele pentru diferite domenii ale realității, caracteristice fiecărei vârste și în cadrul acestora fiecărei persoa-

ne, se formează prin cultivarea curiozității încă din prima copilărie. Principalele motive ale cunoașterii, prezentate în cele ce urmează, sunt influențate în pondere și modalități diferite în activitatea instructiv-educativă.

Reflexul de orientare și obișnuința. Aceste procese constituie baza fiziologică a curiozității. Reflexul de orientare îndreaptă atenția persoanei în direcția apariției sau schimbărilor de intensitate a unor stimuli (zgomot neașteptat, ridicarea vocii, creșterea luminozității etc.) sau asupra asocierii neașteptate a unor stimuli de natură diferită. Menținerea aceluiași condiții de stimulare duce la familiarizarea persoanei cu situația, la obișnuință, ceea ce diminuează treptat intensitatea atenției ce caracterizează percepția.

În activitatea didactică diversitatea, neprevăzutul agreabil (chiar dacă este mai dificil) stimulează atenția elevilor, pe când monotonia, gradul ridicat de previzibilitate diminuează intensitatea spontană a atenției și presupun un efort voluntar compensator din partea elevului pentru continuarea activității.

Atracția exercitată de nou. Constă în tendința persoanei de a se lăsa atras către elementele necunoscute ale unei situații percepute. Din această relație cu noutatea rezultă cel puțin trei modalități comportamentale: explorarea – observarea atentă, investigarea sistematică sau spontană a aspectului necunoscut; încercarea – exersarea unor acțiuni cunoscute de către persoană cu obiectul nou până la “descoperirea” funcției sau utilității sale, sau redefinirea situației în cazul în care aceasta nu prezintă elementele de noutate așteptate (ne imaginăm că..., să presupunem că...). Dacă o situație nu prezintă elemente de noutate, de atractivitate, elevul va proceda la redefinirea situației didactice pe cont propriu, imaginându-și ceva mai atractiv, mai interesant decât ceea ce se întâmplă în clasă.

Conflictul dintre căutare și evitare. Noutatea prezintă atractivitate numai între anumite limite; cunoscutul generează plictiseală, noutatea exagerată generează frică sau nesiguranță,

ambele tendințe extreme generând motive de evitare, de ocolire a realității respective. Interesele de cunoaștere se dezvoltă din jocul alternanței dintre căutarea noului, a interesantului și temerea de ceea ce ar putea fi nedorit, periculos.

Conflictul cognitiv de intensitate medie susține interesul persoanei pentru cunoaștere noului. Principalele forme ale conflictului cognitiv sunt îndoiala, confuzia și incongruența conceptuală. Îndoiala este dată de conflictul dintre tendința de a crede și cea de a nu crede, atunci când există argumente pentru ambele poziții. Tendința spre echilibru cognitiv menține interesul pentru problemă până la eliminarea îndoielii. Confuzia este generată de accesul la interpretări contradictorii referitoare la aceeași realitate, atunci când fiecare prezintă credibilitate. Confuzia privind validitatea principiilor evoluționiste sau creaționiste de apariție a vieții pe pământ menține interesul pentru compararea celor două credințe până la o totală identificare a persoanei cu unul dintre principii. Incongruența conceptuală apare atunci când o realitate teoretică sau practică contrazice cunoștințe considerate anterior neîndoielnice. Curiozitatea crește pe măsura creșterii gradului de cunoaștere, generatoare de neconcordanțe din ce în ce mai frecvente. Acolo unde cunoștințele sunt reduse, datorită simplificării exagerate a realității, nu apar nici îndoieli, nici confuzii, nici conflicte cognitive – deci nici curiozitate care să întrețină interesul pentru cunoaștere.

Motive ale cunoașterii la toate vârstele, factorii menționați se exprimă la intensități diferite în raport cu domeniul activității de cunoaștere. La vârste mai mari se vorbește din ce în ce mai puțin de curiozitate, locul acesteia fiind luat de interese (domenii de preocupare).

Interesul cognitiv reprezintă domeniul realității către care se îndreaptă preocupările dominante ale persoanei. Interesele cognitive odată constituite sunt elemente definitorii ale personalității datorită relativei lor stabilități. Cristalizarea intereselor la vârsta adolescenței este un indiciu al dezvoltării armonioase a personalității.

Interesele se dezvoltă din curiozitatea naturală a persoanei sub influența a trei categorii de factori:

- creșterea masei informaționale cu care persoana se confruntă pe parcursul evoluției sale către vârsta școlare mari, face ca accesibilitatea reală să se restrângă la domenii de activități din ce în ce mai puține;
- concomitent se produce și o specializare a ofertei mediale, în condițiile în care fetițele primesc anumite jucării (păpuși) – băieții altele (soldăței de plumb), biblioteca unei familii de tehnocrați oferă alte lecturi copilului decât biblioteca unei familii de artiști, modelul profesional și interesele dominante ale părinților diferă de asemenea de la o familie la alta, grupurile frecventate de adolescenți oferă valori diversificate;
- orientarea interesului către acele oferte mediale care sunt compatibile cu structurile aptitudinale ale persoanei, cel puțin în măsura asigurării posibilităților de acțiune și de exersare în vederea accesului la performanțe din ce în ce mai bune. Raportul inițial de dependență al intereselor de aptitudini (elevul mic este interesat doar de activitățile în care obține succes relativ ușor datorită aptitudinilor sale), se transformă în foarte scurt timp într-unul de compensare (elevul mai mare poate fi interesat în egală măsură de activități în care obține succes datorită silinței sale), în sensul că aptitudinile în dezvoltare mențin interesul persoanei pentru o anumită activitate, iar acesta din urmă poate susține exercițiul voluntar necesar dezvoltării aptitudinilor.

Nevoia de cunoaștere se naște pe parcursul asimilării experienței de viață; ea are o evoluție dinamică, specifică fiecărei persoane în diferite momente ale existenței sale sub aspectul intensității, a diversității domeniilor de interes și a obiectului concret al interesului. Dinamica internă a nevoii de cunoaștere este factorul principal (dar nu exclusiv) care face ca un elev să se implice mai mult sau mai puțin în învățare, să fie mai bine informat sau mai priceput la unele discipline decât la altele care se bazează pe aptitudini similare, să prefere activitățile

practice sau cele teoretice. Nevoia de cunoaștere se structurează prin trăirea sentimentului de securitate individuală pe care luarea în stăpânire a mediului extern o generează, prin interiorizarea exigențelor sociale propuse persoanei, prin plasarea persoanei pe o poziție socială favorabilă datorită competenței și performanței sale și mai ales prin satisfacția pe care o dă înțelegerea și cunoașterea crescândă chiar pe parcursul procesului de învățare. Dacă rămân neintegrate nevoii de cunoaștere, motivele sociale amintite alături de multe altele (așteptările socialului față de persoană, sistemul practicat de recompensare, algoritmul social de acces la diferite poziții sociale etc.), structurează constelația motivațională a învățării în componentele sale extrinseci.

Cultivarea nevoii de cunoaștere la elev pune în evidență adevărata măiestrie didactică a profesorului, aspirația acestuia către performanță în activitatea educativă, implicarea vocațională autentică în realizarea funcției sale sociale și abordarea modelării tinerei generații din perspectivă largă, instructiv și preventiv formatoare a personalității autonome și creative.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Albert-Lorincz E., Carcea M. I. – *Prevenirea dezadaptării școlare*, Editura Cermi, Iași, 1998
2. Cosmovici, A., Caluschi M. – *Adolescentul și timpul său liber*, Editura Junimea, Iași, 1985
3. Cosmovici, A., Iacob Luminița, coord. – *Psihologie școlară*, Editura Polirom, Iași, 1997
4. Cottraux, J. – *Les thérapies comportementales*, Masson, Paris, 1979
5. Davitz, Ball – *Psihologia procesului educațional*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978
6. Debesse, M. – *Adolescentul*, în “Psihologia copilului”, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970
7. Erickson, E.H. – *Adolescence et crise, la guete de l'identite*, Flammarion, Paris, 1972
8. Gagne, R.M. – *Condițiile învățării*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975
9. Gesell, A. – *L'adolescent de dix a seize ans*, PUF, Paris, 1973
10. Golu, P. – *Psihologia socială*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974
11. Herseni, T. – *Sociologie*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1982
12. Leonhard, K. – *Personalități accentuate în viață și literatură*, Editura Științifică și Enciclopedică, București, 1979
13. Mitru, A. – *Sociometria*, București, 1967
14. Moreno, J.L. – *Fondements de la sociometrie*, Paris, PUF, 1954
15. Mucchielli, R. – *La dynamique des groupes*, Edition d'Organisation, Paris, 1976
16. Nicola, I. – *Dirigintele și sintalitatea colectivului de elevi*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1978

17. Nicola, I. – *Morfogeneza colectivului de elevi*, în “Revista de pedagogie”, 1/1987
18. Nicola, I. – *Pedagogie*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994
19. Oerter, R., Montada, L. – *Entwicklungspsychologie*, Urban & Schwarzenberg, Munchen-Wien-Baltimore, 1982
20. Popescu-Neveanu, P. – *Dicționar de psihologie*, Editura Albatros, București, 1978
21. Popescu-Neveanu, P. (coord) – *Psihologie școlară*, Centrul de multiplicare Universitatea București, 1987
22. Radu, I. – *Psihologie școlară*, Ed. Științifică, București, 1974
23. Șchiopu, U., Verza, E. – *Psihologia vârstelor*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1981
24. Tucicov-Bogdan, A. – *Psihologie generală și psihologie socială*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1973
25. Wlodarski Z. – *Legitățile psihologice ale învățării și predării*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1980
26. Zapan, G. – *Cunoașterea și aprecierea obiectivă a personalității*, Editura Academiei, București, 1984
27. Zlate, M. – *O nouă metodă de diagnosticare a comportamentului interpersonal*, “Revista de psihologie”, nr. 3-4, 1984.
28. * * * *Grand dictionnaire de la psychologie* Paris, Larousse, 1991